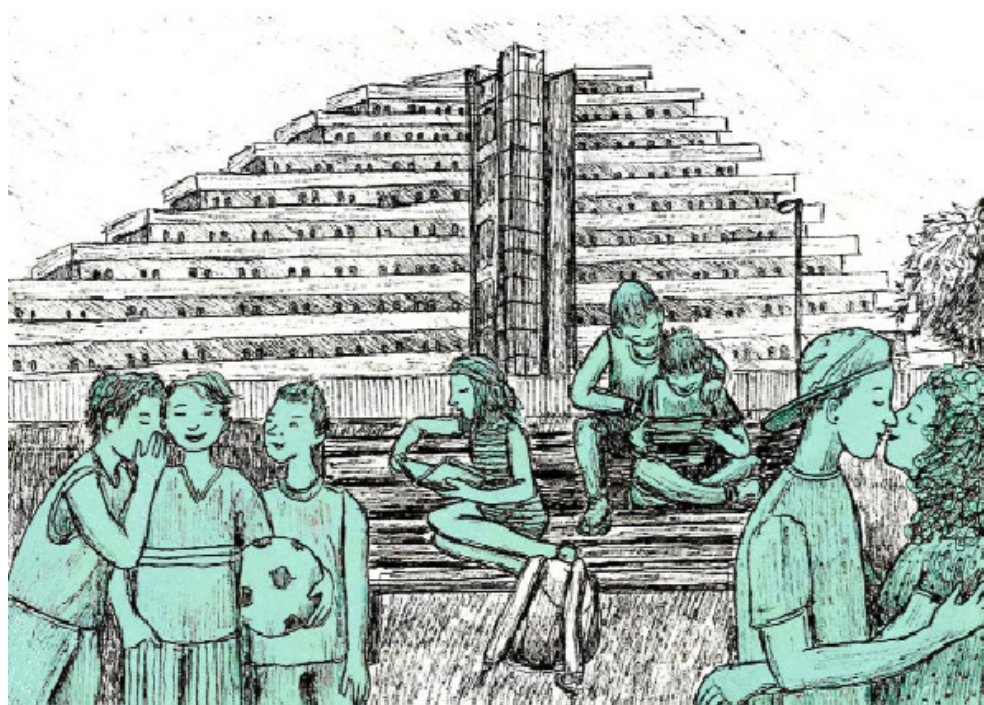


EDUCAZIONE APERTA

“ Voi parlate con qualche abitante, e vi rispondono che ‘non c’è nulla’. Ma è vero? Ci si è messi lí e dal di dentro si sono raccolte e stimolate tutte le energie potenziali di tutti gli animi? Io provo una continua inquietudine al pensare quanto di piú si tenderebbero ragazzi e giovani a interessi molteplici, ad appassionarsi per l’avvenire, per una realtà e società infinitamente arricchite di valori. [A. Capitini]



PRIMOPIANO / SCAMPIA E LA PEDAGOGIA DEL FRAGILE

Un viaggio di Paolo Vittoria e Davide Cerullo nella Scampia che resiste con la guida di Mirella La Magna, educatrice nelle periferie napoletane fin dagli anni Sessanta e co-fondatrice del centro Gridas (Gruppo di Risveglio dal Sonno), promotore tra l’altro del carnevale di quartiere di Scampia.

EDUCAZIONE APERTA

Educazione Aperta

Rivista di pedagogia critica

Periodicità semestrale

Numero 3, Inverno 2018

Sito internet: <http://www.educazioneaperta.it>

Direttore responsabile: Paolo Fasce.

Direttori scientifici: Paolo Vittoria e Antonio Vigilante.

Comunità di Ricerca Educazione Aperta (CREA): Susanna Barsotti, Lorenza Boninu, Luigi Mario Chiechi, Enrico Euli, Gabriella Falcicchio, Paolo Fasce, Simona Ferlini, Giuseppe Ferraro, Fabrizio Gambassi, Marianna Iovino, Walter Omar Kohan, † Fulvio Cesare Manara, Daniel Mara, Peter Mayo, Cesare Moreno, Giuseppe Moscati, Mara Mundi, Renato Palma, Claudia Peirone, Stefano Raia, Claudia Secci, William Soares dos Santos, Daniele Taurino, Antonio Vigilante, Paolo Vittoria.

Editore:

Fasi di Luna, via Celentano, 54, 70121 Bari. Tel: 0805247110

Registrazione al Tribunale di Bari n.8 del 28 marzo 2017.

ISSN 2532-3091

La citazione in copertina è tratta da: Aldo Capitini, *Attraverso due terzi di secolo. Omnicrazia: il potere di tutti*, Il Ponte, Firenze 2016, p. 124.

Salvo diversa indicazione, i testi di *Educazione Aperta* sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 2.5 Italy. Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>

Il lettore è libero di distribuire i testi di *Educazione Aperta* alle seguenti condizioni: che vengano sempre chiaramente attribuiti ai loro autori; che la distribuzione non avvenga a scopo di lucro; che i testi non vengano modificati.

In copertina: disegno di Cristina Chiappinelli.

EDUCAZIONE APERTA

Rivista di pedagogia critica

3 / 2018

INDICE

La Comunità di Ricerca	<i>Editoriale</i>	7
PRIMOPIANO / SCAMPIA E LA PEDAGOGIA DEL FRAGILE		
P. Vittoria, D. Cerullo.	<i>La pedagogia del fragile Scampia, specchio delle periferie del mondo</i>	13
ESPERIENZE & STUDI		
A. Vigilante	<i>Un ponte etico tra le culture L'homaranismo di Lejzer Zamenhof</i>	41
S. Frontino	<i>L'importante è essere umani L'amore pedagogico in Janusz Korczak</i>	66
I. Iorio, M. Lamagna, C. Riccardo, A. Zaccaro, S. Parrello	<i>Il progetto Matrioske Un'esperienza di genitorialità comunitaria</i>	84
C. Secci	<i>Cinema, educazione e memoria storica</i>	97
F. Gambassi	<i>Circoli ermeneutici Ripensare l'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria</i>	116
BLOG		
P. Fasce	<i>Considerazioni sull'appello per la scuola pubblica</i>	129
T. Gorini	<i>Alla scoperta del Debate</i>	142
C. Melli	<i>Stare bene a scuola</i>	150
R. Palma	<i>L'educazione gentile</i>	154
G. Falcicchio	<i>Per educare alla felicità</i>	167
M. Tappa	<i>Varcare il confine della comprensione</i>	171
M. Tappa	<i>Roby che sa volare</i>	174
M. Tappa	<i>Le stelle dentro la polvere</i>	177
M. Mundi	<i>Ma Ferdinando no</i>	179
GLI AUTORI		182
LA COPERTINA		188

■ LA COMUNITÀ DI RICERCA

EDITORIALE

In una società caratterizzata dal prevalere brutale degli interessi economici, che plasmano attraverso un maestoso e quasi infallibile apparato propagandistico e mediatico i bisogni dei singoli spingendoli verso il consumo compulsivo e il divertissement, le pratiche educative – quelle autentiche, s'intende – hanno sempre un valore di resistenza, di difesa dell'umano contro le tendenze disumanizzanti, di rivendicazione del carattere multidimensionale, complesso della persona contro la riduzione ad una sola dimensione denunciata nel secolo scorso da Marcuse. Vi sono poi luoghi nei quali la disumanizzazione si manifesta in forme particolarmente crude, perché alle dinamiche del consumismo si associa l'esclusione dovuta alla povertà ed al sottosviluppo, condizioni che vengono vissute senza la dignità ancora possibile nelle società precapitaliste. Sono le periferie, i margini dell'impero consumistico, le zone di frontiera nei quali il sogno del benessere si rovescia nell'incubo della criminalità, della droga, della violenza quotidiana. In questi luoghi il valore di resistenza dell'educazione è massimo. Tentare l'impresa sempre rischiosa, sempre esposta al fallimento, dell'educazione significa qui lottare a mani nude contro un sistema che segue le logiche dell'esclusione, della selezione invece di quelle della solidarietà e della comunità. Scampia è uno di questi luoghi: e in questo numero, con la guida di Paolo Vittoria e Davide Cerullo, cerchiamo di documentare le pratiche di resistenza educativa in un quartiere che è diventato ormai l'emblema stesso di un'Italia abbandonata alle forze criminali.

Nella citazione che abbiamo scelto per la copertina di questo numero Aldo Capitini parla del valore delle periferie, dei piccoli paesi, dei borghi semi-abbandonati. Nella sua visione, la democrazia è un cerchio che sempre torna ad aprirsi per accogliere chi ne resta escluso; di qui la centralità della periferia, per così dire. La sua domanda – “Ci si è messi lí e dal di dentro si sono raccolte e stimolate tutte le energie potenziali di tutti gli animi?” – contiene un programma politico-pedagogico. Il lavoro del Gridas (Gruppo per il Risve-

glio dal Sonno) di Scampia è un esempio di come sia possibile, pur tra mille difficoltà, portare avanti oggi questo lavoro, da cui ben più che dalle penose beghe partitiche dipende il futuro della nostra democrazia.

Lo scorso anno è stato dedicato dall'Unesco alla memoria di Lejzer Zamenhof, a cento anni dalla nascita (in Italia con una mostra presso la Biblioteca della Camera dei Deputati). All'iniziatore dell'esperanto è dedicato il saggio di apertura della sezione Esperienze e Studi: Antonio Vigilante si sofferma sull'homaranismo, la concezione con la quale Zamenhof tentava nel campo culturale la stessa operazione compiuta in quello linguistico con la creazione dell'esperanto: cercare una comune grammatica etico-religiosa che consenta ai popoli di superare i conflitti e di stabilire una base comune di intesa. Ad un altro grande del Novecento, Janusz Korczak, è dedicato lo studio seguente di Silvia Frontino, mentre con il saggio sul progetto Matrioske torniamo alla periferia di Napoli, questa volta con un'esperienza dei Maestri di Strada. Concludono la sezione una riflessione di Claudia Secci sul valore del cinema nell'educazione degli adulti e una proposta di Fabrizio Gambassi, che adatta la Maieutica Reciproca di Danilo Dolci alle esigenze della didattica dell'Italiano, parlando di circoli ermeneutici.

Nella sezione Blog parliamo di scuola, con una replica di Paolo Fasce al recente Appello per la scuola pubblica, un resoconto di Tiziano Gorini della sua esperienza con la metodologia del Debate (che risponde all'articolo critico di Antonio Vigilante pubblicato nell'ultimo numero) e due interventi che riguardano la qualità delle relazioni, uno di una docente (Caterina Melli) e uno di Renato Palma, psicoterapeuta teorico della democrazia affettiva che da questo numero entra a far parte della nostra Comunità di Ricerca. Concludono la sezione le recensioni, a cura di Monica Tappa e Mara Mundi.

Desideriamo in conclusione segnalare l'uscita del libro Alternativa nella scuola pubblica. Quindici tesi in dialogo di Fabrizio Gambassi e Antonio Vigilante, della nostra Comunità di Ricerca. Si tratta di un tentativo, aperto al contributo di docenti, studenti e genitori, di pensare una scuola alternativa tanto alla cosiddetta "Buona scuola" ministeriale quanto alla scuola tradizionale, con la centralità della lezione frontale e la rigidità relazionale. Nella linea di Capitini, Dolci e Freire, la proposta di Gambassi

e Vigilante è centrata sull'esperienza del dialogo come via per praticare una relazione autentica e formare ad una democrazia non solo formale. Secondo lo spirito che anima la nostra rivista, il libro è rilasciato con licenza Creative Commons e può essere letto liberamente nel sito www.alternativascuola.it Esce il 4 aprile, per un fortunato caso nella ricorrenza del cinquantennale dalla morte di Martin Luther King, anche il volume di Gabriella Falcicchio, Profeti scomodi, cattivi maestri. Educare con e per la nonviolenza, edito dalla casa editrice molfettese La Meridiana. Il testo raccoglie gli articoli scritti su Azione Nonviolenta dal 2010 al 2017 su nonviolenza, educazione e stili di vita, costruendo un percorso unificato anche nell'eterogeneità degli argomenti e corredato di box che tracciano le biografie dei padri della nonviolenza e che riportano alcuni testi significativi, a cura di A. Vigilante, D. Taurino e A. De Benedittis.

PRIMO*piano*

■ PAOLO VITTORIA, DAVIDE CERULLO

CON LA COLLABORAZIONE DI CHIARA DAVIDE E FRANCESCA SANTALUCIA¹

LA PEDAGOGIA DEL FRAGILE

Scampia, specchio delle periferie del mondo

E poi sospeso dai vostri “Come sta”
meravigliato da luoghi meno comuni e più feroci,
tipo “Come ti senti amico, amico fragile,
se vuoi potrò occuparmi un’ora al mese di te”.

Fabrizio De Andrè

SCAMPIA NON È SOLO A SCAMPIA

Scampia è uno specchio delle periferie del mondo. Scampia non è solo a Scampia.

Dovunque il disagio sociale aumenta, prima di tutto tra gli immigrati, quelli che emigrano per ragioni economiche, politiche, di guerra, ma non solo loro. Dispersione scolastica, famiglie disgregate, aumento del consumo di sostanze lecite o illecite. Questo per dire ancora una volta che il mondo non è diviso tra nord e sud a livello geografico, ma tra chi dispone di risorse economiche, culturali, produttive e chi no. Non è la geografia, non è la “razza”, è poter accedere o meno agli strumenti di crescita e di benessere: economici, culturali, educativi. Sicuramente c’è il fattore culturale, come quello economico: ogni popolazione tira fuori quello che sa fare, con i suoi mezzi storici, ma non ci sono tante differenze come vogliono farci credere. Se sapessimo di somigliarci tanto

¹ Paolo Vittoria e Davide Cerullo sono gli autori del testo. L’intervista a Mirella La Magna è stata condotta da Chiara Davide e Francesca Santalucia. Le foto sono di Davide Cerullo.

forse ci alleeremmo, saremmo solidali, compagni di lotta nei diritti, e a chi detiene il potere questo non va bene. Anche nel Nord c'è il Sud del mondo. Ovunque ci si deve impegnare perché i bambini vadano a scuola, perché non manchino all'appello, ovunque c'è dispersione scolastica ed educativa. La dispersione scolastica definisce la condizione di ragazzi che abbandonano la scuola (o la scuola che abbandona i ragazzi). La dispersione educativa rappresenta la situazione di ragazzi che pur andando a scuola non apprendono nulla.

Entrambe le dimensioni sono fortissime a livello globale e espongono le nuove generazioni a una malavita emergente che qualcuno vuole pubblicizzare, spettacolarizzare, ma non è show: è miseria dell'esistenza.

Immaginiamo per un momento che Scampia, specchio delle periferie del mondo, non esista più. O meglio che non ci sia più quella Scampia delle Vele, della camorra, dei senza speranza, il luogo maledetto del degrado sociale, e magari avesse prevalso la Scampia onesta e dignitosa che pure silenziosamente esiste, molti non saprebbero né più scrivere né più parlare di una Scampia diversa. Quanti giornalisti, scrittori e opinionisti, magari meridionalisti, si ritroverebbero di fronte alla scelta dolorosa di dover cambiare posto, eleggendo qualche altro quartiere a simbolo del male?

Troppe volte in questi anni ci si è avvicinati a Scampia sperando di replicare, con successo, la denuncia-inchiesta di Saviano (2006), non per cercare davvero di capire il complicato e difficile sistema della criminalità come aveva fatto lo scrittore, ma per sfruttare un nuovo immaginario collettivo su Scampia come unica sede della camorra. Eppure Saviano originariamente descriveva la camorra come fenomeno dagli interessi globali, superando esattamente la dimensione folkloristica del fenomeno locale.

La sensazione che a Scampia si faccia turismo dell'orrore, vero o presunto a seconda dei casi, è forte. Chissà, magari un giorno la camorra farà affari anche su questo, abile com'è a trarre profitto dalla necessità dettata dalla miseria, dalla cattiva coscienza e dalla povertà intellettuale e d'animo.

Del resto, l'orrore non manca, ma tuttavia va compreso, analizzato e non utilizzato per la spettacolarizzazione che smarrisce il senso della critica e della stessa realtà. Spettacolarizzare la vita, e in particolare, il dolore, va

tristemente di moda. Cosa ben diversa da portare alla luce i mali che at-tanagliano questo territorio in modo diretto, il che ha la valenza positiva della presa di coscienza e quindi responsabilità sociale. Fare del male uno spettacolo, non più una denuncia, come nella involuzione della fiction *Gomorra*, confonde il luogo della fragilità e spiazza il campo educativo. Il nostro contributo vuole essere quello di raccontare non solo la violenza, l'abbandono e il degrado, ma anche la resistenza educativa, della solidarietà sociale, dell'impegno sul territorio. O meglio di farlo raccontare a chi è protagonista di questo impegno. Di ascoltare le voci delle educatrici e degli educatori, delle donne, dei ragazzi impegnati nel sociale. Più voci che raccontano l'etica del prendersi cura, ovvero l'educazione, le sue sfumature di emancipazione, di liberazione della coscienza delle donne, dei ragazzi, degli ex detenuti, mediante lo sport, l'arte, il teatro, i graffiti, la cucina. Che ci fanno ascoltare il suono della resistenza della parola con tutto il suo carico di fragilità e quindi di forza di emancipazione.

La parola, deturpata dal degrado sociale, urbano, messa a tacere dalla assenza storica delle istituzioni, in primis scuole e università, preda della criminalità, dello spaccio, della violenza, dell'attrazione mediatica, della segregazione sociale si libera nell'impegno educativo e sociale. Dare spazio espressivo alla parola agisce come forza liberatrice.

GRIDAS, IL RISVEGLIO SOCIALE

Le Vele di Scampia nascono avvelenate. L'edilizia più spietata che potesse esistere contro i suoi cittadini. Insieme ad essi abita un killer silenzioso, l'amianto. Le Vele appaiono come una distopia urbanistica che imita al suo interno gli ambienti tradizionali della Napoli antica, ma che si è trasformato in una grande occasione per lo spaccio di droga. Un atto criminale dell'architettura che ha contribuito al vuoto deprimente delle relazioni sociali. Apparentemente senza storia, Scampia sembra che non abbia nulla da raccontare al mondo, se non quello della criminalità organizzata che per esistere ha bisogno del degrado e si alimenta dell'abbandono come un mostro vorace. Eppure non è così, la periferia dell'animo umano è un'istigazione alla violenza contro cui esiste una risposta credibile: i valori, la convivialità, le relazioni, l'azione al bene comune. L'educazione. Anche questa è storia da raccontare.



Una voce storica dell'educazione a Scampia è Mirella La Magna, educatrice nel territorio delle periferie napoletane fin dagli anni Sessanta e co-fondatrice col marito Felice Pignataro, del centro Gridas², gruppo risveglio dal sonno, dalla “quinta del sordo” di Francisco Goya: “*el sueño de la razon produce monstros*”. Il mostro che divora il quartiere alimentandosi del degrado. I mostri sono rappresentati dalle carceri speciali, ossia le Vele, simbolo della prigione sociale in un contesto urbano che funge da ghetto insuperabile. Per quanto molti si affezionano al cemento in cerca del senso di appartenenza, il mostro è abituare gli occhi, il naso e la tua stessa vita a ciò che normale non è. Ti disabitui alla bellezza che non c'è.

Il Gridas educa proprio alla bellezza che invociamo. Utilizza l'arte di strada, l'animazione sociale, l'immaginazione, la creatività dei graffiti per dare espressione alle voci della protesta, le battaglie contro le ingiustizie del mondo per un risveglio delle coscienze e della umanità. Risveglia la consapevolezza alla bellezza, la possibilità del riscatto e del cambiamento. Dal 1983 organizza il carnevale politico che è probabil-

2 <http://www.felicepignataro.org/home.php?mod=gridas>

mente l'espressione più rappresentativa dell'animazione sociale di carattere civile delle periferie napoletane richiamando partecipazione, non solo nel quartiere, ma in campo nazionale e internazionale.

Mirella, da subito, fa emergere la sua prospettiva sulla storia del quartiere...

[...] quando si creò questo quartiere non c'erano negozi, non c'era niente... la gente non sapeva dove fare la spesa perché, per arrivare al più vicino centro, c'era una difficoltà legata proprio alle strade ancora non tutte asfaltate e con cespugli [...] quando hanno iniziato a diffondersi i venditori senza licenza, hanno fatto un favore a tutti, facendo però un primo passo verso l'illegalità.

Mirella è la testimonianza di Scampia prima di Scampia. Prima della nascita delle Vele Scampia già esisteva. Al mondo fuori sembra che Scampia sia nata con le Vele, ma è come dire che prima non c'era nulla. Prima c'era campagna. Altro che nulla! Il nome Scampia proverrebbe da scampagnata, passeggiata tra le vie delle campagne. Era una delle terre più fertili del napoletano fino alla legge 167 e la speculazione urbanistica dovuta alla ricollocazione abitativa dopo il terremoto e lo scempio delle Vele attorno alle quali si può ammirare un'assenza totale di infrastrutture.

I primi esercizi commerciali, salumerie, le mercerie sorgono dentro le case, ma progressivamente la criminalità organizzata si approfitta di un vuoto creato da uno Stato che non ha saputo proporsi come sistema sociale. Si sviluppa l'abusivismo a tutti i livelli. L'illegalità è un mercato appetibile per la camorra, visto che crea un contesto economico di facile controllo per la malavita. In questo senso, lo Stato potrebbe giocare un ruolo decisivo. La sua presenza sul territorio, nel campo economico, culturale, sociale e educativo potrebbe e dovrebbe rappresentare una diga, un argine al potere della criminalità. Laddove lo Stato, le istituzioni pubbliche in generale non pongono quest'argine, la camorra si arroga il diritto di esistere e dettare legge, di fare sistema e di offrire una protezione che poi rappresenta un ricatto da cui non si esce più. In poche parole, la camorra ti dà come favore (ricatto) quello che lo Stato ti dovrebbe come diritto.



Mirella La Magna al carnevale di Scampia.

Continua Mirella:

[...] la camorra, che vanta di chiamarsi sistema, ti dà una serie di protezioni e tutto quel welfare che non ti dà lo Stato: “tu non ti preoccupare spaccia, se poi ti acchiappano alla famiglia ci pensiamo noi.

Naturalmente si tratta di un welfare illusorio. I ragazzi che si lasciano incantare da questo sistema parallelo, hanno vita breve, sono artefici e vittime della stessa violenza, entrano ed escono dal carcere, e non incontrano possibilità di crescita culturale, educativa ed emancipazione della coscienza. Quando escono dal carcere, lasciano un carcere dentro per ritrovarne un altro fuori.

Tuttavia, il sistema parallelo della malavita, diviene attrattivo per molti di loro, visto che offre un guadagno facile e la “protezione”. La professione è vendere morte, dipendenza, malattia, disperazione, lo spaccio di un’esistenza ridotta alla miseria culturale, ma di questo si ha scarsa coscienza. E della scarsa coscienza si approfitta il mostro, “il sistema parallelo”, chiamato camorra, a cui non interessa lo sviluppo, l’educazione, la cultura, ma il sonno, l’incoscienza sociale che rende più malleabile il

processo di manipolazione. Un anestetico anzitutto per i più piccoli, i bambini che fanno cassa alla camorra. Il degrado ha disumanizzato le parole, i valori, il piacere, l'uguaglianza, i beni, l'identità. Non si sa chi si è. Non sai chi sei. Sei invisibile a te stesso. Per questo con molta facilità si finisce nell'emulazione dei miti di *Gomorra* e delle scene crude delle fiction.

Il senso fittizio dell'emulazione si costruisce in chi non ha impalcatura di valori importanti. L'educazione è anti-camorra quando si adopera per costruire queste impalcature.

Mirella racconta che, inizialmente, negli anni Ottanta...

[...] Per farci conoscere qui nel quartiere facevamo molti murales, per lasciare dei messaggi, soprattutto di protesta, per mostrare il disagio su qualche questione, ma aggiungendo sempre una dimensione propositiva per dare una speranza ... invece di disegnare vanamente su fogli di carta che poi vengono buttati, dipingevamo le pareti del nostro carcere quotidiano per ispirare una possibile evasione ... Da questi murales, anche le scuole conobbero Felice e iniziavano a chiamarlo per parlare con i ragazzini. Felice partiva dal dialogo, chiedeva ai ragazzini come avrebbero rappresentato dei temi da loro scelti, attraverso i murales, e poi chiedeva sempre cosa avrebbero cambiato in quella rappresentazione, al centro del disegno Felice faceva sempre delle persone che si tengono per mano perché per realizzare i nostri desideri, diceva, non possiamo essere soli, altrimenti tutto rimane solo utopia.

Felice utilizzava l'arte non solo per aggregare, ma per passare dalla denuncia alla proposta, per far in modo che mediante l'azione i ragazzi si sentissero parte, protagonisti e non più esclusi. Che avessero la percezione che si possa cambiare la realtà. Le scuole lo chiamavano per parlare coi ragazzini. Ci chiediamo, come mai la scuola non ha imparato qualcosa da loro?

UN CLIMA DI NORMALITÀ

Dal 1967 Felice e Mirella hanno portato avanti la contro-scuola per i bambini delle baracche, prima al Campo A.R.A.R. di Poggioreale, poi all'I.S.E.S. di Secondigliano. Nel 1972 e si sono spostati a Scampia, per poi fondare il Gridas nel 1981. Dopo la morte di Felice del 2004, il Gri-

das ha perso una guida fondamentale, ma dobbiamo essere riconoscenti a Mirella per il fatto che sta dando continuità a quel sogno e a quell'armonia data in eredità da un sognatore come Felice Pignataro.

Le prime esperienze di Felice e Mirella già ci insegnano che l'evasione dal carcere interiore e sociale è possibile creando identità, le relazioni, la voce del verbo "fare insieme per fare arte". Così ci si scopre, si scoprono le proprie potenzialità, i propri sogni. La collettività per il bene comune è la risposta plausibile alla camorra. Impegnarsi solitariamente, individualmente, può portare a quella che possiamo definire la "sindrome dell'eroe", la volontà ostinata di trasformare, da soli contro il mondo intero... perdendo spesso il senso della nostra vocazione: aprire gli occhi sul senso vero della vita. Cosa semplice? Assolutamente no se permane la carenza di una collettività, che lascia inalterata la dimensione dell'individualismo, dell'isolamento tramite cui la camorra si ingrassa. Sì, ma chi è il camorrista? Cosa è la camorra? La camorra è il fenomeno di un non fenomeno, creato da un sistema di spartizione politica dei poteri forti. Creato dall'abbandono. Laddove non c'è cura della terra, ci sono le sterpaglie, che sono i veleni, la forza della camorra. La forza della camorra è prima di tutto fuori dalla camorra. Nel trascurare, non curare, non coltivare, lasciar andare. Non prendersi cura, smarrire il senso del bene comune. Dalla mancanza di cura del territorio, dell'educazione, delle scuole, delle relazioni, dei sentimenti, delle emozioni. Dalla carenza di cura della parola, del dialogo, dell'incontro, della storia individuale e collettiva, si rafforza la camorra. Questo non deve essere mai una giustificazione: la camorra è la risposta peggiore al peggiore dei mali, l'indifferenza. Storicamente, e non solo oggi, la mafia, in particolare nei suoi settori borghesi, utilizza la strategia del dominio, della subalternità e della repressione diretta o indiretta dei movimenti civili, per imporre il suo potere.

Più che sulla composizione sociale dei gruppi criminali il concetto di borghesia mafiosa si fonda sulla funzione che la mafia ha avuto nei processi di accumulazione e di formazione dei rapporti di dominio e subalternità (si pensi all'impiego della violenza nella repressione del movimento contadino) e sull'importanza decisiva che ha avuto e ha il sistema relazionale entro cui si muovono le organizzazioni criminali. (Santino 2003).



Il sistema di relazioni basato sull'indifferenza da forza alla mentalità mafiosa. La metafora è ancora quella della sterpaglia. Dell'erba velenosa. Che nasce, cresce e si diffonde velocemente, dove non c'è cura del giardino, o meglio cura della terra, che poi è la materia umana. Una metafora che ci riporta drammaticamente alla terra dei fuochi. Nel degrado è possibile sotterrare detriti velenosi, farne un concime per la morte.

Periferie urbane, come Scampia, spesso appaiono come discariche a cielo aperto, rifiuti vari, da quelli quotidiani, a automobili abbandonate da anni, pezzi di intonaco, copertoni, materiale tossico. La camorra ha interesse a mantenere questo scenario perché giustifica il suo potere. Come trovare un luogo di aggregazione in questo scenario?

Dice Mirella:

L'individualismo a Scampia è stato esasperato dal fatto che queste persone vivono in un posto dove non esistono luoghi di aggregazione, non c'è il senso del comune, gli spazi pubblici non vengono rispettati. All'atteggiamento individualista si accompagna poi quello "casalinghistico" della donna che si occupa della propria casa in maniera maniacale, ma non degli spazi pubblici.

Come se qui alla donna venisse attribuito un ruolo specifico, che è quello di occuparsi della casa e dei figli, punto.

Più che occuparsi dei figli, spesso le madri si preoccupano dei figli, trasferendo ansie sulla loro vita.

La condizione delle donne è relegata a un ruolo sociale subalterno. Delegata alla cura “maniacale” della casa e non dedita al bene comune la donna a Scampia deve fare i conti non solo con i mali del territorio, ma anche con un ruolo di marginalità. Centri anti-violenza come il Dream Team fanno un lavoro importantissimo sia per accogliere le donne che per dare opportunità di attività che siano in grado di promuovere l’auto-stima, la coscienza di genere, il benessere. Siamo ancora nel campo del terzo settore che si trova a dover rispondere alla assenza dello Stato.

A volte, viene da chiedersi: una mamma di Scampia di fronte ai bisogni dei figli, cosa farebbe? Una madre cosa fa? Cerca di rispondere al bisogno di un figlio e se il figlio piange, cosa fa la madre? Ma cosa fa una madre quando un figlio non esprime bisogni, se non esprime un desiderio neanche quando gli cade una stella cadente in testa? Cosa fa un’educatrice, un educatore di fronte all’assenza di desiderio? Perché il maggior bisogno che emerge sembra essere proprio quello di avere desideri.

Dice Mirella:

[...] noi cerchiamo di far nascere un bisogno che non c’è. Il bisogno di cultura che non si avverte perché questo è un quartiere nato senza scuole e ci sono state generazioni di ragazzini cresciuti con l’orgoglio di avercela fatta anche senza scuola, quindi ai figli non hanno trasmesso il bisogno di cultura. Questo bisogno può nascere facendogli capire attraverso il dialogo che c’è qualcos’altro, un altro modo di vivere. Scampia è quella che è, con il bene e con il male mischiato, quindi non bisogna mai fare una netta divisione, la divisione interrompe il dialogo.

La divisione interrompe il dialogo, la vita, la crescita, la possibilità di sogni spendibili, la possibilità di scoprirti, la possibilità di prendere il largo e confrontarsi con altre realtà. Interrompe l’esistenza stessa. Interrompe, cancella! C’è un’alternativa: un altro modo di vivere, basato sulla cultura. Si tratta di un fattore di cultura e un fattore culturale. Nessuno nasce criminale, non è scritto nel DNA. Criminali si diventa, non si nasce, al contrario di quello che è stato teorizzato dai lombrosiani, pseudo-

antropologi che consideravano caratteristiche di conformazione fisica di chiaro stampo meridionale, la radice dell'inclinazione alla criminalità (Teti 2011). Criminale è anche stigmatizzare la criminalità. Il contesto sociale, le strutture educative, la presenza di scuole, università, opportunità di lavoro, toglie spazio alla criminalità. È una questione sociologica e non antropologica. La criminalità paradossalmente organizza i bisogni dei ragazzi. I bisogni illusori, specchio delle allodole: il guadagno facile, i beni materiali, le scarpe nuove. Torniamo ancora sul tema del bisogno o del desiderio. La camorra utilizza quello che i genitori spesso usano per tenere buoni i propri ragazzi. Rendere la vita facile. Anche nelle famiglie cosiddette normali, i valori divengono disvalori. Possiamo dire che la camorra vizia le sue vittime come certi genitori di famiglie benestanti viziano le loro. Li vizia e li condanna alla dipendenza. Scampia non è solo a Scampia. È nei soldi facili, motorini facili, scarpe facili. Tutto facile. Tutto e subito. Poi la camorra si prende la vita e l'atteggiamento di un genitore di questo tipo, ti rende infelice. Come la camorra. La camorra sta nella coscienza, certo non nel DNA. Sta nel dilemma tra essere e avere: come scrive Erich Fromm, "dal momento che la società in cui viviamo è dedita all'acquisizione di proprietà e al guadagno, raramente ci capita di trovarvi manifestazioni della modalità esistenziale dell'essere, e la maggior parte di noi considera la modalità dell'avere come la più naturale" (Fromm 2016, p. 41).

La vita facile ti fa avere, possedere, conquistare, falsamente sentirti padrone di quello che hai, ma che in realtà non sei, anche se c'è la consapevolezza di morire giovani. Divorare la propria vita, come la paranza dei piranha o la paranza dei bambini descritta da Saviano. Che tralascia drammaticamente l'essere e scompare progressivamente in questa abbondanza di nulla. Da dove nasce, dunque, la violenza? Difficile una risposta sola, univoca, ma certamente galleggia molto bene nell'oblio dell'essere, nel dimenticarci di esistere, di vivere, di dare valore alle cose essenziali, piccole che ti fanno crescere come persona e che oggi non hanno assolutamente più valore e senso di esistere. Quello che per i nostri padri ieri aveva valore, oggi non vale nulla. Questo è l'inganno della mafia, ma anche del capitalismo che, come la mafia, come la peggiore delle mafie, ha solo fame e ansia di denaro, denaro, denaro. Questo malessere, che è un non essere, disorientamento, mancanza dell'essere

con gli altri, viene alimentato dall'assenza di relazioni, di incontri, di responsabilità, di corresponsabilità. Spesso riempiti da droghe come la stessa dipendenza digitale di massa.

Ecco perché oggi hanno spesso successo drammaturgie dove non c'è speranza.

L'alternativa? La speranza, l'incanto, come testimonia Mirella

è che si riesca a salvare questi ragazzini che si affacciano al mondo della camorra perché loro sono le prime vittime, non hanno avuto scelta, ed è proprio questa che va restituita.

Vittime di cosa? Vittime di una mentalità di cui loro stessi divengono complici? Vittime della loro complicità? Della loro inconsapevolezza? Dei loro genitori? Dei loro educatori? Dei diseducatori? Della televisione? Della scuola? Questi ragazzi prima di essere vittime dei loro errori, sono vittime di un sistema più grande di loro. Questa condizione ha senso di esistere in uno stato di emergenza. Lo stesso vittimismo può essere pericoloso se vuol condurci a credere che non ci sia possibilità di un futuro e che si vive per rassegnazione. La rassegnazione disumanizza. A Scampia, come altrove, c'è bisogno di creare un clima di normalità. Rendere ordinario, quello che appare come straordinario; riportare la bellezza all'ordine del giorno. Crearla. Inventarla, scovarla, laddove sembra che non possa esistere. L'essere visionari ci salva dalla drammaturgia del "senza speranza", dal sonno sociale. Del resto, lo stato di eccezione rende eroico quello che dovrebbe essere normale, per le difficoltà che si incontrano.

Dovrebbe essere normale avere una palestra. Insomma, dovrebbe essere cosa ordinaria che un quartiere abbia una palestra di riferimento dove ragazze e ragazzi facciano sport, si incontrino e socializzino. Eppure aver fondato una palestra nel centro di Scampia, basata sui valori educativi oltre che dello sport, come ha fatto Gianni Maddaloni, risuona giustamente come un atto eroico. Dovrebbe essere normale avere un luogo di aggregazione, una cucina, un ristorante, frequentato da persone di diverse culture invece, risulta effettivamente straordinario il ristorante italo-rom *Chiku*, uno dei pochi luoghi di cucina aperti al quartiere con uno scopo sociale. Non c'è manutenzione del verde, cura delle strade.

Dovrebbe essere normale la cura del territorio e invece nasce una associazione (Pollice Verde) che cerca di sopperire alle mancanze. A Scampia c'è un impegno nel sociale straordinario, dal centro Mammuto, al centro anti-violenza Dream team, all'uomo e il legno, al centro Hurtado. Tuttavia, ancora una volta sono tutte risposte che vengono dal terzo settore e che sopperiscono alla mancanza reale di un vero impegno istituzionale. A Napoli, come in altri luoghi del mondo, ci sono periferie che pullulano di cultura. Prendiamo il caso di Forcella, una periferia dove il teatro Trianon, le pizzerie e le botteghe antiche rappresentano dei riferimenti storici e culturali. Scampia appare come la periferia della periferie. Perché oltre al degrado, i problemi sociali e la disoccupazione, manca la presenza storica della cultura.

IL CARNEVALE POLITICO

A Scampia le cose belle non possono essere chiamate ordinarie, ma sempre e solo straordinarie. Come se la bellezza appartenesse solo a una certa categoria di persone, e basta. Ecco perché esistono gli eroi della legalità, dell'antimafia, della resistenza anticamorra. Sembra che non possa e non debba essere normale che la bellezza sia un diritto sacrosanto. La bellezza è creata dalla cultura che cresce nella creatività, nella fantasia, nell'immaginazione, nel simbolismo, nel gioco, nel travestimento, nella magia, non nell'eroismo. Ci sono quindi grandi esperienze artistiche che promuovono bellezza, come la compagnia di teatro Arrevuoto, il teatro dei ragazzi che stravolge la tragedia greca per portare in scena situazioni di vita delle periferie. Il centro Mamu che utilizza la globalità dei linguaggi, come strumento di musica-arte-terapia per il recupero di ragazzi con disabilità. Ancora terzo settore ... ancora risposte autonome alla mancanza di politiche pubbliche. Da parte sua, il Gridas dal 1983 promuove lo spazio espressivo nel Carnevale politico di quartiere che coinvolge gran parte delle realtà socio-educative del territorio. Come spiega Mirella:

quando all'inizio abbiamo cominciato con il carnevale di Scampia, eravamo pochissimi e con pochi strumenti, ci sentivamo quasi stupidi, ora il carnevale è molto conosciuto e le persone arrivano da diverse parti d'Italia per ammirarlo.

Il carnevale è un'occasione per aggregare tutte le associazioni e i cittadini, è un modo per farsi sentire. Mirella lo definisce politico:

portiamo il carnevale fuori perché è festa di strada e di piazza e costruiamo i costumi noi [...] il discorso era quello di fare un carnevale politico che riguardasse non un singolo individuo, ma la collettività.

Il senso del politico sta nell'uscire fuori le mura per farsi ponte, creare collettività, portare le scuole nelle strade del quartiere, sprigionare il malessere nel canale positivo dell'arte e della gioia: questa è politica. La politica che vive dentro di noi. Non quella retorica, burocratica, affaristica che non è politica, ma esercizio di potere e favoritismo. La politica, nel senso più genuino del termine, è epidermide, parte della nostra pelle, della nostra esperienza, del nostro vissuto. Questo è il senso che ci restituisce il carnevale di Scampia, il senso vivo della politica aperta, del bene comune: l'arte. Chiamiamola anche senso civico, solidarietà sociale, responsabilità condivisa se la parola politica vi spaventa.

Il carnevale politico trova una sintesi creativa di tanti elementi culturali inespressi. La collettività, la partecipazione, la cultura, lo stare insieme, l'aggregazione, l'arte, il gioco, il divertimento. Ogni anno assume un tema diverso. Ne ricordiamo solo qualcuno: "la vita contro la morte", "la pace contro la guerra", "il senso e il non senso", "l'angoscia e l'utopia". Questi sono temi di contrasto, di conflitto sociale, esistenziale, politico. Poi ci sono quelli surreali, ironici, di pura satira come "Frankenstein & la new economy contro l'umanità", "Osama Bush Laden e la guerra contro l'umanità". Quelli di più stretta attualità sui temi dei rifiuti: "Accordi e rifiuti ovvero inferni e paradisi fiscali". Risulterà chiaro quanto il tema sia ironicamente politico e, come nella migliore tradizione del carnevale, si utilizzi, l'ironia, il sarcasmo per svelare questioni sociali. In senso metaforico, utilizzi la maschera per smascherare. Come la satira.

L'azione della maschera, dell'armonia dei colori, del mettere insieme tante persone, la magia, la musica, dirompente e trascinatrice, oltre che un atto di cuore diviene un atto rivoluzionario. Svelare la realtà. Crediamo che il carnevale sia, proprio per questo, la cosa più riuscita fatta a Scampia. Oggi, come sempre i sogni sono necessari. Sognare è

necessario, quanto vivere. A cosa si riduce la vita di chi non sa sognare? L'iniziativa di Felice e Mirella è da considerare il più grande atto di democrazia e di libertà di sognare. La più alta espressione di libertà e verità del sogno come metafora della realtà. Di chi si mescola a una situazione di fragilità per andare a individuare il punto debole di un disagio, per provare a fare la sua parte, per mettere a disposizione la propria quota di responsabilità verso quel disagio.

Sogni, politica, arte ribaltano nella loro storia la desolazione di una condizione umana di un carcere a cielo aperto. Nel carcere sembra che il tempo non passi mai, la sensazione è una non interruzione del tempo.



Ci sono periferie dove provi la stessa sensazione. Periferie dell'animo umano. In cui non senti neanche il tempo scandito dal ritmo della giornata. Si vive in una sensazione di angosciante fissità. Il carnevale di Scampia rompe questa sensazione diviene per questo irriverente, controcorrente, contro-tempo.

Il tema scelto per il carnevale del 2018 è stato il "fuoco", sia per gli incendi che hanno attraversato la penisola distruggendo territori, coltivazioni, spazi verdi sia per l'incendio doloso che ha devastato il campo rom di Scampia nell'estate del 2017. Si tratta quindi di un carnevale che, in entrambe i casi, denuncia un'azione criminale. Non sono, in-



fatti, semplicemente incendi dolosi, ma azioni gravissime di carattere intimidatorio e a stampo malavitoso.

Il titolo del carnevale è stato *Mezzogiorno di fuochi* e il sottotitolo utilizza espressioni del dialetto napoletano: “chi appiccchia” (chi incendia), “chi scioscia” (chi alimenta) e “chi stuta”(chi spegne).

Queste tre azioni riportate dal carnevale di Scampia ci fanno ragionare su modi di agire diversi. Chi accende il fuoco, chi soffia sul fuoco e chi spegne il fuoco: chi “appiccchia”, chi “scioscia” e chi “stuta”. Possono essere anche rilette nel campo della criminalità, o dell’educazione. Sono metafore, come il carnevale. Come la poesia. Come la scrittura.

Chi è che “appiccchia”? Chi ha un tornaconto economico, facendo valere la vita meno di un bicchiere d’acqua. Chi ha interesse del degrado, chi ha interesse ad alimentare il potere economico della malavita organizzata. Chi ha interesse a far diventare la periferia un luogo negativamente leggendario, chi cerca la platea, gli applausi, il riconoscimento, non il bene comune. Chi crea un vuoto sociale, di assenza delle istituzioni e il vuoto esistenziale di carattere culturale, appiccchia la desolazione.

Chi “scioscia”? I media, le fiction, il marketing televisivo del dolore, la distrazione delle istituzioni, a cominciare dall’università, che mancano nelle periferie. L’apatia sociale. L’omertà, la connivenza, il silenzio, l’in-



differenza. Il malaffare economico, politico.

Chi “stuta”? I centri sociali e culturali, la resistenza politica! La forza degli sconfitti, dei rassegnati, che si danno un motivo in più per ricominciare. Il futuro non è dei vincitori, ma di chi abita un territorio desolato perché gli vuole bene. Chi lavora per rendere possibili i sogni. Chi stuta? Chi non parla solo di speranza, ma prova a sperare nella pratica quotidiana. Chi non si sottomette, chi non si adatta, chi non se ne va oppure se ne va e poi ritorna. Chi parla e non ha paura. Anche chi ha paura e convive con la paura e lotta per superarla.

Chi stuta il fuoco sa anche di ribaltarne il significato, visto che il carnevale ha il potere di giocare con i simboli, riscattarne significati.

Dice Mirella:

L'ambiguità del fuoco sta però nell'essere anche motore di civiltà, furore di chi resiste e passione che anima chi lotta per arginare il degrado. Poi, come sempre, chi più ne ha più ne metta.

Oggi Scampia si trova ad affrontare il fenomeno di chi soffia sul fuoco della camorra, sullo stereotipo e dell'imitazione di eroi negativi, personaggi violenti e distruttivi. Ad alimentare questa situazione, dice Mirel-

la, sono spesso i mass media, che fanno parte di quelli che “*sciosciano*” (che alimentano):

problemi noi ne abbiamo e tanti, però se questi problemi li metti sotto la lente d'ingrandimento e ne parli oggi e ne parli domani... chiaramente l'immagine è uno specchio deformante, non è che quello che sta nello specchio non sei tu, però ti ingrandisce un particolare in maniera abnorme e tu diventi un mostro, non sei più la persona armoniosa che bene o male, in qualche modo sei.

Ovviamente il tutto dipende dall'uso della lente di ingrandimento. Mi-rella ci riporta il senso della distorsione mediatica che ingigantisce un problema. Se ribaltiamo il senso della lente, e lo usiamo per decifrare meglio un fenomeno, lo analizziamo nei dettagli da studiosi per ben vedere come affrontarlo, svilupperemo l'interesse e la curiosità per capire cosa c'è dentro e dietro la realtà. Se la lente di ingrandimento non è il cannocchiale, ma la fiction, allora è solo uno strumento di riproduzione dell'immagine, dell'universo fittizio e non di scomposizione scientifica di un fenomeno reale. Bisogna avere il coraggio di buttare giù il velo di cataratta per partecipare alla responsabilità di studiare e conoscere il problema reale.

UN QUARTIERE ALLO SPECCHIO

La sfida lanciata dal carnevale è, quindi, quella di “uscire dal fuoco”. Per uscire dal fuoco bisogna trapassare il dolore, la fragilità, la paura, accettarla, non farsi ingannare dagli stereotipi, che sono solo esterni, ma riferirsi al pensiero vivo.

Il carnevale politico, come altre forme di aggregazione basate su temi sociali, è anche di utilità per contrastare il crescente fenomeno della violenza giovanile. Il fenomeno, più che reale, a nostro avviso non va tuttavia letto come distorsione antropologica. Equazioni semplicistiche del tipo: Scampia (Napoli) = camorra = gomorra = violenza\baby gang.

Il fenomeno della violenza è più complesso, diffuso e non vanno sottovalutate le ragioni sociali e psichiche di questa problematica che, a livello sociale, si concentra sempre più sulla violenza gratuita, immotivata, disorientata, di rappresaglia. Si tratta, purtroppo di una dimensione di

portata globale e che trova spesso la scuola come luogo di frontiera. La scuola è stata troppo responsabilizzata per il dilagare della violenza: “è tutta colpa della scuola”, si dice! Noi crediamo che la scuola non sia responsabile della violenza urbana, ma abbia la responsabilità di riflettere seriamente sulla violenza mettendo a disposizione strumenti di analisi sociologici, psicologici, pedagogici, relazionali e di formazione in senso ampio e non lasciandosi trascinare nei luoghi comuni.

Scampia, quindi, come altri quartieri, territori, resta sospesa tra i due volti, quello della malavita, della criminalità, dello spaccio, della violenza amplificato a tutti i livelli e quello della resistenza educativa, culturale, sociale spesso invisibile, clandestino dal punto di vista mediatico. Ne risulta davvero l'immagine di un “quartiere allo specchio”, in cerca di *identità*, in una linea d'ombra.

I riflettori sono tutti puntati sul male di Scampia. Immagini aggressive, distruttive, soggetti violenti trasformati in supereroi. Una narrativa che fa della realtà della disperazione umana, uno spettacolo surreale.

Mirella dice:

Nel momento in cui il libro diventa film compaiono le immagini e queste immagini sono le vele, i ragazzi che sparano. Queste immagini ci perseguitano e ti si ficcano in testa, e sono le immagini e non il concetto, per cui tutto il discorso vasto di Saviano si restringe in un posto, in un luogo, viene localizzato e quindi pare che il problema della camorra sia Scampia, le vele la gente che ci abita [...] in più io mi preoccupo della ricaduta di queste immagini sui nostri ragazzi [...] ci sono ancora persone fragili.

Uno dei problemi è legato all'emulazione. Parliamo di ragazzi che già vivono un mondo fragile all'interno delle mura domestiche che si rafforza in fragilità e si spezza.

L'imitazione e l'immedesimazione non sempre è negativa. Pensiamo alla tragedia greca. L'immedesimazione diviene catarsi alla tragedia. Una liberazione dal male visto in scena.

Il paradosso è andare fieri di eroi crudeli, delle cose di cui avremmo dovuto vergognarci, perché ferita sarà, da immagini crude, la più sensibile parte del corpo umano: il cervello. Così quando calerà il sipario della finzione e scopriremo che esistiamo anche oltre lo schermo, che abbiamo

delle storie da costruire e non dei rotocalchi in cui immedesimarci o no, capiremo di esistere per quello che siamo.

L'educatore brasiliano Paulo Freire ci ha spiegato molto bene quale può essere il significato dell'emulazione, imitazione nel suo libro *Pedagogia degli Oppressi* (Freire 2002). L'oppresso interiorizza nella sua coscienza l'immagine, ovvero l'ideologia, il mito dell'oppressore. Vive al suo interno una sorta di duplicità, di dualismo di essere sé stesso, ma anche l'oppressore. La sua liberazione sarà possibile soltanto se riconoscerà questo dualismo nella propria coscienza. La condizione di oppressione porta l'oppresso a rifugiarsi in una realtà fittizia.

L'oppresso non si sente in grado di modificare la realtà concreta e quindi ci si rifugia in un universo non reale, fittizio. E non si può cambiare la realtà con l'irrealtà. Freire si riferiva in particolare ai contadini analfabeti del Brasile e dell'America Latina, ma la sua riflessione si può estendere anche ai ragazzi delle periferie urbane degradate (e non solo) (Vittoria 2008). In sostanza, il senso di imitazione nasce da un vuoto esistenziale e da una condizione di oppressione in cui non si intravedono alternative. Non trovando l'alternativa nella vita concreta, si va in cerca di miti da emulare e poco importa se questi miti sono rappresentati dagli eroi negativi, feroci o altro. Se Freire parla di oppressi e oppressori a Scampia possiamo parlare di "fottuti" e "fottitori" di cui le Vele finiscono con l'essere il simbolo. Le vele opprimono. Se si vuol capire bene la pedagogia dell'oppresso basta guardare le Vele.

Sono tanti gli episodi di cronaca che si sono susseguiti negli ultimi tempi e che hanno avuto come possibile sfondo quello di una violenza gratuita di carattere emulativo. Era fan della serie TV Gomorra un ragazzo che ha preso a pugni una signora di 77 anni per futili o inesistenti motivi.³ Surreale e inquietante anche il fenomeno per cui la stanza di Ciro, personaggio di Gomorra, diviene meta ambita dai fan⁴. Per non parlare della aggressione a uno studente utilizzando la tecnica del "cinturino" dell'orologio, capovolto e stretto all'altezza delle nocche delle dita della

3 F. Mari, *Anziana picchiata, si costituisce l'aggressore: è fan di Gomorra*, www.ilmattino.it, 6 gennaio 2018.

4 A. E. Piedimonte, *È libera la camera di Ciro Di Marzio? L'hotel di Gomorra fa il pieno*, www.lastampa.it, 30 dicembre 2017.

mano per trasformarlo in tirapugni: la tecnica è mutuata dalla fiction.⁵ Naturalmente si tratta solo di una concausa a cui non va attribuita una responsabilità maggiore di quella che è. Il problema sta nella condizione di emulazione e non nella fiction in sé. Il problema è, quindi, educativo e non solo di produzione culturale. Anche Mirella si mostra sensibile rispetto al tema:

Prima di tutto il fatto di sentirsi tutti invidiosi di quelli che per caso sono stati scelti, perché si fanno i casting e i provini, c'è gente in fila per recitare e quelli esclusi stanno "incazzatissimi" e dicono: e che ci vuole tanto a fare tutututu (sparare) e quindi c'è l'imitazione per primo.

Poi ci sta quello che è più fragile cioè come se tu che sei una bella ragazza un giorno stai male, male, male e l'unica foto che ti faccio io è quella in cui tu stai tutta così male e quella foto io te la metto sempre davanti e tu pensi madonna e come so brutto, cioè ti vedi sempre in quella versione brutta.

Se è vero che un bambino è il luogo che vive, un luogo come le Vele di Scampia rende il bambino infelice e riprodurre mediaticamente, non criticamente il brutto, di quel luogo diventa uno stile di vita che sfocerà in violenza di cui troppi saranno eredi.

Lo specchio distorto, effetto di rappresentazioni di massa, può essere propulsore di una violenza già esistente e dovuta a condizioni strutturali, sociali, in particolare all'emergenza del lavoro, della casa, della scuola. Un bambino senza istruzione, sapere, conoscenza è come un passero senza ali. Che si schianta al suolo perché non può volare.

Se conosco so parlare, se conosco so decidere, se conosco posso scegliere, se conosco so come difendermi, se conosco so come crearmi la possibilità di futuro. Se conosco, posso avere la meglio sulle realtà negative. Se conosco, posso distinguere tra finzione e realtà. Se conosco, posso avere la meglio sugli oppressori.

Ecco, abbiamo bisogno di maestri che ci insegnino il valore profondo della lettura, istruzione, conoscenza vera. In realtà è questo che manca a livello mondiale.

5 L. Del Gaudio, *Ciro preso a botte come in Gomorra, l'orologio trasformato in tirapugni*, www.ilmattino.it, 20 gennaio 2018; Redazione, *Baby gang imita una scena di Gomorra durante il pestaggio di un 15enne*, www.napolitan.it, 20 gennaio 2018.



Dalle parole di Mirella:

c'è qualche buon maestro, si sta creando anche un bel legame con il territorio [...] Nel momento in cui la scuola si lega al territorio si riesce a coinvolgere... anche se immediatamente non lo vedi, sottilmente qualcosa c'è e si muove [...] Abbiamo portato le insegnanti fuori dalle scuole e questo è stato molto importante.

Il lavoro, come la scuola, è una necessità. Se manca, se non ci sono opportunità, c'è poco da fare. Si hanno due alternative: o la disoccupazione, o la criminalità. Oppure entrambe.

Qua se non “cacciano il lavoro” la gente sarà sempre soggetta a queste cose c'è un nervosismo generale in cui crescono i bambini cioè in una situazione di tensione pazzesca. All'epoca vedevo che la vita dei baraccati era diversa dalla vita del proletariato normale. Li c'era più nervosismo, i ragazzini crescevano più furbi perché la loro educazione non dipendeva da certe regole che tu infrangevi o non infrangevi, ma dipendeva dall'umore dei genitori. Allora se la giornata era andata bene perché il padre aveva guadagnato qualcosa, il ragazzino poteva anche aver fatto un guaio tremendo ma non veniva punito. Se invece i genitori erano esasperati perché presi dal loro problema, il ragazzino era nei guai e quindi quello furbo magari scappava e tornava quando i genitori

si erano calmati [...] Ora ancora è molto diffuso perché c'è un nervosismo più forte e ovviamente tutto ciò non ti dà una linea educativa.

Da tenere presente che Scampia vanta un primato assai poco invidiabile in termini di analfabetismo, dispersione, disoccupazione.

La realtà drammatica è quella di un quartiere devastato dall'assenza di istruzione e dalla fame di lavoro. Qualche dato? Il tasso di disoccupazione è del 61,7% (media cittadina 42 %), quello della disoccupazione femminile è del 73,4% (media cittadina 49,1%)⁶.

Molta camorra è disoccupazione, povera gente, fame di lavoro. La mancanza di lavoro disumanizza, lo dice in modo esemplare Gianni Rodari, in forma di filastrocca...

Grande grande, grosso grosso,
 un cappellaccio in testa,
 stava lì certamente
 per farci la festa...
 “E che faceva?”. “Niente.
 Che mai doveva fare?
 Con quelle braccia larghe
 era brutto da guardare!”
 “Non lavorava?”. “O via,
 te l'abbiamo già detto.
 Stava ritto tra i solchi
 con aria di dispetto...”
 “Uno spaventapasseri,
 ecco cos'era, allora!
 Non sapevate che
 non è un uomo chi non lavora?”⁷.

Ecco, se ci privano del diritto di lavorare possiamo ridurci allo spaventapasseri “disegnato” dalla filastrocca di Rodari. “Chi è un uomo”, quindi? Cosa ci rende umani? La risposta è semplice: istruzione, lavoro, socialità.

6 Dati ISTAT riportati dalla Regione Campania. http://www.regione.campania.it/assets/documents/file_6832_GNR.pdf

7 Parte della poesia *Chi è un uomo* (Rodari, 2013).

Scampia, così come tante altre periferie del mondo, è disumanizzata dalla mancanza di questi ingredienti fondamentali per la sopravvivenza sociale. Lo specchio deformante è quello di un quartiere che ha un'attrazione fatale per la violenza, la distruzione, la morte. Tra la realtà e lo specchio, tra immagini riflesse c'è un divario enorme. Qui l'educazione, la relazione, l'arte, la coscienza sociale giocano un ruolo fondamentale, ma tutto questo non basta se non ci saranno programmi reali di sviluppo sociale basati sul lavoro. Eppure l'opinione pubblica sembra essere attratta più dallo specchio, dall'immagine riflessa che dalle condizioni reali. Certo, perché lo specchio riflette, ma non è quello che bisogna cambiare; la mancanza di fiducia porta alla convinzione, che si pianta come un chiodo fisso nella testa, che è inutile essere una persona onesta. È più facile rifugiarti nello specchio, oppure adagiarti su proiezioni deformanti che non puoi cambiare. Bisogna anzitutto cambiare la percezione del reale. Oltre lo "specchio deformante" la situazione è ancora di degrado e il disagio è certamente diffuso, profondo, sociale e poi individuale. Di questo disagio reale il contesto educativo, e con esso l'università, la scuola deve farsi carico.

Restiamo convinti che con le immagini fittizie non si cambia la realtà, ma la si subisce e ci si confonde con le distorsioni mediatiche, quindi mentali. Restiamo convinti che con la relazione si crea l'azione, azione è quindi creazione, creatività, a partire dalla materia cruda, dura, a partire dalla materia prima e non dalle immagini riflesse. Creatività non si subisce, si agisce. Restiamo convinti che senza una programmazione seria su scuola e lavoro, le esperienze virtuose saranno romanticizzate e non utilizzate per lo sviluppo del territorio.

La strada è stretta, difficile, inquieta, ardua, ma come abbiamo detto, la via facile, diseducativa è quella del tutto e subito. L'alternativa, l'unica possibile, è costruire, ma, per costruire, prima ancora di abbattere le Vele, bisogna abbattere muri, pareti, resistenze. I muri della segregazione, le pareti del carcere interiore, le resistenze del ghetto, dell'isolamento culturale. Costruire abbattendo.

Così si esprime il poeta partigiano Alexandros Panagulis (2017),

Istante non resta per riflettere
Giorno e notte

Costruisco la Risurrezione
Costruisco abbattendo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Cerullo D. (2016) *Diario di un buono a nulla. Scampia, dove la parola diventa riscatto*, Sef, Firenze.
- Cerullo D. (2017), *Poesia cruda. Gli irrecuperabili non esistono*, Marotta e Cafiero, Napoli.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino.
- Fromm E. (2016), *Avere o essere?*, Mondadori, Mondadori.
- Panagulis A. (2017), *Vi scrivo da un carcere in Grecia. Memorie di un partigiano contro la dittatura dei colonnelli*, Pgreco, s.l.
- Rodari G. (2013), *Il secondo libro delle filastrocche*, Einaudi ragazzi, Torino.
- Santino U. (2003), *Borghesia mafiosa*, in "Narcomafie", n. 12, dicembre 2003: *Dizionario di mafia e di antimafia*. In rete: <http://www.centroimpastato.com/borghesia-mafiosa>
- Saviano R. (2006), *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*, Mondadori, Milano.
- Teti V. (2011), *La razza maledetta. Origini del pregiudizio antimeridionale*, Manifestolibri, Roma.
- Vittoria P. (2008), *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo*, Carlo Delfino, Sassari.

ESPERIENZE & *Studi*

■ ANTONIO VIGILANTE

UN PONTE ETICO TRA LE CULTURE

L'homaranismo di Lejzer Zamenhof

Conosciuto come iniziatore dell'esperanto, la lingua artificiale internazionale più diffusa, Ludwik Lejzer Zamenhof (1859-1917) ha dedicato tutta la sua vita alla comprensione tra i popoli e le culture. Oltre all'esperanto, una parte importante di questo impegno è il suo lavoro per una religione ed etica universale a carattere razionale, chiamata *hilelismo* e poi *homaranismo*, che nelle sue intenzioni doveva assolvere nel campo religioso la stessa funzione che l'esperanto intende assolvere in campo linguistico: favorire l'intesa tra i popoli senza sostituirsi alle singole tradizioni religiose, ma affiancandosi ad esse. Nelle pagine che seguono, dopo aver analizzato il contesto storico e culturale in cui prende corpo l'ideale di Zamenhof e le ragioni dell'esperanto, mi soffermerò soprattutto sull'hilelismo/homaranismo, mostrando i limiti e le contraddizioni, ma anche l'attualità e l'importanza di un tale tentativo in un'epoca di fondamentalismi e conflitto di civiltà.

OLTRE BABELLE

“Un cuore di ferro e acciaio, freddo, duro e muto, batte in te, uomo” (Bialik 1992, p. 45). Sono le parole con cui comincia *Nella città del massacro* (*In Shchite-Stot*), il poema in yiddish di Chaim Nachman Bialik sul terribile pogrom di Kishinev del 1903, durante il quale quarantanove ebrei furono uccisi e centinaia feriti. E sono parole che inaugurano idealmente il Novecento, il secolo delle grandi violenze dell'uomo sull'uomo, e delle domande terribili sull'uomo e su Dio. Che ne è di Dio, se esiste

Auschwitz?, chiede il credente. Il non credente si chiede piuttosto che ne è dell'uomo. In cosa è possibile sperare, dopo Auschwitz (e dopo le due guerre mondiali, dopo l'atomica, dopo il genocidio in Rwanda...)? Bisognerà abbandonare ogni slancio progressista, rassegnandosi a considerare l'essere umano un animale razionale solo a sprazzi, che è facile indurre alla violenza più efferata, incline più al male che al bene? La vita, il pensiero e l'opera di Zamenhof sono un tentativo di rispondere negativamente a questa domanda, non solo sostenendo il valore della pace e dell'intesa tra i popoli, ma approntando anche gli strumenti necessari, nella sua analisi, per realizzare questi valori.

È forte la tentazione di considerare le idee di Ludwik Lejzer Zamenhof come una espressione di quell'ottimismo progressista di fine Ottocento che le tragedie del Novecento hanno spazzato via. Ma è una tentazione che viene presto ridimensionata dalla considerazione della vita di Zamenhof. Un figlio della civiltà di fine Ottocento, certo, ma anche un uomo pienamente immerso nel dramma del Novecento, un uomo che ha dato inizio ad un movimento che è stato contrastato sia dal nazismo che dal comunismo, che è riuscito a resistere alla persecuzione ed all'ostracismo, e che si presenta oggi come una proposta pratica, non ideologica, per affrontare i problemi della società globalizzata.

Zamenhof è un ebreo di Bialystok, una città polacca nella quale le identità si incontrano e, più spesso, si scontrano: ebrei, polacchi, russi, tedeschi. "Questo luogo della mia nascita e dei miei anni di infanzia ha dato la direzione a tutti i miei futuri scopi", scriverà (Zamenhof 1929, pp. 417-418). Fin dalla nascita è immerso in una Babele linguistica ed etnica e vive la sua condizione di ebreo del ghetto. Questo è il secondo dato essenziale per comprendere la sua impresa. "Nessuno può risentire quanto un ebreo della maledizione della divisione fra gli uomini", afferma in una intervista del 1907 (citata in Dobrzynski 2009). Essere un ebreo, spiega, vuol dire pregare Dio in una lingua morta da tempo (tale era al suo tempo l'ebraico biblico), essere istruiti da un popolo che ti rifiuta e far parte di un popolo disperso in terre diverse con le quali non ci si può intendere. Fin dall'inizio la problematica generale della intesa tra i popoli è intrecciata in lui con quella specifica legata alla condizione del popolo ebraico; come vedremo, il primo tema finirà per prevalere sul secondo, o per meglio dire riterrà che la soluzione del problema ebraico

non si possa distinguere da quella del problema dell'umanità intera. Anche se spesso viene considerato polacco, Zamenhof si definiva russo, e si considerava un suddito leale dello zar, innamorato della lingua e della poesia russa. Il padre, Mark, era un insegnante di geografia aderente al movimento dell'Haskalah, la corrente illuministica dell'ebraismo – il cui maggior rappresentante è Moses Mendelssohn (1729-1786) – che si proponeva di ripensare l'ebraismo alla luce del razionalismo illuministico, aprendo le comunità ebraiche all'atmosfera culturale dei popoli europei. Come nota Eisenstadt, c'era una differenza tra l'Haskalah occidentale e quella dell'Europa orientale, cui apparteneva Mark Zamenhof. La prima opera soprattutto per l'integrazione degli ebrei nelle società di cui facevano parte, mentre quella orientale si orienta verso “la ricostruzione interna della stessa comunità ebraica”, attraverso la creazione di nuove strutture sociali ed educative (Eisenstadt 1993, p. 124).

Fin dall'infanzia Lejzer è immerso in un clima culturalmente aperto, plurilinguistico (russo, yiddish, ebraico, polacco, tedesco), nel quale il progetto di una vita matura con straordinaria precocità. Il primo abbozzo di una lingua universale nasce a Varsavia, dove la famiglia si è trasferita nel 1874 e dove Lejzer ha frequentato il liceo. La *Lingwe Uniwersala* ha vita breve: i manoscritti vengono bruciati dal padre mentre Lejzer è in Russia per proseguire gli studi di medicina, per il timore che la sua passione per la lingua universale potesse distoglierlo dalla professione. Lejzer è a Mosca per studiare medicina, quando cominciano i pogrom contro gli ebrei in seguito all'assassinio dello zar Alessandro II, nel marzo del 1881. Gli attentatori appartenevano alla organizzazione rivoluzionaria *Narodnaja volja* (Volontà del popolo), di cui faceva parte anche un'ebrea, ma Ignatij Grinevicki, colui che aveva lanciato la seconda bomba, quella che fu fatale, venne presentato sui giornali come “individuo di tipo orientale, dal naso adunco” (Poljakov 1990, p. 103), e questo bastò per scatenare la rabbia contro gli ebrei. Zamenhof tornò nel ghetto di Varsavia, concluse gli studi e si dedicò alla professione medica, riprendendo però anche le ricerche per la lingua universale, accompagnate dalla riflessione sulla sorte del popolo ebraico. La convinzione di poter essere membri leali e rispettati dell'impero zarista si mostra ingenua. L'anno seguente il sessantenne Leon Pinsker pubblica *Autoemancipazione*, pamphlet di riferimento del movimento pre-sionista Hovevei Zion (Gli amanti di

Sion). Medico come Lejzer e convinto sostenitore dell'Haskalah come suo padre Mark, Pinsker rivede tutte le sue convinzioni in seguito all'ondata di odio, espressione di quella che lui chiama *giudeofobia*, una paura che affondava nell'inconscio e che per questo era difficile da sradicare e combattere con le armi della ragione, e giunge alla conclusione che la convivenza pacifica tra ebrei e *goyim* è impossibile, e che gli ebrei saranno sempre perseguitati, come diversi, fino a quando non avranno una loro terra; non Israele, ma un territorio che verrà individuato con attenzione ed acquistato con il contributo collettivo (Pinto 2017, pp. 13-14). Il pamphlet di Pinsker aveva in epigrafe il noto detto di Hillel: "Se non sono io per me, chi è per me?... E se non ora, quando?" (Pinsker 1950, p. 8). Si tratta dello stesso autore cui farà riferimento Zamenhof nella sua più matura formulazione del suo pensiero, giungendo a conclusioni diametralmente opposte a quelle di Pinsker. Come meglio vedremo in seguito, Zamenhof dà il suo contributo alle accese discussioni intellettuali dalle quali nascerà il sionismo, orientandosi poi con sicurezza verso una prospettiva che considera più ampia, e nella quale è sicuro di trovare la soluzione tanto al problema ebraico quanto al problema umano più in generale: l'esperanto e l'homaranismo, quale suo corollario etico-religioso.

Nel 1887 pubblica a Varsavia con lo pseudonimo di Doktoro Esperanto *Unua Libro*, il libro con il quale comincia l'avventura dell'esperanto.

L'ESPERANTO

L'esperanto risponde ad una aspirazione dell'umanità che affonda le sue radici nell'antichità, e di cui Umberto Eco ha tracciato la storia ne *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*: quella, appunto, di creare dal nulla, o a partire da lingue esistenti, una lingua perfetta (Eco 1993). Una aspirazione che ha diverse declinazioni: la lingua perfetta può essere la lingua sacra, adatta a dire le cose più alte, come forse è il caso della *lingua ignota* di Ildegarda di Bingen, o una lingua pensata per esprimere una visione filosofica, o uno strumento per l'intesa tra i popoli. Quest'ultimo è lo scopo dell'esperanto. Ai tempi di Zamenhof, era all'apice del suo successo il volapük, una lingua artificiale creata dal sacerdote cattolico tedesco Johann Martin Schleyer sviluppando l'intuizione

di una notte insonne del marzo 1879. Pubblicata l'anno successivo, la lingua ottiene, soprattutto in Germania ed in Francia, un successo tanto rapido quanto effimero. Dopo un congresso a Parigi nel 1889, nel quale mille e seicento persone ottennero il diploma (Gobbo 1998), l'interesse cadde in modo progressivo, fino alla quasi totale estinzione (oggi i parlanti sono poche decine). Un declino dovuto alle divergenze interne, che non trovano soluzione a causa dell'atteggiamento autoritario di Schleyer, che considera la lingua una sua proprietà intellettuale, contrastando i tentativi di riforma suggeriti dai membri più autorevoli del movimento, riuniti in una Accademia di cui finirà per negare l'autorità, creandone una nuova composta dai membri a lui più vicini (Garvìa 2015, p. 48). Il volapük è stato un esperimento di grande importanza per il successo dell'esperanto. Da un lato ha suscitato l'interesse del mondo intellettuale europeo – o almeno di parte di esso – per il tema della lingua neutrale, dall'altro ha indicato a Zamenhof la via da *non* seguire per favorire il successo del movimento esperantista. Si può considerare Zamenhof uno dei primi a praticare quello che oggi si chiama *copyleft*, l'offerta libera di opere intellettuali considerate non proprietà privata, sfruttabile commercialmente, del loro autore, ma dominio pubblico (cfr. Gobbo 2005). Zamenhof si rende conto che una lingua non può essere proprietà privata di nessuno, né è possibile attribuire ad un solo soggetto il diritto e l'autorità di stabilire i cambiamenti necessari; si considera non il creatore, ma l'*iniziatore* dell'esperanto, consapevole che aggiustamenti, aggiunte, modifiche saranno inevitabili, anzi auspicabili. Come tutte le cose vive, una lingua si modifica, si adatta, si contamina. Contrastare questi processi oppure pretendere di gestirli in modo autoritario vuol dire uccidere la lingua, renderla adatta a pochi parlanti colti più che strumento di uso comune. Le proposte di modifica della lingua non tardano: presto il movimento, che si organizza intorno alla rivista *La Esperantisto*, non tardano e, nonostante l'atteggiamento di grande sensibilità democratica di Zamenhof, che si rimette sempre alla volontà della comunità esperantista, sfociano in una vera scissione con la nascita dell'ido, una versione riformata della lingua che tuttavia non ha grande successo. Sarebbe un errore immaginare il movimento esperantista come un mondo chiuso in sé, impegnato in discussioni e progetti di riforma, piani strategici e le immancabili lotte di potere. Fin dall'inizio l'esperanto è

riuscito ad intercettare l'interesse ed il consenso non solo di linguisti, ma anche e soprattutto di intellettuali e scrittori che condividevano gli ideali pacifisti di Zamenhof. Tra questi, il più autorevole è Lev Tolstoj, che in una lettera del 1894 si spinge fino a dire che "l'apprendimento dell'esperanto e la sua diffusione sono indubbiamente una impresa cristiana, che favorirà la creazione del Regno di Dio – impresa che è il principale e singolare obiettivo della vita umana" (citato in Lins 2016, p.15). Sono gli anni della grande riflessione etico-religiosa che culmina nella pubblicazione, nel 1893, de *Il Regno di Dio è in voi*, opera principale del Tolstoj filosofo che influenzerà profondamente Gandhi. Ma Tolstoj è al tempo stesso un grandissimo scrittore, apprezzato, anzi venerato in tutto il mondo, e un contestatore dell'ordine socio-economico dello zarismo, che sarà scomunicato dalla Chiesa ortodossa per la sua denuncia dell'uso ideologico del cristianesimo come strumento di oppressione delle masse contadine. La pubblicazione su *La Esperantisto* di un suo articolo su "Ragione e rivoluzione" causa l'anno seguente l'intervento della censura zarista e la cessazione della pubblicazione in Russia (ivi, p. 16). È solo l'inizio delle persecuzioni dell'Esperanto da parte dei regimi autoritari. Nei suoi centotrenta anni di vita l'esperanto è stato osteggiato sia da Hitler (che nel *Mein Kampf* ne parla come espressione del piano giudaico di dominio del mondo) (ivi, p. 95)¹ che da Stalin, nonostante un notevole interesse iniziale del socialismo verso una lingua che affonda le sue radici negli ideali di internazionalismo e pacifismo che appartengono originariamente anche al socialismo; il successo che la lingua incontra in Cina e in alcuni paesi comunisti dell'Est Europa, come la Jugoslavia, fa sì che essa venga vista con sospetto anche negli Stati Uniti, negli anni della Guerra Fredda (cfr. Forster 1982, p. 255). Impegnati a far sopravvivere la lingua in un secolo di devastanti cambiamenti politici, i leader del movimento esperantista si sono mossi tra due poli: da un lato l'espe-

1 I rapporti del movimento esperantista italiano con il fascismo furono invece inizialmente buoni, anche perché l'affinità tra la lingua internazionale e l'italiano sembrava favorire quest'ultimo sul piano internazionale. La situazione cambiò dopo le leggi razziali, quando, anche per le pressioni della Germania, il movimento viene osteggiato quale espressione del giudaismo internazionale. Cfr. Lins 2016, pp. 141-2. Il nostro paese ha visto anche la singolare esperienza della Repubblica Esperantista dell'Isola delle Rose, creata nel 1968 su una piattaforma artificiale al largo della costa adriatica dall'ingegnere Giorgio Rosa e abbattuta dalle forze di polizia quello stesso anno.

ranto come lingua che esprime una visione del mondo anche politica, dall'altro l'esperanto come semplice strumento per la comunicazione tra i popoli. Questa seconda visione, più pragmatica, è risultata più adatta allo scopo, spingendo in secondo piano i motivi ideali e politici, che hanno trovato pieno riconoscimento soltanto nell'anarchismo, che è l'idea politica che ha dato l'adesione più piena, priva di contraddizioni e di ripensamenti, all'esperanto.

IL PROBLEMA DELLA DEMOCRAZIA LINGUISTICA

Quando Zamenhof si dedica alla sua impresa la scena europea, ben oltre la sua Bialystok, ricorda la Torre di Babele. L'inglese, il francese, il tedesco e, in misura minore, il russo si contendono il primato; una persona colta padroneggia tutte o quasi queste lingue, per seguire il dibattito intellettuale, mentre in un paese come l'Italia è ancora diffusissimo l'analfabetismo e la lingua nazionale è ancora sconosciuta in molte regioni. Gli anni seguenti alla fine della Seconda Guerra Mondiale hanno visto il rapido affermarsi dell'inglese come lingua sovranazionale, sempre più usata per gli scambi economici, la ricerca, l'informazione. La disponibilità di una lingua internazionale di fatto già diffusa non rende anacronistico l'esperanto?

In una conversazione con Louis Christophe Zaleski-Zamenhof, nipote dell'iniziatore dell'esperanto, Roman Dobrzynski racconta un aneddoto simpatico per illustrare gli inconvenienti dell'inglese come lingua per la comunicazione internazionale: il ministro danese Helle Degan si scusò per il suo ritardo ad in una riunione internazionale dicendo: "I'm at the beginning of my period". Intendeva dire che era stata nominata da poco, ma di fatto aveva comunicato che le erano iniziate le mestruazioni (Dobrzynski 2009). In altri termini, l'inglese è diffuso (come l'arabo e il cinese), ma resta una lingua difficile da imparare, che richiede anni di studio, dalla pronuncia complessa, spesso quasi esasperante. Le difficoltà di comunicazione degli stessi uomini politici, ossia di coloro che hanno urgenza di adoperare una lingua internazionale, sono significative. Ironizzare e sorridere della loro incompetenza linguistica non risolve il problema. L'esperanto ha il vantaggio di essere semplice, facile da imparare anche per chi appartiene ad aree linguistiche lontane, come dimostra il

successo della lingua in Cina (un importante esparantista è l'anarchico Ba Jin, uno dei maggiori scrittori cinesi del Novecento).

Ma le ragioni più profonde sono politiche e culturali, non meramente strumentali. L'inglese non è una lingua neutra. È la lingua di un paese, l'Inghilterra, che in passato ha costituito un impero che si estendeva dall'Africa all'India, ed è la lingua, oggi, di un paese come gli Stati Uniti, che riesce a diffondere e far prevalere a livello mondiale i propri prodotti e modelli culturali grazie alla sua potenza politico-militare, con un'azione che minaccia le identità linguistiche particolari. Non c'è democrazia internazionale senza democrazia linguistica, e non c'è democrazia linguistica se non si stabiliscono le relazioni linguistiche tra i popoli su un piano di parità. Il principio secondo il quale la lingua usata a livello internazionale dev'essere quella parlata dalla potenza prevalente (oggi l'inglese, domani forse il cinese) è profondamente antidemocratico e basata sulla forza, non sulla ragione. Essendo espressione di una potenza pervasiva, l'inglese tende inoltre a scalzare le lingue nazionali ed a proporsi non come seconda lingua, bensì come unica lingua mondiale. Fin dal primo congresso, tenutosi a Boulogne-sur-Mer nel 1905, l'esperanto si propone come una lingua seconda, che non pretende di sostituirsi alle lingue nazionali, ma le affianca e le protegge. Il primo punto della *Deklaracio pri la esenco de Esperantismo* dichiara:

La Esperantismo estas penado disvastigi en la tuta mondo la uzadon de lingvo neŭtrale homa, kiu ne entrudante sin en la internan vivon de la popoloj kaj neniom celante elpuŝi la ekzistantajn lingvojn naciajn, donus al la homoj de malsamaj nacioj la eblon kompreniĝadi inter si [...]

L'Esperantismo è lo sforzo di diffondere in tutto il mondo l'uso della lingua neutralmente umana, che non interferendo con la vita interna dei popoli e non avendo di mira di estromettere le lingue nazionali esistenti, darebbe alle persone di nazioni diverse la pubblicabilità (?) di intendersi tra di loro [...] (Zamenhof 2005, p. 129).

La democraticità dell'esperanto, secondo i suoi sostenitori, consiste dunque nei seguenti aspetti: 1) è una lingua neutra, non espressione di un solo popolo, e meno che mai di un popolo più potente degli altri; 2) è una lingua che, non avendo alle spalle una potenza economico-militare,

non ha un atteggiamento aggressivo verso le lingue nazionali, ma intende proporsi come ponte tra di esse; 3) essendo di facile acquisizione, è accessibile a tutti, mentre l'inglese viene padroneggiato da coloro che possono permettersi corsi anche costosi, e ciò dà anche nel mondo del lavoro un vantaggio a chi proviene dalle classi più abbienti.

Al primo punto si può obiettare che l'esperanto non è del tutto neutro, perché il lessico è tratto dalle principali lingue europee, con pochi prestiti dalle lingue semitiche o orientali. È un dato di fatto innegabile, ma occorre anche considerare la struttura della lingua: l'esperanto è una lingua agglutinante, una caratteristica di poche lingue europee (il finlandese) che è propria invece di diverse lingue extraeuropee, dal turco al giapponese, dal coreano al telugu (parlato nell'India centro-meridionale).

HILELISMO

Parlare la stessa lingua è una parentela e un'affinità: un uomo in compagnia di coloro con i quali non può dialogare, è simile a un prigioniero incatenato. Oh, molti Indiani e Turchi parlano la stessa lingua; e molte sono le genti Turche che non capiscono i linguaggi reciproci.

Per questo in verità il linguaggio della reciproca comprensione è differente; essere uno col cuore è meglio che essere uno col linguaggio.

Sono versi del meraviglioso *Mathnawi* di Jalal alDin Rumi (Rumi 2016, vol. I, p. 160), uno dei capolavori religiosi dell'umanità, opera di un pensatore che come pochi riesce ad attingere una prospettiva universale, e che nei suoi momenti più alti, ed arditamente, sembra mettere in discussione la stessa distinzione tra credenti e non credenti. C'è una affinità della lingua, che è importante, e senza la quale si è estranei l'uno all'altro, ma c'è una affinità più importante, che viene prima, e senza la quale la prima può essere insufficiente. Zamenhof deve aver riflettuto a lungo su questo problema. La sua impresa più importante e duratura è l'esperanto, che serve ad approntare uno strumento semplice per l'effettiva comprensione tra i popoli; ma basta questo? I conflitti tra i popoli non sono dovuti solo ad incomprensioni linguistiche, ma anche, anzi soprattutto, a differenti visioni del mondo, che il più delle volte sono legate alla religione. Come affrontare l'incomprensione e il conflitto tra religioni? La risposta

per Zamenhof va cercata applicando un procedimento non diverso da quello usato per la lingua. L'esperanto è una lingua neutra, semplice, di uso comune, che riprende diversi aspetti delle lingue esistenti, ma non pretende di sostituirsi ad esse. Occorrerà un equivalente sul piano religioso, una religione neutra che consenta la comunicazione e l'intesa tra le religioni esistenti, senza pretendere a sua volta di diventare una religione in competizione con altre. E' quello che Zamenhof cerca di fare con l'hilelismo, che diventerà poi homaranismo.

L'iniziatore dell'esperanto, che non ha risparmiato le sue energie intellettuali e fisiche per la diffusione della lingua internazionale, ha mostrato invece sempre un certo pudore rispetto al suo progetto etico-religioso, che chiamava *idea interna* (*interna ideo*), rifiutandosi di legare ad esso le sorti dell'esperanto, senza però rinunciare a sostenerne il valore e l'urgenza. Il nipote ricorda le sue parole: "Con un esperanto che dovesse servire esclusivamente a scopi commerciali e per utilità pratiche, non voglio avere niente in comune" (Dobrzynski 2009). E vien da pensare alla ostilità di Gramsci verso l'esperanto, considerata espressione di "una preoccupazione cosmopolitica, non internazionale, di borghesi che viaggiano per affari o per divertimento, di nomadi, più che di cittadini stabilmente produttivi" (Gramsci 1918). Una obiezione non particolarmente profonda, ma che coglie una involuzione possibile della lingua, se slegata dal complesso ideale che la sostiene nel suo iniziatore; un complesso ideale di origine etico-religiosa, influenzato dall'illuminismo ebraico ma anche dalla massoneria, che con ogni probabilità Gramsci avrebbe giudicato con non minore durezza.

OLTRE IL SIONISMO

Come abbiamo già avuto modo di vedere, la ricerca di una lingua universale è strettamente legata in Zamenhof alla questione ebraica, soprattutto all'inizio. Nel 1880 Zamenhof aveva scritto una grammatica dello yiddish, proponendo anche una riforma ortografica, al fine di dare dignità alla lingua più parlata dagli ebrei europei, e l'anno seguente aveva fondato a Varsavia il gruppo locale di Hovevei Zion. Presto, tuttavia, si affacciano dubbi sul progetto sionista, che riguardano l'identità stessa degli ebrei come popolo. Un popolo è tale in primo luogo perché parla

una sola lingua, sia pure con varianti dialettali. Non è questo il caso degli ebrei, che parlano molte lingue, e la cui lingua originaria, l'ebraico, è ormai morta. La storia in questo caso dimostrerà che Zamenhof aveva torto, perché il movimento sionista è riuscito a far rivivere l'ebraico e renderlo la lingua nazionale dello stato di Israele, ma le considerazioni di Zamenhof non erano meramente pratiche. Proponendo l'esperanto come soluzione al problema linguistico ebraico intendeva dare una identità agli ebrei che fosse al tempo stesso segno di apertura al mondo, poiché l'esperanto era ed è anche la lingua internazionale, neutra, la lingua-ponte. Nel suo superamento del sionismo c'è questa idea del popolo ebraico come popolo-ponte tra i popoli, un popolo che per la sua stessa storia di persecuzioni è chiamato a lavorare per la comprensione e la fratellanza tra i popoli. Questo progetto è evidente anche dalla riflessione sull'altro aspetto della identità ebraica, la religione. Più che lavorare per l'ortodossia religiosa, per Zamenhof occorre cercare nella tradizione religiosa ebraica ciò che vi è di più universale, e basare su questo elemento universale una nuova religione, in grado di dare al tempo stesso identità ed apertura agli ebrei. Ed è alla ricerca di questo elemento universale che Zamenhof incontra Hillel.

Nato nella grande comunità ebraica di Babilonia, Hillel giunse a Gerusalemme intorno al 60 avanti Cristo, per studiare la Torah con due grandi maestri farisei. Per la profonda conoscenza della Torah acquisita fu elevato al rango di *nāsī*, titolo che secondo lo storico Yitzak Buxbaum indica nel suo caso la leadership dei farisei e non, come si ritiene, che sia stato capo del Sinedrio (Buxbaum 1994, p. 48). Certo fu tra le figure religiose e politiche più autorevoli nella Gerusalemme del suo tempo, che è anche il tempo di Gesù Cristo. E con quello del Vangelo il suo messaggio ha punti di contatto significativi. Abbiamo già incontrato nell'epigrafe del libro di Pinkser uno dei suoi detti più noti, che si trova nei *Pirkei Avot* (*Capitoli dei Padri*, noti anche come *Etica dei Padri*), una compilazione di detti rabbinici riguardanti l'etica che fa parte della *Mishna*: "Se io non sono per me, chi è per me? E se io sono solo per me stesso, cosa sono? E se non ora, quando?" (Pirkei Avot, I.14). E' uno di quei detti che con poche parole riescono a stimolare una lunga riflessione su temi cruciali. In questo caso, la dialettica tra io e l'altro, che nelle relazioni quotidiane diventa spesso conflitto. Hillel parte riconoscendo

la legittimità della preoccupazione per sé stessi, ma subito la trascende, con quella domanda provocatoria riguardante l'essere solo per sé stessi: *cosa sono?* Anche più provocatoria è la domanda successiva: se non ora, quando? È una domanda che fa pensare alla riflessione del tempo nella migliore trattatistica morale greco-romana (si pensi alle *Lettere a Lucilio* di Seneca) ma anche all'insistenza sul presente del buddhismo, al quale rimanda anche l'invito ad entrare emotivamente in sintonia con gli altri, a "non essere allegri quando si è tra coloro che piangono e non piangere quando si è tra coloro che sono allagati" (ivi, p. 90). Un principio che il buddhismo esprime con *mudita* (con-gioire) e *karuna* (la com-passione), che fanno parte delle *dimore divine* (*brahmavihara*), i valori morali fondamentali del dharma del Buddha. Ma Hillel è noto soprattutto per la sua formulazione di quella che verrà poi chiamata *regola aurea*, che si trova nel *Talmud babilonese* (*Shabbat*, 31a):

Un gentile un giorno andò da Hillel e gli disse: "Sono pronto a diventare un Ebreo, ma solo se tu puoi insegnarmi l'intera Torah mentre io sto qui su un piede solo". Hillel gli rispose: "Quello che è odioso per te, non farlo al tuo prossimo. Questa è tutta la Torah. Il resto è commento. Va' e impara".

Si tratta di un messaggio razionale, semplice, aperto, centrato sull'etica, sul riconoscimento della nostra natura relazionale, sull'importanza della ragione e della pace. È comprensibile che Zamenhof, alla ricerca di una religione-ponte, si sia ricordato di Hillel. Ben presto tuttavia si rende conto che il richiamo aperto alla tradizione di pensiero ebraica avrebbe rappresentato un ostacolo alla diffusione delle sue idee, e cambia il nome alla sua "idea interna": da hilelismo a *homaranismo*, dall'esperanto *homaro*, umano. Senza grande successo, tuttavia. Cercando una soluzione razionale al problema del conflitto e della incomprendimento religiosa, Zamenhof sconcerta da un lato i laici (soprattutto il mondo esperantista francese, particolarmente influente), che considerano pericolosa per l'esperanto quella incursione nella religione, e dall'altro i religiosi (in particolare i cattolici), che non si ritrovano in quella religione etica dal sapore non troppo vagamente massonico.

PRINCIPI DELL'HOMARANISMO

In un testo intitolato non troppo felicemente *Dogmoj de Hilelismo*, apparso nel 1906 nella *Ruslanda Esperantisto*, Zamenhof presenta come segue l'”idea interna” dell'esperanto:

L'hilelismo è un insegnamento (*instruo*) che, senza strappare l'uomo alla sua patria naturale, né alla sua lingua, né alla sua religione, gli dà la possibilità di evitare qualsiasi falsità (*malvereco*) e contraddizione nei suoi principi religiosonazionali e di comunicare con gli uomini di qualsiasi lingua e religione su un fondamento di neutrale umanità (*sur fundamento neŭtrale-homa*), su principi di reciproca fratellanza, uguaglianza e giustizia. (Zamenhof 1929, p. 316)

Nello stesso anno riprende parola per parola questa definizione in una brochure apparsa anonima a San Pietroburgo, nella quale però l'hilelismo è già diventato homaranismo; e nella quale si legge, in nota, che esperanto e homaranismo sono idee “collegate tra di loro, ma non identiche. Si può essere buoni esperantisti e tuttavia contrari all'homaranismo” (ivi, p. 325, nota). È evidente il timore che le perplessità riguardo all'homaranismo finissero per travolgere anche l'esperanto. Un timore che tuttavia finirà per essere fatale per l'homaranismo, che diventerà l'idea rimossa, più che interna, del movimento esperantista.

La formulazione più completa dei suoi principi si trova nella *Declaracio pri Homaranismo* del 1913 (Zamenhof 1929, pp. 338 segg.). La parte più importante è l'articolo 10, che è bene riportare per intero:

Cosciente che la religione dev'essere questione solo di credo sincero, ma non giocare il ruolo di divisione ereditato tra le genti, io chiamo mia religione solo quella religione o sistema sostitutivo della religione in cui effettivamente credo. Ma qualunque sia la mia religione, la professo secondo i principi neutrali-umani “homarani”, che consistono in quanto segue;

a) La più alta Forza per me incomprendibile, che è la causa delle cause nel mondo materiale e morale, posso chiamarla con il nome “Dio” o con altro nome, ma sono consapevole che ciascuno ha il diritto di presentarla a sé stesso come gli detta la prudenza o il cuore o gli insegnamenti della sua chiesa. Non devo odiare o perseguire qualcuno perché il suo credo riguardo a Dio è diverso dal mio.

b) Sono consapevole che l'essenza dei veri ordini religiosi si trova nel cuore sotto forma di coscienza, che il principio più importante di tutti questi ordini obbligatorio per tutti gli uomini è: fai agli altri quello che vorresti che gli altri facessero a te; considero tutto il resto nella religione come aggiunte che ogni uomo, conformemente al suo credo, ha il diritto di considerare o come parole di Dio per lui obbligatorie o come commenti che, misti con leggende, ci sono stati dati dai grandi maestri dell'umanità appartenenti a diversi popoli, o come costumi che sono stati stabiliti dagli uomini e la cui realizzazione o meno dipende dalla nostra volontà.

c) Se non credo in nessuna delle religioni rivelate esistenti, non devo restare in una di esse solo per motivi etnici e con il mio restare ingannare gli uomini riguardo alle mie convinzioni e nutrire ereditariamente per infinite generazioni la separazione tra i popoli ma, se le leggi del mio paese lo permettono, dichiararmi apertamente e ufficialmente "libero credente" (*liberkreda*), senza identificare il libero credere specialmente con l'ateismo, ma riservando al mio credere la piena libertà. Quando nel luogo in cui vivo esisterà una comunità di liberi credenti pienamente organizzata oltre le nazionalità e le dottrine, al quale poter aderire con piena soddisfazione della mia coscienza e per i bisogni del mio cuore, allora per fissare saldamente e con precisione la mia neutralità religiosa e salvare i miei posteri dalla mancanza di programma e conseguentemente dal ricadere nello sciovinismo religioso-nazionale, devo aderire a tale comunità di liberi credenti in modo del tutto ufficiale e possibilmente ereditario e accettare per me il suo nome neutrale, la sua struttura comunitaria, le sue feste e i suoi costumi facoltativi, il suo calendario neutrale-umano ecc.; fino ad allora posso restare ufficialmente aderente alla religione in cui sono nato, ma devo sempre aggiungere al nome la parola "libero credente" per mostrare che mi annovero in essa solo provvisoriamente, secondo il costume e amministrativamente. (Zamenhof 1929, pp. 342-343)

Analizziamo questi punti. Appare singolare il riferimento ad un *sistema sostitutivo* della religione. Zamenhof evidentemente si riferisce a concezioni filosofiche o scientifiche, nella misura in cui esse rispondono alle domande fondamentali della vita. I sostenitori di queste visioni del mondo in molti casi troveranno inaccettabile l'equiparazione di esse alle religioni, ma è apprezzabile lo sforzo di Zamenhof di abbracciare anche visioni del mondo laiche. Il Dio di cui parla può ben essere il *Deus sive Natura* spinoziano, o nulla di diverso dall'Universo, così come lo investiga la scienza, una realtà trascendente che solo parzialmente riusciamo a comprendere con i nostri sforzi. Il primo punto stabilisce

che la rappresentazione di Dio, o comunque lo si chiami, non può e non deve essere motivo di conflitto o di persecuzione. La parola *diritto* (*rajto* nel testo esperanto) è qui fondamentale. Il seguace di una religione può essere infastidito, sconcertato, perfino indignato dal modo in cui gli appartenenti ad un'altra religione si rappresentano Dio – si pensi all'atteggiamento dei monoteisti, sicuri della superiorità della loro visione, verso le religioni politeistiche – ma senza troppo sforzo intellettuale potrà comprendere che essi hanno il diritto di seguire la loro religione e la concezione di Dio che appartiene alla loro cultura. Diverso è il caso dell'ateismo, che si presenta non solo come una visione diversa, ma come una aperta contestazione della propria visione religiosa. In questo caso più che di un diritto di rappresentarsi il Divino come si preferisce, bisognerebbe parlare di un più ampio e generale diritto di pensare liberamente. In ogni caso il riconoscimento di questo diritto rimanda al punto seguente: la regola aurea. La quale per Zamenhof è non solo presente in tutte le culture e tradizioni religiose, tanto da costituire una sorta di filo rosso che le unisce e consente il dialogo e l'intesa tra di esse, ma è anche, kantianamente, una legge presente nella coscienza di ognuno; se ne può dedurre che è qualcosa che in fondo precede le stesse religioni, una verità etica che appartiene all'essere umano in sé, e che le diverse religioni esprimono proprio come esprimono altri aspetti universali dell'umano. Degno di nota è anche il fatto che Zamenhof presenta qui la regola aurea non nella sua forma negativa, ma in quella positiva che si trova nel Vangelo di Matteo.

L'articolo distingue due figure: il credente in una delle religioni tradizionali, che è chiamato, nei rapporti con i credenti di altre religioni, a professare anche l'homaranismo, ed il *libero credente* che non appartiene a nessuna religione particolare e segue i principi dell'homaranismo come credo principale. E' comprensibile il fastidio suscitato da queste idee in particolare nei cattolici: Zamenhof tenta di gettare un ponte tra religioni, operazione che di per sé comporta il ridimensionamento di ogni esclusivismo, anticipando un passo che la Chiesa cattolica compirà solo dopo il Concilio Vaticano II, ma al tempo stesso tratteggia la figura seducente del libero credente, che si è affrancato dai credi tradizionali e si dedica alla libera ricerca religiosa, o etico-religiosa, o spirituale in senso lato (dalle parole di Zamenhof è evidente che libero credente può

essere anche un ateo). La crisi delle religioni tradizionali è oggi un dato sociologico, come lo è la diffusione di una religiosità *patchwork*, fatta di elementi eterogenei, presi con la massima libertà dalle diverse tradizioni religiose e messe spesso al servizio di una ideologia del benessere di stampo capitalistico. Appaiono quasi profetiche le parole di Zamenhof a proposito della necessità di dare struttura a questo libero credere, con un paradosso apparente che serve ad evitare una deriva identitaria (lo “sciovinismo religioso-nazionale”) quale reazione allo sfaldamento delle religioni tradizionali. Torneremo su questo punto in conclusione; vediamo ora gli altri punti della *Deklaracio*.

UNA IDENTITÀ PLURALE

Tutti i principi (in qualche formulazione chiamati infelicemente *dogmi*) dell’*homaranismo* convergono nel progetto di superare i nazionalismi e le identità particolari e contrapposte giungendo alla visione di una sola umanità. Il primo articolo sembra richiamare Terenzio: “Mi estas homo, kaj la tutan homaron mi rigardas kiel unu familiojn” (sono un uomo e considero l’intera umanità come una famiglia); la divisione dell’umanità in gruppi nazionali e religiosi contrapposti è “una delle più grandi infelicità” per la cui scomparsa occorre lavorare. “Mi vedas en ĉiu homo nur homon” (vedo in ogni uomo solo un uomo) – continua all’articolo 2 – e lo considero per quello che è, ritenendo un atto di barbarie ogni offesa fatta a qualcuno per via della sua appartenenza a un gruppo nazionale o religioso. Per segnare il primato dell’umanità su popoli ed etnie, mi chiamerò “*homarano*”, specificando solo in seguito, se richiesta, l’appartenenza nazionale o etnica (art. 6). Gli articoli 3 e 4 hanno un carattere giuridico ancora di grande attualità. Se ogni uomo è solo un uomo, allora ogni territorio appartiene non a una popolazione, “sed plene egalrajte al ĉiuj siaj logantoj”, a pieno diritto a tutti coloro che vi abitano, indipendentemente dall’etnia (art. 3); per questa stessa ragione è opportuno che ogni regno o stato abbia un nome neutrale, non un nome che richiami una etnia o una religione. Bisognerà chiamare *patrolando* la terra in cui si è nati e *heimolando* la terra in cui si risiede stabilmente (art. 7) e considerare patriottismo come “il servizio per il bene di tutti coloro con cui vivo, quali che siano la loro provenienza, la lingua, la

religione o il ruolo sociale (art. 8). Gli articoli 5 e 9 riguardano la lingua. Nel privato ognuno ha il diritto di usare la sua lingua o dialetto, ma nel rapporto con persone che parlano altre lingue deve sforzarsi di usare una lingua universale neutra (art. 5). È errato considerare la propria lingua o dialetto “come una mia cosa sacra (kiel mian sanktajon), come qualcosa da amare, né fare di essa il mio stendardo di battaglia” (art.9) (Zamenhof 1929, pp. 339-342). Quest’ultimo articolo, che intende contrastare quello sciovinismo linguistico “che è una delle cause principali di odio tra gli uomini” (ivi, p. 342), può essere frainteso. Zamenhof non intende dire che le lingue e i dialetti particolari non sono importanti e non vanno difesi (nell’articolo 5 scrive ancora che nei paesi in cui c’è una lingua maggiormente diffusa, essa può essere usata come lingua neutra, ma “come concessione opportunistica della minoranza verso la maggioranza, non come un tributo umiliante delle popolazioni dominate alle popolazioni dominanti”: ivi, p. 340), ma che bisogna evitare ogni attaccamento fanatico alla propria lingua, rivendicata in contrapposizione alle altre. Di fatto, il movimento esperantista ha oggi tra i suoi obiettivi principali la difesa delle lingue nazionali e perfino dei dialetti, minacciati dalla omologazione linguistica dovuta alla diffusione su scala mondiale dell’inglese. Un principio che è stato ribadito con forza nel *Manifesto di Praga*, presentato al Congresso universale del 1966, nel quale si legge:

Noi affermiamo che le grandi differenze di potere tra le lingue minano le garanzie, espresse in tanti documenti internazionali, di parità di trattamento senza discriminazioni su base linguistica. Noi siamo un movimento per i diritti linguistici. [...] I governi nazionali tendono a considerare la grande diversità delle lingue nel mondo come un ostacolo alla comunicazione e al progresso. Nella comunità esperantista, invece, tale diversità linguistica è vissuta come una fonte costante e irrinunciabile di ricchezza. Di conseguenza ogni lingua, così come ogni specie vivente, costituisce un valore in sé e pertanto è degna di protezione e sostegno. Noi affermiamo che le politiche di comunicazione e di sviluppo, se non sono basate sul rispetto e sul sostegno di tutte le lingue, condannano all’estinzione la maggior parte delle lingue del mondo. Noi siamo un movimento per la diversità linguistica.” (Riportato in Astori 2008; trad. di Umberto Broccatelli)

Tutti gli articoli dell’homaranismo riposano su due valori: unità ed

uguaglianza. Unità della famiglia umana, da affermare oltre le differenze, oltre le identità circoscritte, oltre le nazionalità, ed uguaglianza di tutti in quanto appartenenti alla specie umana. Una uguaglianza che è anche pari dignità di tutte le culture, un principio che fa sì che la globalizzazione umanistica proposta da Zamenhof sia una alternativa etica alla globalizzazione capitalistica, che non unisce le differenze in un ideale superiore e comune a tutti, ma le annulla omologando e livellando la diversità del più debole.

CONCLUSIONI

Lejzer Zamenhof è scomparso nella primavera del 1917, nel mezzo di quella Grande Guerra che ha spazzato dal volto dell'Europa l'ottimismo di fine Ottocento, aprendo la difficile stagione spirituale nella quale ancora ci troviamo. Di lì a qualche anno si sarebbero affacciati alla storia i fascismi e quei nazionalismi contrapposti, quelle fanatiche affermazioni identitarie che il fondatore dell'esperanto ha combattuto per tutta la vita. Alla fine dell'orgia di sangue della Seconda Guerra Mondiale, l'umanità ha cercato di ritessere pazientemente la tela della ragione, costantemente minacciata dal ritorno dell'orrore, sotto forma ora di guerra atomica, ora di guerra per la democrazia, ora di scontro di civiltà. Benché come pensatore Zamenhof sia quasi del tutto dimenticato, perfino nello stesso mondo esperantista, si può vedere nel suo homaranismo un tentativo generoso, tutt'altro che ingenuo (nonostante la mancanza di una approfondita cultura filosofica e religiosa) e fortemente precorritore della ricerca degli ultimi decenni di una intesa etica, religiosa e giuridica tra i popoli.

Nel 1893 si tenne a Chicago il primo Parlamento delle religioni, un evento che non è esagerato definire epocale, che fece conoscere al mondo occidentale figure come Swami Vivekananda e contribuì non poco alla migliore conoscenza del pensiero religioso e filosofico orientale. Vivekananda apriva il suo intervento, applauditissimo, affermando: "I am proud to belong to a religion which has taught the world both tolerance and universal acceptance" (Vivekananda 1893). Non era una esagerazione: l'hinduismo consente di accettare figure di altre religioni come manifestazioni del divino, che può esprimersi in forme molteplici; Ra-

makrishna, maestro di Vivekakanda, poteva sperimentare senza esserne turbato visioni di Gesù Cristo. Ma Ramakrishna era un mistico, e l'accordo dei mistici delle grandi religioni è un fatto noto. È possibile leggere in parallelo gli scritti di Meister Eckhart e Margherita Porete, Jalal al-Din Rumi e Farid al-Din 'Attar, Śankara e Dogen trovando profonde affinità, in qualche caso anche terminologiche; al di là delle differenze di credo, che possono essere abissali (si pensi alla differenza tra il cristianesimo e l'islam ed una visione ateistica come quella del buddhismo), c'è una convergenza sul tema del distacco e del trascendimento dell'io. Ma se Ramakrishna è il mistico che vive in solitudine, che vive separato dal mondo nel tempio della dea Kali, il suo discepolo si pone il problema del rapporto tra mistica ed azione. "Parlate di riforme sociali? Bene, potete farle *dopo* aver realizzato Dio", afferma il maestro (Mahasaya 1993, p. 69). Ma per il discepolo, come per altri versi per Gandhi, quelle due cose – Dio e la realizzazione spirituale e l'impegno e la riforma sociale e politica – vanno cercate insieme.

L'intesa tra le religioni può essere perseguita a due livelli: la mistica o la prassi. La prima via è difficile, elitaria, e sempre più improbabile nel mondo occidentale, nonostante figure potenti, come quella di Panikkar, abbiano mostrato la possibilità attuale di una mistica trans-religiosa. La via tentata da Zamenhof è quella della prassi, di una intesa tra religioni basata sull'etica. È la direzione presa dallo stesso Parlamento delle religioni, che nella sua edizione del 1993 è giunto a formulare una *Dichiarazione per un'etica mondiale*, con il contributo decisivo del teologo Hans Küng, creatore della fondazione Weltethos. Ad ottant'anni dalla *Declaracio pri Homaranismo* di Zamenhof si presenta un tema nuovo, diventato urgente solo da qualche decennio: quello della crisi ecologica. Cercare un ethos mondiale oggi significa cercare la via d'uscita da guerre, ostilità e ingiustizie, ma anche da uno sfruttamento indiscriminato del pianeta che minaccia la possibilità stessa della vita umana. Il Parlamento delle religioni non cerca una religione-ponte, ma non diversamente da Zamenhof individua i punti etici di contatto tra le diverse religioni, che presenta in quattro "norme immutabili": il rispetto per la vita, principalmente umana, ma anche degli animali e delle piante (legato al principio/comandamento di non uccidere); il dovere della solidarietà e della creazione di un ordine sociale giusto (legato al principio/comandamento di

non rubare); la sincerità e la tolleranza, che vale per i singoli, ma anche e soprattutto per mass-media, politici e chiese (legate al principio/comandamento di non mentire); pari diritti e solidarietà tra uomo e donna (legato al principio/comandamento di non commettere atti impuri) (Parlamento delle religioni 1993). È una dichiarazione che politicamente si spinge oltre quella di Zamenhof. Il fondatore dell'esperanto era preoccupato soprattutto dal conflitto religioso e culturale, in un'epoca nella erano ben visibili i segni dolorosi di quella persecuzione antiebraica che sarebbe sfociata nell'Olocausto. Oltre la regola aurea, c'è un aspetto etico significativo di molte religioni, che Zamenhof trascura e che risulta invece valorizzato dal lavoro di Hans Küng: l'opzione etica per l'ultimo. Da un lato la religione porta ad affermare la pari dignità di tutti gli esseri umani (perché tutti figli di Dio, o tutti ugualmente sofferenti in un'ottica buddhista, e così via) – un principio che non ha impedito alle religioni di sostenere le peggiori forme di schiavitù e sfruttamento dell'uomo sull'uomo – dall'altro considera con attenzione particolare chi, per la sua condizione di povertà, o per altre mancanze, rischia di restare fuori dalla comune umanità. Questa opzione per l'ultimo richiede un'etica mondiale della giustizia, che si traduce nell'obbligo morale di considerare gli interessi anche degli appartenenti ai paesi più poveri. E' in questo modo che diverse personalità religiose contemporanee – si pensi al monaco zen Thich Nhat Hanh – rileggono il comandamento o precetto di non rubare.

Al di là di queste differenze, dovute alla diversa epoca in cui sono state formulate, è evidente l'affinità tra le due Dichiarazioni. Diverso però è l'approccio. La Dichiarazione del 1993 cerca una convergenza etica tra le diverse religioni, mentre Zamenhof pensa a un secondo livello, per così dire, della vita religiosa. Un tentativo che fa pensare a quella *religio duplex* di cui Jan Assman ha tratteggiato la storia a partire dall'antico Egitto. L'espressione *religio duplex* è ripresa dal filosofo del Settecento Theodor Ludwig Lau, che la adopera per indicare i due piani della religione razionale, in quanto tale originaria, e delle singole diverse religioni storiche e rivelate. E' durante l'Illuminismo massonico che si consolida questa concezione dei due piani della religione, anche se con uno sguardo alle antichità egizie, considerate fonte di questa nascosta sapienza originaria. Degno di nota è il fatto che tra gli autori più importanti di

questo modo di concepire la religione Assmann annoveri Moses Mendelssohn, tra gli autori fondamentali di quell'Illuminismo ebraico che come abbiamo visto ha influenzato Lejzer Zamenhof attraverso il padre. In particolare, Mendelssohn è colui che con maggiore chiarezza ha pensato la *religio duplex* come opposizione tra una religione popolare ed una "religione universale, ossia naturale" (Assmann 2017, p.180), relativizzando lo stesso giudaismo, che non possiede alcuna rivelazione esclusiva. La Bibbia contiene una legislazione, che è rivolta agli ebrei, e dunque non universale, ma nemmeno indispensabile per la salvezza e la felicità dell'umanità, proprio perché storicamente circoscritta, ed una verità più generale, universale, che in quanto tale non va creduta con la fede, ma scoperta con la ragione (ivi, pp.185-187). Per Assmann non si tratta soltanto di fare la storia di un atteggiamento verso la religione che ha caratterizzato nei secoli l'Occidente, una affascinante alternativa al fanatismo ed all'esclusivismo che hanno condotto alle guerre di religione ed all'Inquisizione. L'egittologo trova in esso anche una risposta valida alle sfide della globalizzazione ed una alternativa alla chiusura identitaria ed all'utilizzazione politica delle religioni. Scrive Assmann:

[...] l'epoca attuale della globalizzazione richiede un pensiero che si ponga su due piani. Non si tratta di tolleranza, di "sopportazione" dell'altro, ma piuttosto di riconoscimento della differenza. [...] L'universalismo, così come lo intendo io, non è l'opposto, ma piuttosto la condizione di possibilità del "cosmopolitismo". Il livellamento delle differenze religiose, d'altro canto, dovrebbe essere interpretato come un effetto della globalizzazione. (ivi, pp. 209-210).

Assman non sembra conoscere Zamenhof, ma come si vede siamo nel pieno dell'homaranismo. Ed anche delle sue contraddizioni, o meglio oscillazioni. Perché questo secondo livello della religione può essere inteso in due modi: o come il risultato (per così dire a posteriori) della ricerca dei punti di contatto e degli elementi universali delle diverse religioni, oppure come la scoperta di una religione universale, originaria, autentica. In questo secondo caso, una religione-ponte finisce per essere una religione vera e propria. E' quello che è accaduto al Bahaismo, la religione nata nell'Ottocento in Iran dall'insegnamento di Bahá'u'lláh, che considera le diverse religioni storiche come diverse vie e forme di mani-

festazioni del Divino, e che si propone come fine la comprensione tra i popoli e l'unità del genere umano; a questo scopo, si impegna anche, significativamente, per la diffusione dell'esperanto come lingua dell'umanità (attraverso la Baha'i Esperanto League). Ma può anche accadere che una religione-ponte, intesa come religione in senso stretto (con libri sacri, profeti e strutture di culto) finisca per travolgere le religioni storiche, o porsi non come secondo livello, ma come alternativa ad esse.

Questo pericolo è presente anche nell'homaranismo, e rappresenta il limite principale di una proposta che per il resto, come spero di aver mostrato, è ancor oggi di grande interesse. Come praticare concretamente l'homaranismo? Cosa fa un homarano?

In una prima formulazione dei principi dell'homaranismo (chiamato ancora hilelismo) del 1906, Zamenhof aggiungeva agli articoli che abbiamo conosciuto un undicesimo, che riguardava la pratica dell'hilelismo: l'iniziatore dell'esperanto parla di un *templo hilelista*, che bisognerà frequentare quando sarà fondato in ogni città, e nel quale incontrare altri hilelisti di altre religioni, partecipare a feste religiose, ascoltare la lettura delle opere dei grandi maestri dell'umanità e tenere discussioni etiche e filosofiche, contribuendo alla creazione di una religione comune dell'umanità filosoficamente pura, "sed samtempe bela, poezia kaj varma vivo-reguliga" (al tempo stesso bella, poetica, calda e regolatrice della vita) (Zamenhof 1929, p. 320). Qui, è evidente, Zamenhof pensa ad una religione filosofica che finisce per sostituirsi, gradualmente, alle religioni storiche; una religione che i genitori potranno trasmettere ai figli. Un modo di pensare che supera il parallelo con la lingua neutra, perché l'esperanto non è mai proposto come la lingua che i genitori insegneranno ai figli, bensì come lingua seconda in aggiunta alla lingua madre. L'hilelismo-homaranismo, così strutturato, finirebbe per essere una replica inutile della massoneria. In un articolo pubblicato sul numero successivo della *Ruslanda Esperantisto* Zamenhof aggiunge alcune postille. Riguardo all'undicesimo *dogma*, precisa che i templi vanno distinti dai circoli privati (*privataj rondetoj*) degli hilelisti, che hanno un carattere non religioso, ma sociale, e servono per tenere "liberaj amikaj interparoladoj", libere conversazioni amichevoli sui temi più diversi, nello spirito esperantista (ivi, p. 321).

Questi liberi incontri, senza la pesantezza di una struttura quasi sacra-

mentale, sembrano più adatti allo scopo di praticare una religione-ponte che non voglia sostituirsi alle religioni storiche. Fa pensare a due esperienze italiane, quella di Aldo Capitini e quella, più recente, di Pier Cesare Bori.

Negli anni Cinquanta Capitini fonda a Perugia insieme alla quacchera Emma Thomas il Centro di Orientamento Religioso (COR), allo scopo di favorire l'incontro, il dialogo e la libera esperienza religiosa di persone provenienti da diverse fedi, senza escludere gli atei. Critico del cattolicesimo (ai cattolici sarà vietata dalla chiesa locale la frequentazione del COR), Capitini credeva nella necessità di una riforma religiosa quale risposta alla crisi spirituale del cattolicesimo, e intanto si definiva *libero religioso*, con una definizione che rimanda al libero credere di Zamenhof, che con ogni probabilità Capitini ignorava.

Pier Cesare Bori, che ha messo la sua straordinaria cultura e la sua grande passione intellettuale ed etico-religiosa al servizio della ricerca di un consenso etico-religioso tra culture, partendo come Zamenhof dalla regola aurea (cfr. Bori, Marchignoli 2003), negli ultimi anni della sua vita ha tenuto a Bologna incontri centrati sul silenzio e la lettura e meditazione attenta dei testi delle grandi tradizioni religiose e filosofiche; incontri che ha portato anche nel carcere della stessa città, accompagnato da un gruppo di studenti. Spazi di intensa spiritualità ispirati alla fede quacchera che si potrebbero ben definire, con le parole di Zamenhof, "libere conversazioni amichevoli" (ricordando anche che i quaccheri si definiscono Società degli Amici); una traccia minima, un sentiero appena tracciato ma che mostra quello che può essere oggi l'homaramismo (o comunque si preferisca chiamarlo): ciò che unisce gli esseri umani in uno spazio di riflessione, di ascolto, di cura, al di là delle differenze di credo, etniche e linguistiche.

Etica e religione, etica e spiritualità sono strettamente legati in questi incontri. Più che elaborare nuove teorie morali, si tratta di ascoltare il messaggio dei grandi, dalla più remota antichità fino ad autori moderni e contemporanei come Tolstoj o Simone Weil, passando dall'unica Parola di Dio alla molteplicità delle parole degli uomini e delle donne alla ricerca di Dio, o solo del bene e del vero. Questo spazio di ascolto e di incontro è quello che può essere oggi una religione semplicemente umana, e lo spazio in cui può nascere una nuova consapevolezza etica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Assmann A. (2017), *Religio duplex. Misteri egizi e Illuminismo europeo*, Morcelliana, Brescia.
- Astori D. (2007), *I dogmi dell'Homaranismo. Le radici filosofiche dell'Esperanto*, Yema Editrice, Modena (edizione digitale on line: <http://www.logospoetry.org>)
- Astori D. (2008), *Pianificazione linguistica e identità: il caso emblematico dell'Esperanto*, in "Metàbasis. Rivista internazionale di filosofia online", maggio, anno II, n.5.
- Bialik C. N. (1992), *Nella città del massacro*, il melangolo, Genova.
- Bori P.C., Marchignoli S. (2003), *Per un percorso etico tra culture. Testi antichi di tradizione scritta*, Carocci, Roma.
- Buxbaum Y. (1994), *The life and teachings of Hillel*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Dobrzynski R. (2009), *Via Zamenhof. Creatore dell'esperanto. Conversazione con Louis Christophe Zalenski-Zamenhof*, Giuntina, Firenze.
- Eco U. (1993), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Laterza, Roma-Bari.
- Eisenstadt S. N. (1993), *Civiltà ebraica. L'esperienza storica degli ebrei in una prospettiva comparativa*, Donzelli, Roma.
- Forster P. G. (1982), *The Esperanto movement*, Mouton, The Hague-Paris-New York.
- Garvía R. (2015), *Esperanto and its rivals. The struggle for an international language*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Gobbo F. (1998), *Il dilemma dell'esperanto. Tra vocazione ausiliaria e naturalizzazione*, tesi di Laurea in Scienze della Comunicazione, Università di Torino.
- Gobbo F. (2005), *La filosofia morale di Ludwik Lejzer Zamenhof per il nuovo millennio*, in "Erewhon", primavera, url: <http://erewhon.ticonuno.it/arch/arcfram.htm>
- Gramsci A. (1918), *La lingua unica e l'esperanto*, in "Il Grido del Popolo", 16 febbraio.
- Lamberti V. (1991), *Una voce per il mondo. Lejzer Zamenhof il creatore dell'Esperanto*, Mursia, Milano.

- Lins U. (2016), *Dangerous Language. Esperanto under Hitler and Stalin*, Palgrave Macmillan, London.
- Mahasaya (1993), *Il Vangelo di Sri Ramakrishna*, Edizioni Vidyananda, Assisi.
- Ofrent A. (2009), *In the land of invented languages. Esperanto rock stars, klingon poets, loglan lovers, and the mad dreamers who tried to build a perfect language*, Spiegel & Grau, New York.
- Parlamento delle religioni mondiali (1993), *Dichiarazione per un'etica mondiale*, url: <http://www.weltethos.org>
- Pinsker L. (1950), *Autoémancipation*, Edition Angel, Tunis.
- Pinto V. (2017), *Un ebreo nuovo. Alle origini del sionismo (1991-1920)*, Free Ebrei, Torino.
- Poljakov L. (1990), *Storia dell'antisemitismo*, vol 5, La Nuova Italia, Firenze.
- Privat E. (2001), *Vivo de Zamenhof*, Inko, s.l.
- Rumi (2016), *Mathnawi*, edizione italiana a cura di Gabriele Mandel Khan, Bompiano, Milano.
- Vivekananda (1893), *Speech at World Parliament of Religion, Chicago*, url: <https://www.ramakrishna.org>
- Zamenhof L.L. (1929), *Originala Verkaro*, a cura di J. Dietterle. Ferdinand Hirt & Sohn, Leipzig.
- Zamenhof L.L. (2005), *Fundamento de Esperanto*, Flandra Esperanto-Ligo, Antverpeno (Anversa).

■ SILVIA FRONTINO

L'IMPORTANTE È ESSERE UMANI

L'amore pedagogico in Janusz Korczak

Uomini, siate umani, è il vostro primo dovere;
siate umani verso tutte le condizioni, verso tutte le età,
verso tutto ciò che non è estraneo all'uomo.
Quale saggezza può mai esistere fuori dell'umanità?

Jean-Jacques Rousseau

Incontrare la vita e la pedagogia korczakiana è stato come fare un lungo viaggio. Uno di quei viaggi ricchi di riflessività che permettono di indagare, sempre più in profondità, l'animo umano; di direzionare lo sguardo allo specchio, verso il nostro riflesso, che ci rimanda l'immagine della nostra umanità, della sua storia, del suo essere e del suo agire nel passato e nel presente. Un viaggio che mi ha permesso di prendere atto della preziosità della memoria umana e dell'importanza della trasmissione storica, indispensabili per poter ancora pensarci e sentirci uomini. Il viaggio, come ci insegna la storia di Ulisse nell'Odissea omerica, è anche metafora della vita e di un percorso di ricerca di senso esistenziale. Così, per me è stato un richiamo, una vera emergenza quella che mi ha spinto ad intraprendere la ricerca di una memoria perduta. Di uno sguardo umano e pedagogico perduto.

Il passato chiede qualcosa al presente. La storia dell'uomo ci guarda. Parla, non rimane in silenzio. E ci racconta di esseri umani che si sono contraddistinti per aver dedicato le loro esistenze, rispettivamente, al ben-essere o al mal-essere dell'umanità. Persone umane e umanizzanti

da un lato, dunque, e persone dis-umane e dis-umanizzanti dall'altro. Se vogliamo intraprendere la via della formazione e della restituzione di una perdita umanità ai futuri uomini nuovi, planetari e condividenti, però, dobbiamo dapprima domandarci se vi è stato, in passato, un uomo che sia stato degno di tale definizione così da poter donare il suo modello esistenziale come esempio per l'umanità odierna.

La risposta è sì. E quest'uomo è Janusz Korczak.

Egli è stato un riformatore dell'essenza umana e un costruttore di rinnovata umanità. Ma chi era? Quale fu l'essenza del suo vivere?

Medico, scrittore polacco, di origini ebraiche, Korczak si convertì alla via pedagogica e decise di dedicare la sua vita al ben-essere della culla dell'umanità, l'infanzia. Fondò la Casa degli Orfani (1913) dove attuò una pedagogia del tutto innovativa, fatta di cura autentica, nella quale al centro vi è il bambino, la sua persona, la sua autonomia, il riconoscimento e la garanzia dei suoi diritti.

E proprio da quello stesso istituto, un microcosmo di vita e pedagogia pulsanti, rinchiuso tra le mura del ghetto di Varsavia, partirà il corteo di bambini, con in prima fila lo stesso Korczak, verso i treni che condurranno loro alla morte. Una morte atroce, disumana, già scritta dall'uomo stesso, che non si riconosceva più nell'altro da sé, nel suo riflesso. Korczak lottò contro la regressione che dominava le menti e i cuori. Andando oltre tutti, oltre il pianeta ormai senza pace. Oltre il vivere e oltre il morire. Oltre la sofferenza, oltre il nero... La speranza nel futuro la vide negli occhi dei suoi bambini.

La sua essenza umana dovrebbe essere immanente, continuare a vivere grazie alla memoria, al racconto. Cosa risulta importante? Mantenere nel nostro vivere quello che è stato il suo vivere. E questo è possibile grazie alla permanenza e al dono della memoria pedagogica, ovvero all'eredità dell'opera educativa di tutti coloro che diedero vita a processi di educazione e formazione che segnarono e trasformarono progressivamente l'umanità ma anche, e soprattutto, alla memoria emozionale legata ai ricordi che, scaldando i nostri cuori, può illuminare le nostre menti.

Una memoria che permette, a noi, oggi, di poter pensare ancora, nonostante tutto, in termini di umanibilità, di potenzialità e possibilità umana.

Janusz Korczak rappresenta la straordinarietà di un uomo qualunque.

Egli combatté il vero e proprio terrorismo umano e pedagogico rivolto alla persona, ai bambini in particolare, riportando alla luce l'essenzialità di un amore pedagogico che afferma che l'importante è essere umani. Nonostante tutto.

Un esempio di luminosa grandezza, dunque, per le nostre vite, per le nostre scelte esistenziali. L'essere stato così straordinario, nella sua semplicità di uomo qualunque, ci deve trasmettere un solo e unico ma fondamentale messaggio: spetta a noi, in prima persona, la scelta di essere e divenire uomini semplici ma straordinari. Tutti possiamo essere Janusz Korczak. Tutti dobbiamo ricordare Janusz Korczak. Diffondere le sue parole. Tutti possiamo, e dobbiamo, pensare e agire come Janusz Korczak. Come uomini, appunto, planetari e condividenti. Facenti parte di un'umanità che deve condividere il vivere. Il vivere la vita. E il vivere oltre la vita.

IO, PERSONA

Il bambino, ancor prima di essere tale, è una persona e, di conseguenza, un essere umano totalmente e pienamente riconoscibile, per diritto e per dovere, nella diversificazione delle accezioni di tale termine. Ciascun bambino è una persona unica, con le proprie irripetibili caratteristiche. Ognuno è a sé ma, nella propria persona, è anche indispensabilmente con gli altri, nel vivere esistenziale. Un bambino è una persona, ripeteva sempre Korczak. E amava ripeterlo costantemente, tutti i giorni, ai suoi bambini. Piano piano, come una goccia d'acqua che cade sempre nello stesso punto della roccia fino a raggiungere il suo centro, il suo fulcro, così Korczak desiderava che tale convinzione venisse accolta, dai cuori e dalle menti di ciascun bambino, come "quando durante il bagnetto esamina l'acqua, ritrovando nelle molte gocce inconsapevoli sé stesso, goccia cosciente, presentisce allora la grande verità che racchiude la breve espressione 'Io'" (Korczak 2015, p.67). Ed inizia subito la ricerca del suo *io*: la ricerca di sé stesso in mezzo agli altri: i genitori, i nonni, gli altri bambini, gli educatori, etc. Egli ricerca la sua essenza nella società, nell'umanità, nell'universo.

Quando Korczak stesso era un fanciullo, gli si rivelò, come un'epifania, l'unicità e l'importanza del suo essere e del suo vivere nel mondo.

“Se ripercorro la mia vita, proprio a sette anni mi sono reso conto del mio valore. Esisto. Ho un peso. Ho un significato. Mi vedono. Posso. Sarò” (Korczak 2013, p. 62). I bambini sono sempre stati tutto per Janusz Korczak. Il centro della sua vita. Tutta la sua vita. Egli rinunciò alla possibilità di crearsi una famiglia naturale compiendo una scelta importante: decise che sarebbero stati i bambini più poveri, gli orfani, gli emarginati, quelli abbandonati, insomma, coloro che maggiormente necessitavano di un’opera di cura pedagogica autentica e di amore incondizionato a divenire la sua vera famiglia. I suoi figli. Man mano che intorno a lui infuriavano gli elementi del tornado nazista, egli riuscì a rinforzare sempre più le ragioni della propria missione a favore dei bambini. Si trattò in toto di una cura educativa illuminata. Ma sappiamo, purtroppo, che quest’ultima non è sempre mossa da una luce positiva e formativa tipica di un’antropogenesi progressiva.

“Per comprendere la concezione korczakiana dell’infanzia non bisogna partire da definizioni teoriche, ma occorre individuarne gli elementi essenziali sulla base di considerazioni prevalentemente pratico-esperienziali. Nelle opere di Korczak idee, pensieri, teorie, riflessioni sono sempre il frutto di un coinvolgimento diretto nel vissuto del bambino [...], ancorate a un robusto senso della realtà e a un’intenzionalità chiaramente pragmatica” (Giuliani 2016, p. 189); dunque, è dal reale vissuto educativo, e non dalla formulazione di teorie completamente slegate dall’esperienza, che deriva la concezione e la visione korczakiana del bambino. Nel conferire un tale valore alla pratica, Korczak fa una scelta consapevole, che non nasce dalla casualità ma dalla sua partecipazione al mondo dell’agire pedagogico. Ogni sua riflessione sul bambino si adatta (mutando, ovviamente, il contesto di riferimento) anche all’adulto o, comunque, all’essere umano in generale. Egli è fermamente convinto che l’unicità della persona si palesi fin dai primi mesi di vita e “soltanto una sconfinata ignoranza o superficialità di sguardo possono negare l’evidenza che il lattante possiede una sua individualità determinata, nella quale confluiscono temperamento innato, energia, intelletto, senso di benessere e esperienze vitali” (Giuliani 2016, p. 196). I neonati si distinguono per le loro caratteristiche peculiari e le loro diverse reazioni all’ambiente esterno fin dai primi battiti del loro cuore. I suoi figli erano stati protagonisti di eventi di vita traumatici, situazioni difficili,

abbandoni forzati e, attraverso le storie riflesse nei loro sguardi segnati, Korczak prese coscienza del fatto che le fratture e gli scompensi affettivi dovuti all'incuria e alla mancanza di amore, vissuti durante l'infanzia, si ripercuotono sull'intero arco dell'esistenza. Così, la parola d'ordine nel processo educativo individuale e collettivo si lega all'osservazione, alla conoscenza del singolo, nell'ottica della costruzione di relazioni personali e potenzianti. Oggi parleremmo di *empowerment*, dunque.

Il bambino korczakiano non appartiene a nessuno, è completamente indipendente, autonomo. Ma non per questo è solo: la sua libertà e la sua dignità individuale sono sempre la nostra priorità.

In conclusione, quale concezione finale ha del bambino Janusz Korczak? Quella di *incognita*. "Ricco della sperimentata consapevolezza della potenza delle leggi della natura e della geniale ricerca del pensiero umano, mi trovo di fronte a un bambino come a un'incognita" (Giuliani 2016, p. 205). Incognita perché dalla relazione Io-Tu non sappiamo mai, da principio, cosa aspettarci, quali caratteristiche, peculiarità, reazioni incontreremo, conosceremo e accoglieremo di noi stessi, etc. Eccoci di fronte al nostro compito fondamentale da educatori e da pedagogisti: decifrare e capire, finché possibile, tale incognita. Senza cadere nell'errore di cancellare, sostituire o annebbiare alcuna parte di essa. Non è per niente facile il nostro compito. Ma è proprio per questo che abbiamo fatto questa nostra scelta esistenziale. Non ci piacciono le cose facili, vogliamo affrontare le difficoltà. Arricchirci come persone, come esseri umani e far progredire la nostra umanità. In una lotta costante contro il buio della disumanizzazione, sfoderiamo la nostra luce...

L'ESSENZA DELL'ESSERE EDUCATORE

Korczak parlò di educazione per tutto il corso della sua vita. Dialogando e scrivendo opere sul mondo pedagogico, non poteva esimersi dal narrare la sua visione della figura e del ruolo dell'educatore. "Quando Korczak pensa a un educatore, pensa innanzitutto a sé stesso; quando si rivolge a un educatore, si rivolge all'intera società" (Giuliani 2016, p. 206). Risulta chiaro, dunque, che per poter parlare e trasmettere conoscenza, Korczak parte proprio da sé, dalla sua vita e dalla sua quotidianità.

tà educativa. Il Dottore² crede fermamente che solo l'intensa riflessività sul proprio essere e sul proprio agire permetta poi all'educatore di rivolgere il suo sguardo e il suo aiuto alla società stessa, la prima e vera educatrice dell'umanità. La prima caratteristica fondamentale dell'educatore è quella di avere la mente, lo sguardo e il cuore liberi da ogni possibile influenza negativa, pregiudizio o credenza e accogliere con tutte le sue capacità, potenzialità e risorse la persona che si pone di fronte a lui.

Korczak non vuole palesarsi come il nuovo consigliere degli educatori. Non è nei suoi interessi e, in ogni caso, sarebbe qualcosa di inattuabile. Nessuno dei suoi testi vuol essere un manuale o un ricettario da consultare qualora si presentasse all'educatore un problema da risolvere; tutt'al più le sue pagine vogliono dare conforto nei momenti di scoraggiamento che assalgono, inevitabilmente, l'educatore saggio e coscienzioso, un conforto di quelli che si offrono a un giovane compagno di viaggio che – preso improvvisamente nel vortice di problemi difficili e imprevisi, stordito più che amareggiato – chieda aiuto” (Giuliani 2016, p. 206)

Compagni di viaggio. Ecco perché Korczak non vuole ergersi al disopra di nessuno. Sa benissimo che siamo tutti nella stessa barca, pronti e allo stesso tempo preoccupati di non riuscire ad affrontare nel modo educativo più corretto le onde della vita. La barca, molto spesso, può andare fuori rotta e, al peggio, naufragare. Bisogna impegnarsi e lottare per evitare tutto questo.

Ma c'è un'unica certezza positiva: non saremo mai soli nel lungo viaggio nel mare dell'esistenza. Di fronte all'ignoto, alle incognite, allo sconforto e al terrore, avremo al nostro fianco altre persone che condividono con noi lo stesso obiettivo: dedicarci alla formazione e all'affermazione degli altri esseri umani. Possiamo consolarci, confrontarci, cercare supporto, ma sempre rimanendo l'uno al pari dell'altro. Al momento di riprendere la navigazione e compiere le scelte esistenziali conseguenti, l'educatore sa

2 Nel prosieguo del saggio si utilizzerà l'appellativo il vecchio Dottore, nome con il quale lo stesso Janusz Korczak amava presentarsi. Il suo uso è consapevole e giustificato. Ricordiamo: Korczak era un medico che scelse di dedicarsi all'opera educativa. Ma la sua impronta (sguardo) medica non verrà mai perduta e, anzi, sarà sempre attenta, pronta ad osservare il mondo intorno a sé, aiutandolo nella formulazione della sua pedagogia. Tale denominazione, dunque, riflette una forma di rispetto, di riconoscimento di una professionalità, di una vita dedicata al bene dell'altra metà dell'umanità: l'infanzia.

che la sua decisione sarà presa in completa solitudine. In quel momento, sarà solo. Ma, se guarderà bene, sopra di lui troverà sempre la stella polare a guidarlo, quella della cura educativa autentica (imprescindibile, se vogliamo fare vera progettazione educativa), che ci impedisce di perdere la bussola della nostra vita. Cosa significa tutto questo?

Ogni persona in formazione comincia a tracciare un disegno del suo essere e del suo divenire, a orientarsi nel mondo e può succedere che chi educa cerchi di progettare al posto dell'individuo il suo futuro (deriva pedagogica). Questa progettazione estrinseca è il contrario della cura educativa autentica, si contrappone ad essa, tende a demolirla. Mai allontanare il nostro sguardo, dunque, da quella bussola. Ci dirigerà sempre verso la destinazione più adatta alla nostra essenza. In ogni caso, l'educatore deve sempre essere pronto anche ad affrontare le proprie responsabilità, che derivano dalle sue scelte, senza vergognarsi di fronte allo scoramento. Deve accoglierlo, viverlo, accettarlo così da non arrendersi mai. E poter ricominciare. Ricreare rapporti, ridirezionare lo sguardo e l'agire pedagogico... "Educatore, dovresti piuttosto rallegrarti! [...]. Ora sai che non sai. Senza sapere bene dove ti porterà, tu stai cercando una strada. Ti sei perduto? Ricordati che non è un disonore smarrirsi nell'immensa foresta della vita [...]. Sii te stesso. Cerca la tua strada" (Giuliani 2016, p.208). Le fondamenta dell'essere umani prima che educatori: esser sempre noi stessi e cercare la nostra strada. Le difficoltà, le preoccupazioni e i timori sono la missione, il compito, il sangue e il pane e la ragione d'essere di ogni educatore. L'educatore che, dopo aver naufragato e aver momentaneamente perso lo sguardo, non si interroga e non si domanda il perché, non è più un educatore. Nella pedagogia korczakiana il profilo dell'educatore si sdoppia essenzialmente in due icone o figure-sintesi, in alternativa e antitesi tra loro: l'educatore autentico, che segue la direzione della cura autentica, e il guardiano, che non ha bisogno di fare nulla. Guarda e basta. Ma non con lo sguardo pedagogico. La rassegnazione può essere proprio il preludio all'involuzione del primo nel secondo. Una rassegnazione a volte giustificata dalla crudeltà della vita. E chi più di Korczak ha conosciuto le atrocità disumane nella storia dell'uomo? Eppure, era il primo ad essere resiliente, nonostante i momenti profondamente bui.

I frammenti di vita fragili e oscuri appartengono ad ogni essere umano.

Nessuno escluso. Anche ad una grande anima educativa quale quella korczakiana. Ognuno di questi momenti può costituire uno stimolo per un nuovo inizio. Pazienza e comprensione, indulgenza e umanità sono gli atteggiamenti che devono distinguere l'educatore da chi non lo è. Il nostro primo strumento è il sorriso.

Se vogliamo bambini-uomini sereni, trasparenti e aperti, il nostro sorriso deve sempre accompagnarci e porsi come esempio di sguardo al vivere, all'esistenza. Quella dell'educatore è una professione difficile, ma dona soddisfazioni che altre non possono neppure intuire. Vivere in una serena atmosfera fatta di sentimenti delicati, di risa gioiose, di primi sforzi entusiasti e di stupori puri, chiari, di gioie amate rende il vivere stimolante e fecondo. Non possiamo pretendere da noi stessi di possedere "una contabilità dei sentimenti in cuore e un codice pedagogico in testa" (Korczak 2015, p.168). Dobbiamo essere da esempio, da modello. Non a parole ma con il nostro agire. Per un buon educatore conta "gettare esempi di verità, di buon ordine, di laboriosità, di onestà e di sincerità, senza pretesa di trasformare i bambini in qualcosa di diverso da ciò che sono [...]. Posso risvegliare ciò che sonnecchia nell'animo ma non posso creare nulla" (Giuliani 2016, p.220). Teniamo, allora, come punto di riferimento, la figura non dell'educatore ideale ma del buon educatore. Quello che "non schiaccia ma libera, non trascina ma innalza, non opprime ma forma, non impone ma insegna, non esige ma chiede" (Giuliani 2016, p.221).

BAMBINO - EDUCATORE - BAMBINO

Solitamente quando pensiamo alla relazione di educazione tendiamo a considerarla come il rapporto di un adulto verso il bambino, e non viceversa. In che senso? È occasione assai rara quella di trovare al centro la relazione del bambino verso l'adulto. Ma nessun rapporto può considerarsi vero e volto alla condivisione di cura autentica, e non solo in ambito educativo, se è a senso unico, unidirezionale e vede come protagonista principale, che dirige i fili del rapporto, l'adulto. Si tratterebbe di tutto fuorché di educazione. "Partendo da questo presupposto, Korczak intende evidenziare e sottolineare l'importanza e la fundamentalità della reciprocità e della collaborazione tra soggetti di formazione, il bambino

e l'adulto (e viceversa) affinché la relazione educativa possa considerarsi tale, in efficienza ed efficacia" (Giuliani 2016, p.222). Come in ogni relazione umana, l'influenza reciproca è sempre presente, in positivo o in negativo. Nessun adulto può illudersi o credere di non uscire cambiato e formato da una relazione con un'altra persona: entrambi i soggetti, infatti, vivono un forgiamento che porterà, alla fine, ad un più o meno evidente cambiamento nella propria persona. Si modificano le opinioni, i modi di approcciarsi, i punti di vista, il livello di conoscenza l'uno dell'altro, etc. Non ci avviciniamo gli uni agli altri come tabule rase, neanche il più piccolo dei bambini, come sosteneva, invece, il filosofo John Locke. Siamo di fronte a due realtà, anzi due mondi lontani l'uno dall'altro per desideri e interessi, non comunicanti?

Assolutamente no. Non sarebbe possibile parlare di relazione se la realtà fosse questa. E allora... come si rapporta un bambino a un adulto? E in che modo può quest'ultimo creare un legame profondo con il bambino? Il rapporto deve nascere e progredire attraverso un lungo lavoro, lento e coscienzioso, nel rispetto delle esigenze di entrambi i soggetti. Esempi o modelli positivi possono, certamente, fungere da guida ma, se si vuole aderirvi, bisogna che sia frutto di una scelta condivisa.

E si può parlare di scelta solo se, al contempo, vi è la possibilità di controbatterla o rifiutarla. L'educatore deve presentare, proporre, guidare, coinvolgere senza imporre e, soprattutto, senza sostituirsi all'altro soggetto. È fondamentale che tenga presente il pensiero, le decisioni e il progetto esistenziale dell'altra persona da sé, protagonista, alla pari, della relazione educativa.

La relazione bambino-educatore si delinea, così, come un rapporto di estremo, e il più possibile preciso, equilibrio tra la libertà, anche di sbagliare, del primo e l'autorevolezza autentica del secondo. L'educatore ha il diritto e il dovere di illuminare il bambino così che egli sappia poi scegliere per sé.

Qual è il compito? Illuminare con la propria luce le persone, di modo da attivare la loro luce, la capacità di divenire tutto ciò che si può essere. L'equilibrio tra tutti questi poli garantisce di intraprendere e percorrere la strada indicata dalla nostra bussola. La libertà è, in ogni caso, la *conditio sine qua non* perché si possa parlare di relazione educativa e di cura autentica.

La vera educazione, in conclusione, secondo Korczak, è quella che mira all'autoeducazione e che, dunque, si pone come azione maieutica nei confronti dell'altro soggetto di relazione.

Sulle strade dei quartieri poveri di Varsavia, il pedagogista ha amaramente preso atto e coscienza di quanto quei diritti vengano ignorati e violati. Un'infanzia tormentata ma che lotta con disperazione, mostrando quanto resistente e resiliente sia la sua anima, la sua identità. Scopo della pedagogia korczakiana, dunque, non è soltanto quello di fondare un buon sistema educativo ma di riconoscere e garantire i diritti fondamentali dei bambini attraverso di esso. "Questo atteggiamento rispettoso dei diritti del bambino rompe la catena dei rapporti di dominio. Il cuore della posizione pedagogica di Korczak è tutto qui" (Pontecorvo, 1989, 34). È giunta l'ora che anche oggi ci si chieda cosa si possa fare per realizzare i diritti dei bambini. Pensiamo di conoscerli davvero? Abbiamo creato le giuste condizioni grazie alle quali essi possano esistere ed essere veramente riconosciuti e garantiti? Impegniamoci a realizzare un pianeta umano di educazione che risponda ai bisogni dei bambini nel pieno rispetto dei loro diritti. Il bambino non ha ancora avuto il diritto di parola. Sta sempre solo ascoltando...

RICONOSCERE, RISPETTARE, UMANIZZARE

Per poter iniziare a dialogare sul tema dei diritti dell'infanzia (così caro a Korczak che ne fa il fondamento giuridico della sua pedagogia), mi sembra necessario partire da quel mondo che ne disconosce l'esistenza. Non mi limito a parlare del contesto storico in cui visse Korczak ma anche al nostro tempo. In una corsa frenetica verso il niente, dietro un'apparente realizzazione a discapito di altri esseri umani, di infinite guerre con livelli sempre più alti di efferatezza e disumanità, non c'è spazio per il pensiero e lo sguardo rivolti ai bambini. Preferiamo tenerli a bada, non ascoltare le loro voci curiose sempre pronte a ricercare risposte e curiosità, ad indagare la realtà. Meglio anestetizzarli con una gamma di videogiochi e tecnologie che fanno solo rabbrivire per la capacità che hanno di alienare i bambini dalla realtà e dal presente. Non possiamo certo esimerci dal sottolineare l'esistenza di iniziative dedite alla cura e alla garanzia dei diritti dei bambini, ma sono ben poche rispetto al numero di esseri

umani viventi su questo pianeta. In gioco ci sono stati diversi, culture diverse, storie diverse, lingue diverse, personalità diverse. Non è per niente facile riuscire a conciliare così tanta diversità (che, per fortuna, esiste!) e convogliarla verso una direzione unica: il riconoscimento dei diritti e la condivisione umana planetaria.

Il meccanismo della vita umana è complesso e articolato. Se qualcosa si inceppa in uno dei periodi, anche quelli che verranno subiranno delle conseguenze. Non solo vivere l'infanzia ma anche il modo di approcciarsi ad essa, di rispettarla. Anche noi siamo stati bambini, non dimentichiamolo. E ciascuno di noi ricorda i momenti belli e quelli brutti, nei quali siamo stati vittime di ingiustizie. Anzi, forse tornano maggiormente alla mente proprio questi ultimi, per quell'amaro che hanno lasciato nelle nostre vite. Ricordiamo il bambino che siamo stati, il bambino che è ancora dentro di noi e quella parte dell'infanzia che ci accompagnerà per sempre. Solo la pratica educativo-pedagogica ci forma ad essere bambini, ad essere uomini, ad essere quelle determinate persone, quelle che siamo. Dialogare, parlare, fare teorie, agire, creare e partecipare ad attività: tutto questo e infinite altre cose presenta la dimensione pedagogica. E responsabilizzare sui diritti dell'infanzia è uno dei suoi compiti.

Iniziamo questo viaggio nei diritti, allora. E da dove partiamo? Da quella fase iniziale, di stallo nella quale l'umanità manca completamente del riconoscimento dei diritti del bambino. Fin da quando l'uomo ha mosso i suoi primi passi su questo pianeta, la relazione adulto-bambino, e viceversa, è presentata come un altalenante passaggio da una fase di equilibrio ad una di totale disequilibrio. Nella prima fase rientrano le esperienze illuminate di grandi persone che hanno dedicato la loro vita al benessere dell'infanzia, come, appunto, l'esistenza di Janusz Korczak. Le altre raccontano della violenza verbale, morale e fisica nei confronti dell'infanzia. Il resto della storia dell'essere umano si inserisce in una via di mezzo tra i due estremi. E a tal proposito, credo che la realtà dei nostri giorni ci stia conducendo, sempre più vorticosamente, verso una nuova fase di totale disequilibrio. Il distacco generazionale, l'anaffettività e la deresponsabilizzazione degli adulti nei confronti del progetto educativo ed esistenziale dei propri figli a favore di una tecnologizzazione e digitalizzazione del mondo infantile, crea questa

mancanza, anzi, una assenza totale di rispetto. I bambini sono invisibili al nostro *sguardo*.

In mezzo alla folla scompaio, non ti notano, spintonano. Quasi al di fuori di tutto questo, come se vivesse in una dimensione parallela, “il bambino sente che sopra la sua testa, senza che ne faccia parte, succedono cose importanti e forti, che decidono della sua felicità e delle sue pene, dei castighi e dei premi, che lo piegheranno. (Korczak 2011, p. 29)

Cerchiamo dei presagi, vorremmo prevedere, rassicurarci; l'irrequieta attesa di quello che verrà fa sì che non rispettiamo veramente quello che sono già ora: delle persone. Il bambino: lo teniamo, lo proteggiamo, lo educiamo, lo nutriamo, lo dirigiamo, lo correggiamo, lo forgiamo... Cosa sarebbe senza di noi? Per come ragiona adesso l'uomo, niente di niente. Perché non rispettiamo il bambino? O, meglio, perché possiamo permetterci, in quanto adulti, di non rispettarlo? Non è solo per una questione di piccolezza. Siamo fermamente convinti che per lui la vita sia facile, che non abbia cognizione lotta dell'uomo per riconoscersi e identificarsi in un senso di umanità.. Sarebbe libero da qualsiasi preoccupazione. E se quest'idea, credenza del bambino fosse un grande errore? Una nostra illusione? Il bambino non può essere solo quello che noi vogliamo che sia. I bambini sono già persone ma impediamo loro di lasciare un segno del loro sé sul pianeta uomo. Abbiamo paura? Paura di un giudizio? Di sentirci nudi e impotenti di fronte all'unicità della saggezza infantile?

Ma quali colpe potranno mai avere i bambini? Perché questo senso di peso, di ostilità nei loro confronti? Questi ultimi subiscono, mentre gli adulti caricano sulle loro spalle, impreparate ad accoglierle, sfoghi e violenze di ogni tipo, mossi da una profonda *avversione*, data anche da quella spensieratezza (e da quella gioia, dai tempi e dagli spazi del vivere) che caratterizza loro e che, invece, destabilizza e disturba l'alienante vita (ma questo è vivere?) frenetica adulta. Ce ne sono molti di diritti da riconoscere da cristallizzare nella *forma mentis* e rispettare, come quello di esprimere ciò che pensa oppure di prendere attivamente parte alle considerazioni che esprimiamo a suo riguardo, ma il Dottore ne sottolinea principalmente tre fondamentali:

Magna Charta Libertatis

1. Il diritto del bambino alla morte;
2. Il diritto del bambino alla sua vita presente;
3. Il diritto del bambino a essere quel che è. (Korczak 2015, p. 56)

Il bambino ha anche diritto alla propria morte. Spieghiamo meglio questo concetto che di primo impatto può lasciare interdetti. Non bisogna fraintendere: non è da intendersi come negazione del diritto alla vita. Significa che il bambino ha il pieno diritto di vivere tutti i rischi legati alla propria crescita senza paure o limiti esterni, poiché ha diritto alla piena fiducia delle sue scelte. La morte rappresenta la preoccupazione totale e tiene in sé tutte le paure che minacciano la vita. È più un messaggio rivolto agli adulti, eccessivamente apprensivi, ansiosi e iperprotettivi. Korczak non fa riferimento alla morte del bambino di per sé ma alla sua estrema libertà, evidenziando quello che l'adulto percepisce del bambino.

Che cosa vede? Solo che vivrà più di lui. E non gli “concede” la possibilità di morire; vale a dire che viene negata la potenzialità di un senso di completezza e di compimento che solo la morte può donare all'essere umano.

Siamo sempre pronti a giudicare, a dispensare consigli e consolazioni. Condanniamo e perdoniamo, incessantemente. Come se il vivere e il con-vivere fossero una catena di montaggio di una delle migliori industrie: quella dell'esistenza umana. Non deve essere così la vita. Dobbiamo aver rispetto delle persone. Feriamo irrimediabilmente con macchie ben visibili la superficie della vita infantile attraverso una routine pedagogica quotidiana fatta di sbrigatezza, rudezza e severità. Seppelliamo i nostri errori, le nostre fragilità allo sguardo esterno e riversiamo il male del mondo sui bambini. Essi non sono di passaggio. Non sono future persone o futuri esseri umani. Uomini o donne di domani. Ma uomini e donne già oggi. Per questo il bambino ha diritto alla sua vita presente senza che questa venga considerata alla stregua di una fase dello sviluppo, perché essa ha un valore inestimabile di per sé. Inoltre, far vivere il bambino in funzione del domani vuol dire togliere valore alle azioni e agli eventi di oggi: significa demotivarlo e *deresponsabilizzarlo*. Non

dobbiamo impedire che viva oggi una vita responsabile, in un cammino che è fatto sì di formazione, ma soprattutto di autoformazione. “Esiste una vita per scherzo? No, l’età infantile è costituita da lunghi, importanti anni dell’esistenza, dell’essere umano” (Giuliani 2016, p.13). Perché possa attuarsi un cambiamento, la pedagogia in questo gioca un ruolo importante, nell’educare al rispetto intendo. Dobbiamo rispettare l’ignoranza. Dobbiamo rispettare la sua bramosa ricerca di conoscenza. Dobbiamo rispetto alle sue proprietà personali. Dobbiamo rispetto ai suoi sbagli legati all’inesperienza. Dobbiamo rispetto ai suoi segreti. Dobbiamo rispetto alla profondità della sua vita. Un rispettare che vuol dire *accogliere* e vivere.

Le nuove generazioni agiscono nella costante angoscia di dover realizzare una vita e delle prestazioni che vadano sempre oltre, verso il raggiungimento di una impossibile perfezione. Perché questo gli chiediamo. Di essere degli esseri umani perfetti. E, in tutto questo, dove inseriamo il diritto del bambino a essere com’è? Ad essere accettato, apprezzato ed amato per quello che è, non per quello che si vorrebbe che fosse. Invece il bambino parla con le parole di altri, pensa con i pensieri degli altri, agisce con le azioni degli altri: non conosciamo il bambino nella sua purezza “perché non glielo permettiamo. Avrebbe diritto a rimanere in silenzio oppure a dire quello che sente, pensa o desidera, anche se contraddice il punto di vista degli adulti” (Giuliani 2016, p.14). Ma l’animo del bambino è forte e resistente. Il compito di noi educatori è di guidarlo in questa resistenza, permettendogli di vivere e di conquistare il diritto a essere. “Attenzione: la vita moderna è plasmata da un essere brutale, l’*homo rapax*” (Korczak 2015, pp.65-66). L’*homo rapax* korczakiano non si è estinto, i suoi passi lasciano ancora profonde impronte su questo pianeta. E ferite profonde nell’anima e nel vivere degli altri esseri umani, nonché sul loro morire. I bambini sono le principali vittime della sua distruttività. Ancora oggi dobbiamo faticare a convincerci dell’indispensabilità e dell’urgenza di riconoscere e garantire i diritti dell’infanzia. Ma siamo davvero capaci, oppure non ancora pronti, ad ascoltare, comprendere ed accogliere l’inno alla vita di Janusz Korczak?

LA CHIAVE DI VOLTA: L'AMORE PEDAGOGICO

La parola chiave che apre lo scrigno del suo pianeta pedagogico è la parola amore, retta dal verbo amare. L'amore racchiude e allo stesso tempo dispiega tutti i principi qui enunciati. Un amore inteso non in senso romantico o emotivo, ma un amore pedagogico. Un amore che si fa sentire nella capacità di stare vicino, di accogliere la persona che sta di fronte a noi per quella che è e di sostenerla nella realizzazione del suo progetto esistenziale, nella condivisione umana.

Solo così può battere il *cuore pedagogico* di Janusz Korczak: attraverso un amore equilibrato, coltivato nel terreno dell'educazione, volto alla formazione d un uomo equilibrato. Come riuscire ad elargire questo tipo di amore? Attraverso la capacità di perdonare, anche gli errori più gravi, nella direzione di una rigenerazione universale dell'uomo. Bisogna coinvolgere i bambini in una determinata acquisizione e direzione esistenziale: scegliere il perdono educativo.

L'adulto deve conoscere, accogliere, amare incondizionatamente il bambino che si pone di fronte a lui, spogliandolo dei pregiudizi e delle credenze, così da poter instaurare una relazione di reciprocità. Questo gli potrà essere facilitato se l'adulto saprà tornare alla propria infanzia, attraverso i ricordi del vivere che è stato. Significa conoscere l'infanzia, amarla e, intrisi di essa, perpetuarla nei piccoli momenti quotidiani, nelle piccole azioni, all'apparenza insignificanti, che tuttavia determinano il lento procedere della nostra esistenza. L'adulto deve stare sempre allerta e prestare la massima attenzione.

Deve domandarsi: "il mio amore è un peso per te? [...] L'amore è un servizio per il quale esigo un compenso?" (Korczak 2015, pp.22-23). Occorre porsi nella dimensione dell'ascolto e dello sguardo ben direzionato, per capirlo e riuscire ad amare con saggio affetto.

Una storia, un racconto possono permettere ai bambini di far viaggiare la mente, donando ai loro cuori la possibilità di sognare di vivere un altro presente, un futuro da costruire con le proprie mani...

I bambini si radunano tutti in veranda per guardare il tramonto. A Varsavia il sole non si vede spesso a causa dei fumi delle fabbriche. Osservano curiosi la grande sfera dorata che scompare all'orizzonte.

Korczak inizia una storia: “E se non tornassimo a Varsavia? E se ci mettessimo in fila per due, prendessimo la nostra roba e, cantando una canzone, ci mettessimo in cammino?”.

“Per dove?”.

“Verso il sole”.

“Ci sarà tanto da camminare, ma che importa? Dormiremo nei campi e ci guadagneremo quello che ci occorre per vivere nei villaggi. [...] e cammineremo, cammineremo, cammineremo...”.

“Bene, e poi?” , chiedono i ragazzi, impazienti.

In quel momento suona la campana della cena e la storia non ha un finale. (Pelz 2012, p. 32)

Korczak non lascia il finale aperto per caso: sta ai bambini creare il seguito. E questo è il ricordo di Korczak fatto di puro e semplice amore educativo. Questo è il vero amore che educa e forma all'autorealizzazione del proprio progetto esistenziale.

Ciò che Korczak aveva definito *homo rapax* nei suoi scritti è niente in confronto a questa brutalità senza scopo e fine. Ora come ora, si vede proprio che l'uomo non vuole sapere amare. O non sa amare? No, non vuole imparare ad amare. Sembra non voler partecipare alla staffetta umana dove il testimone corrisponde proprio al bene più prezioso dell'umanità: l'amore incondizionato.

Ma l'amore serve a tutti noi. E allora smettiamo di rincorrere le cose da avere... soffermiamoci sulle persone da amare.

Bisogna contribuire a diffondere la conoscenza del pensiero di Janusz Korczak, del suo sacrificio umano che altro non è se non un'immensa attestazione d'amore, specialmente sotto l'aspetto pedagogico: insegnare agli educatori, alle famiglie e agli adulti *come amare il bambino, la persona*, l'uomo è ancora, tutt'oggi, un compito attuale e necessario.

Riconosciuta l'umanità e l'autenticità assoluta di ciò che Janusz Korczak ha affermato e ha agito, coltivismolo, senza perderlo, quello che è un contatto pedagogico oltre il tempo, tra il passato e il presente. Janusz Korczak è praticamente inesistente nel patrimonio dei futuri educatori e pedagogisti. Il suo cuore pedagogico non viene presentato a nessun livello di insegnamento. Questa è la maggiore sconfitta, soprattutto in una società non ancora redenta e libera dalla violenza e dalla sopraffazione, in particolare quella nei confronti dei bambini. Una sconfitta che non

nasce dal nulla. Essa viene nutrita dalla e, allo stesso tempo, nutre la regressione che sta avvenendo nel riconoscimento dei diritti dell'infanzia, nel rispetto per il bambino-persona-uomo. È indispensabile prendere coscienza, sostenere e agire per l'altrui consapevolezza di questa figura illuminata, permettendo la condivisione della sua luminosa opera fra tutta l'umanità. Alcuni pensatori hanno lottato e continuano a lottare affinché il suo pensiero non vada perduto e possa arricchire e direzionare la nostra pedagogia. Le nostre menti e i nostri cuori.

Anche i bambini-uomini devono conoscere la sua vita straordinaria (e la letteratura per l'infanzia, da questo punto di vista, è una preziosa risorsa). La pedagogia della *condivisione* volta a formare l'uomo nuovo, l'*homo planetarius*, nasce per proseguire il fine e il vivere korczakiano. Non arrendiamoci, allora. Non perdiamo mai la memoria. E resistiamo. Resiliamo. Perché l'importante è essere umani.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Arkel D. (2009), *Ascoltare la luce. Vita e pedagogia di Janusz Korczak*, ATi editore, Milano.

Arkel D. (2010), *Mantegazza R., Petrassi E., Pedagogia e Shoah. Frammenti di vite esemplari*, ATi editore, Milano.

Arkel D. (2013), *Il pianeta condiviso. Per una pedagogia della condivisione*, ATi editore, Milano.

Arkel D. (2014), *Conoscere la gioia dell'infinito libera dalla paura. L'innovazione di Janusz Korczak*, in "Janusz Korczak: un'utopia per il tempo presente", Quaderni di Palazzo Serra 24, Genova.

Arkel D. (2016), *La società pedagogica. Dal pesantemente necessario al benevolmente opportuno*, David and Matthaus Edizioni, Pesaro Urbino

Bellerate B. (1989), *Korczak e la sua storia*, in "Vita dell'infanzia", n. 9-10, Roma.

Cohen-Janca I., Quarello M. A. (2015), *L'ultimo viaggio. Il dottor Korczak e i suoi bambini*, Orecchio Acerbo, Roma

Di Palma S. V. (2014), *Se questo è un bambino. Infanzia e Shoah*, Giuntina, Firenze.

Errico G. (2016), *Il progetto educativo di Janusz Korczak: un'educazione alla resilienza*, in "Rivista Scuola IaD", n. 11, Roma.

- Giuliani L. (2016), *Korczak: l'umanesimo a misura di bambino. Storia del pedagista*, Casa editrice Il Margine, Trento.
- Korczak J. (2011), *Il diritto del bambino al rispetto*, Edizioni dell'Asino, Roma.
- Korczak J. (2013), *Diario del ghetto*, Lit Edizioni, Roma.
- Korczak J. (2015), *Come amare il bambino*, Luni Editrice, Milano.
- Korczak J. (2015), *Quando ridiventerò bambino*, Luni Editrice, Milano.
- Limiti, G. (1980), *La figura e il messaggio di Janusz Korczak*, Le Monnier, Firenze.
- Mantegazza R. (1995), *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Mantegazza R. (2001), *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Città Aperta Edizioni, Enna.
- Mantegazza R. (2012), *Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz*, FrancoAngeli, Milano.
- Meirieu Ph. (2012), *Korczak. Perché vivano i bambini*, Spaggiari edizioni, Parma.
- Meirieu Ph. (2013), *Pedagogia. Il dovere di resistere*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Pelz M. (2012), *Io non mi salverò. La vita di Janusz Korczak*, Lit Edizioni, Milano.
- Pontecorvo C. (1989), *Che cosa può insegnare Korczak a un educatore oggi*, in "Vita dell'infanzia", n. 9-10, pag. 34.

■ ILARIA IORIO, MARIANGELA LAMAGNA, CLAUDIA RICCARDO,
ANTONELLA ZACCARO, SANTA PARRELLO

IL PROGETTO MATRIOSKE

Un'esperienza di genitorialità comunitaria

La maternità è un'esperienza complessa e sul piano identitario e sul versante della relazione madre-bambino che necessita del sostegno dell'ambiente per mettere la madre in condizione di sostenere il suo bambino e se stessa. In contesti di emarginazione e degrado le madri spesso vivono questo ruolo in solitudine, fronteggiando ansie e difficoltà più grandi delle risorse personali. L'Associazione Maestri di Strada Onlus (Mds), impegnata in progetti educativi volti a contrastare il disagio scolastico e sociale, nell'a.s. 2015-16 ha dato avvio al Progetto Matrioske, rivolto a madri della periferia Est di Napoli, con l'obiettivo di costruire spazi territoriali di sostegno alla genitorialità consapevole, spazi di ascolto e partecipazione in cui promuovere una funzione materna autenticamente creativa ed aperta alla comunità.

È stata condotta una ricerca-azione che ha previsto una fase di intervento e una di analisi dei materiali prodotti per monitorare e ri-progettare le attività. Hanno partecipato al Progetto 40 madri (età m:37) divise in 2 gruppi condotti da psicologhe. A ciascun gruppo sono stati offerti: laboratori di Teatro e Trucco in cui fare esperienza di varie parti del Sé; uno Spazio di riflessione per pensare alle abituali configurazioni relazionali dentro e fuori la famiglia, narrando esperienze significative e avendo l'opportunità di costruire legami. A ciascun incontro sono stati presenti osservatori silenziosi che hanno redatto resoconti narrativi. Il materiale testuale è stato analizzato tramite analisi semantico-strutturale attraverso il software Alceste. Dall'analisi del corpus testuale sono emerse

4 classi con vocabolari specifici: Io, Gruppo, Corpo, Rete. I risultati mostrano come le donne partecipanti abbiano usato laboratori e gruppo per riflettere sul passato, aver cura di sé nel presente e provare a costruire reti tra donne per fronteggiare il futuro.

INTRODUZIONE

L'Associazione onlus Maestri di Strada (MdS) è un laboratorio di ricerca e sperimentazione sociale che opera nel campo dell'educazione, contrastando la dispersione scolastica e promuovendo l'inclusione sociale dei giovani (Melazzini 2011; Moreno, Parrello, Iorio 2014). Il contesto principale in cui operano i MdS è la periferia est di Napoli: Municipalità VI, quartieri San Giovanni, Barra, Ponticelli, circa 140.000 abitanti in 20 km² di territorio sul mare, inquinato, segnato dai resti archeologici delle ere industriali. Periferia che diventa spesso ghetto e le cui caratteristiche materiali riverberano sulla psiche: coloro che vi abitano possono infatti interiorizzare la marginalità, che diventa impotenza, rassegnazione, senso di vergogna (Bartoli 2014). In tal senso le periferie non sono solo luoghi geografici, ma anche spazi su cui non si posa volentieri lo sguardo della società e producono esclusi che pagano un alto prezzo di sofferenza per un modello di vita che separa l'essere da se stesso, l'individuo dalle relazioni (Moreno 2014).

La metodologia di MdS si ispira a principi di Psicologia culturale e Psicoanalisi e mette al centro la cura delle relazioni e il gruppo (Parrello, Moreno 2015): l'ipotesi è che la relazione educativa sia complessa e non sia semplice per il singolo adulto – genitore, educatore, insegnante – “educare”, inteso come atto sociale. In molte situazioni di disagio e abbandono scolastico è evidente infatti che fra i fattori di rischio vi sono varie forme di immaturità e sofferenza che riguardano non solo i giovani, ma anche gli adulti. Nello specifico dei contesti familiari, essi sono spesso connotati da confini confusi e da una non chiara assunzione delle funzioni materne e paterne: la prima volta all'accoglienza, al contenimento e al nutrimento, la seconda, quella paterna, garante della possibilità di separarsi dal nucleo familiare per entrare nel mondo sociale ed esplorarlo (Parrello 2012).

Oltre alla cura dei giovani, intesa non nel senso medico e tecnico di

“curare” e “guarire”, ma nel senso del prendersi cura garantendo e sostenendo il processo di crescita, occorre dunque “aver cura di chi cura”. È in quest’ottica che l’associazione MdS ha promosso nel corso degli anni progetti di sostegno ad una genitorialità consapevole e comunitaria e nello specifico, durante l’annualità 2015-16, ha dato avvio al Progetto Matrioske, finanziato dalla Direzione Generale per la Gioventù e condotto in collaborazione con il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università degli Studi di Napoli Federico II e in partenariato con altre Associazioni del territorio³.

Il progetto, dedicato alle madri dei territori nei quali si svolgono da anni le attività educative dell’Associazione, parte dall’assunto che la maternità è un’esperienza complessa e sul piano identitario e sul versante della relazione madre-bambino che necessita del sostegno dell’ambiente per mettere la madre in condizione di sostenere il suo bambino e se stessa (Winnicott 1971). È noto come il diventare madre costituisca una vera e propria sfida evolutiva che chiama in causa da un lato tutti gli elementi del percorso di sviluppo di una donna, dall’altro le interazioni con l’intero contesto familiare e sociale. Entro una prospettiva sistemico-relazionale e considerando il ciclo di vita della famiglia (Walsh 2008; Scabini, Cigoli 2012), l’assunzione del ruolo genitoriale richiede un adattamento ai cambiamenti che l’evento paranormativo della gravidanza porta con sé e può configurarsi come una occasione di crescita ulteriore o come una fase di difficoltà e crisi (Von Klitzing *et al.* 1999). In particolare, le donne che abitano contesti di emarginazione – nei quali persistono modelli di coppia e famiglia intrisi di maschilismo e violenza – vivono spesso il proprio ruolo coniugale e materno in una sorta di solitudine sociale che limita le opportunità di confronto e condivisione.

Il Progetto Matrioske è nato dunque dal desiderio di creare dei contenitori materiali e psichici – i gruppi – entro i quali le donne potessero concedersi di essere piccole e grandi, figlie e madri, come le bambole russe, connettendosi al passato con le loro storie di vita ed al futuro con desideri e progetti riguardanti se stesse e i loro figli.

A seguire verrà raccontata l’esperienza riguardante la prima annualità

3 Centro Sociale “Casa Mia Emilio Nitti”; Associazione culturale di promozione sociale “Le Kassandre”, Associazione Incipit No Profit.

del progetto che ha avuto, anzitutto per l'equipe di lavoro, l'obiettivo di esplorare temi e dimensioni riguardanti la genitorialità e la maternità in contesti a rischio al fine sia di creare spazi di sollievo per le madri, sia di attivare il desiderio di partecipazione ad azioni comunitarie e solidali, fruibili sul territorio e in stretta connessione con le realtà istituzionali.

METODOLOGIA

È stata condotta una ricerca-azione che ha previsto una fase di intervento e una di analisi dei materiali prodotti per monitorare e ri-progettare le attività.

Hanno partecipato al Progetto Matrioske circa 40 madri con un'età media di 37 anni, divise in due gruppi che si sono incontrati da gennaio a giugno 2016 con cadenza settimanale. Si è scelto di lavorare in gruppo, inteso come totalità dinamica, in quanto esso promuove la possibilità di fare esperienza, nella relazione con l'altro, di una conoscenza maggiore di sé. Il lavoro di gruppo si è posto infatti come macro-obiettivi: l'accrescimento della persona (Rogers 1970) e l'educazione all'arte dei rapporti umani (Lewin 1947).

L'equipe di lavoro è stata composta da due psicologhe, conduttrici di gruppo, due esperte di laboratorio e un'educatrice addetta allo spazio baby-sitting, istituito al fine di favorire la partecipazione delle madri. Hanno preso parte agli incontri inoltre due osservatori non partecipanti, studenti di Psicologia e tirocinanti dell'Associazione, che hanno contribuito attivamente alla costruzione della storia del gruppo: il loro resoconto narrativo ha aperto ogni incontro ricapitolando, attraverso un vertice soggettivo, quanto emerso nell'incontro precedente (Menna *et al.* 2016).

La metodologia di lavoro ha previsto l'alternanza nel gruppo di spazi di riflessione e spazi laboratoriali, fortemente connessi per contenuti e finalità.

Gli spazi di riflessione sono stati denominati di "*inciucio riflessivo*"⁴ e

4 Il termine dialettale è qui utilizzato facendo riferimento al significato della parola che riproduce il suono di un chiacchierare fitto a bassa voce tra più persone, molto vicino ad un "ciuciù".

hanno avuto l'obiettivo di offrire un luogo e un tempo per: *pensare*, riflettendo sulla propria quotidiana esperienza, alle abituali configurazioni relazionali; *narrare* esperienze significative, trovando un tempo per esprimere le proprie difficoltà, uscendo dalla solitudine del ruolo e confrontandosi in un gruppo di genitori alla pari. Questi spazi sono stati condotti da uno psicologo che ha assunto il ruolo di agevolatore di un clima di sicurezza e di contenimento che pian piano garantisse la libertà di espressione e la riduzione di un atteggiamento eccessivamente difensivo da parte dei partecipanti. Sviluppando un clima di fiducia reciproca (Rogers 1970) si dà la possibilità ai partecipanti di esprimere le proprie esperienze e i propri punti di vista procedendo così in un processo di maggiore conoscenza e accettazione di sé. Nel gruppo si dà spazio alla parola e si usa il dispositivo della narrazione che risponde all'esigenza di trovare un momento e un mezzo per elaborare gli affetti connessi alle esperienze, siano esse dolorose, traumatiche o semplicemente confuse (Bruner 1992). Raccontare e raccontarsi permette di unire passato, presente e futuro, tessendo così le fila di una propria identità, sia essa personale o territoriale. Come afferma Taylor (1999) il nostro desiderio più grande è che la nostra vita abbia un senso e questo desiderio di significato è l'impulso che dà origine alle storie; raccontando speriamo di trovare o creare connessioni significative tra le cose. Le narrazioni costituiscono il primo modo di ri-abilitare le esperienze, intendendo il "ri-abilitare" nel senso del riscoprirsi "abile", recuperando del concetto di abilità, il senso dell'*habère*, dell'aver e cioè di riappropriazione di sé. Narrarsi al femminile, poi, è l'occasione per riscoprire l'esperienza di una femminilità e di una corporeità cava, vuota, primaria ma al contempo generativa e creativa che appartiene a tutte le donne (Nunziante-Cesaro 1995); narrarsi in gruppo e nel gruppo rappresenta, inoltre, l'occasione per poter, anche solo attraverso l'ascolto, sentire una storia nella quale rispecchiarsi, che appartiene ai singoli e a ciascuno, che accomuna e tiene insieme. Le narrazioni, così, prendono le sembianze della Matrioska: scatola, spazio cavo e al tempo stesso personaggio, figura e molteplicità, contenitore e contenuto (Bion 1962).

Accanto al dispositivo narrativo di gruppo, sono stati istituiti due laboratori: il laboratorio "Teatro di figura" e il laboratorio di "Trucco casalingo". Il laboratorio, nel nostro lavoro, ha la valenza di esperienza

di *ri-motivazione* in quanto permette di: riconoscere come valide competenze informali che diano la possibilità di non rinunciare ad un patrimonio già esistente che costituisce fonte di autostima e identità; scoprire le proprie capacità migliorando l'*empowerment*; provare a sbloccare l'anoressia cognitiva e il disinteresse verso l'apprendimento (Parrello, Iorio 2015). Nei laboratori è stato possibile sperimentare uno spazio traslato in cui fare esperienza di sé facendo entrare in gioco altre dimensioni quali la corporeità (qui intesa in termini di relazionalità), la scoperta di possibilità immaginative ed espressive, la creatività. Hanno assunto inoltre il carattere di spazi di divertimento, ma al contempo di possibilità: possibilità di essere altro, di mettere in campo nuove competenze, desideri, domande e scoperte.

Nello specifico, il laboratorio di teatro è divenuto uno spazio e un tempo di danza. Hanno danzato le mani, i corpi, le menti e infine gli oggetti portati in scena, fino ad arrivare a raccontare una storia fatta di soli movimenti: movimenti che comunicano il femminile e comunicano al femminile.

RISULTATI

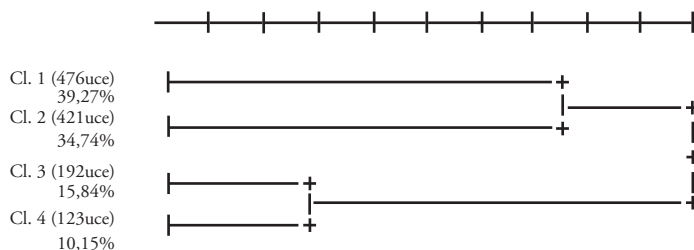
Il corpus dei resoconti narrativi degli incontri è stata analizzato attraverso il software *Alceste* (Reinert 1990), che compie una analisi statistica dei testi linguistici ricercando l'organizzazione interna del testo e individuando co-occorrenze (presenza concomitante di più parole piene). Il software individua nel testo classi stabili, corrispondenti a universi lessicali caratterizzati da specifici vocabolari e strutture linguistiche. Alla base di tutte le analisi statistiche effettuate dal programma c'è il concetto di *unità di contesto elementare (uce)* definite dall'autore come la più piccola unità statistica definibile da *Alceste*. È proprio infatti attraverso la suddivisione del corpus in *uce* che *Alceste* crea le matrici che daranno luogo alle classi di contenuto che rappresentano delle "stanze mentali" (Mazzara 2002).

Il corpus (vedi Tab. 1), è composto da 58 testi (resoconti narrativi), 70116 occorrenze, 7967 forme distinte e ha un indice di stabilità del 72,57%.

Tab. 1 – Corpus testuale: caratteristiche quantitative

Testi	58
Numero di occorrenze	70116
Forme distinte	7967
Frequenza min	9
Frequenza max	3184
Numero di hapax	4158
Unità di contesto elementari classificate	1212 su 1670
Indice di stabilità dell'analisi	72,57%

L'analisi ha classificato 1212 *uce* sulle 1670 individuate, suddivise in 2 macroaree e 4 classi stabili, come visibile nel dendrogramma (vedi Fig. 1): per ciascuna classe, sono indicati il numero e la percentuale di *uce* analizzate.



Sulla base dei vocabolari specifici e delle *uce* più significative, alle classi sono state attribuite etichette tematiche. Di seguito si presenta una descrizione delle classi con una selezione di *uce* significative:

CLASSE I - IO

“Da madre a figlia: il racconto dell’inter e intra-generazionale” (39.27%, 476 uce).

In questa classe, la più grande individuata dall’analisi, vengono raccolte le narrazioni sulle origini e sulle relazioni con le persone più importanti

della propria vita. Il palcoscenico della classe è la “casa” e il narratore è l’“Io” donna che dall’esterno guarda e si guarda attraverso il sostegno del gruppo. Le donne raccontano di sé a partire dalle bambine che sono state per provare a trovare una conciliazione tra l’essere figlia, madre, moglie e donna. La Matrioska grande si apre e inizia a comunicare con le altre che prima non vedeva perché contenute-imprigionate dentro di sé. Si dà avvio ad un lavoro di auto-definizione nel quale si riscontra quanto sia a volte difficile “prendersi cura di sé”.

Vocabolario: io, madre, figlia, casa, bambini, era, marito, famiglia, racconta, matrimonio, tradizioni, origine.

UCE:

- “Ognuno è il prolungamento del proprio genitore con cui, nonostante alcuni dissidi, si è sempre legati e ciò fa sì che una separazione completa non possa esserci, che alle proprie spalle ci sia una storia lunga generazioni la quale si protrarrà ancora e ancora con il prolungamento dei propri figli. Dunque le proprie origini sono sempre presenti anche quando non si vedono o sentono”;

- “E di me, chi si prende cura? Quando ci si rapporta con l’altro, ad esempio il marito, spesso pensa che la moglie non abbia bisogno di nulla. Le vedono come wonder woman, delle supereroine che si armano di mantello e scudo e salvano il mondo”;

- “La difficoltà principale che s’incontra è nel prendersi cura di sé, è il ricavarsi uno spazio esclusivamente per il sé donna. Spazio che porta a fare i conti con i ruoli investiti e forse, anche col senso di colpa, in quanto viene sottratto del tempo all’Io mamma. Quindi l’Io donna si trova a chiedere il consenso all’Io mamma, l’Io donna ha uno scacco sull’Io mamma, riflette una mamma. Il cerchio cura le nostre donne, è una risorsa, le donne sono sostegno fra loro”.

CLASSE 2- GRUPPO

“Un gruppo per pensare, guardarsi e raccontarsi” (34.74%, 421 uce).

In questa classe si raccolgono le narrazioni che mettono in evidenza l’importanza dell’appartenenza ad un gruppo in cui poter tessere *relazioni* significative tra persone che condividono le medesime esperienze, sia

in quanto madri, sia in quanto donne che vivono una realtà territoriale simile.

Nell'esperienza del gruppo si parte dalla *parola*, il prendere parola, secondo i tempi di ciascuno, rispettando i silenzi e le attese personali, per provare a raccontare la complessità delle realtà quotidiane. Si tratta di parole che raccontano le gioie e le difficoltà, narrano vite diverse, ma in possibile collegamento. Così nel gruppo, attraverso il racconto di un membro, si poggia lo sguardo sull'altro e nel contempo si ha un effetto "catarifrangente" sulla propria storia: questo processo favorisce la nascita di un *noi* Matrioske che identifica e che contiene.

Vocabolario: gruppo, relazioni, riflessione, raccontare, partecipare, storia, parola, sguardo, dire, sogno, noi.

UCE:

- "Questo gruppo è la nostra riserva energetica, come un pozzo da cui attingere così da trovare il nostro equilibrio";

- "Racconta di sé, di come abbia cambiato il copione fisso che seguono molte delle donne nate e cresciute in zone 'scordate dal padreterno'". Questo discorso sul cambiamento, sull'aver la forza di decidere della propria vita sembra essere molto sentito ma non tutte sono pronte e ce la fanno, Marta con poche parole sintetizza il senso e il metodo del gruppo: 'Non per forza bisogna buttarsi al centro del cerchio' riferendosi proprio al timore di molte mamme di dover dire i fatti propri. Aggiunge infatti che non ha senso avere questa paura: 'se vuoi ti butti altrimenti non sei certo obbligato. Non ci si butta se non lo si vuole, ma si può stare comunque'".

CLASSE 3 - CORPO

"La parola al corpo: il laboratorio come spazio di cura di sé e di creazione"
(15.84%, 192 uce).

In questa terza classe è centrale il riferimento al corpo, inteso in termini di corporeità e di relazionalità. Si tratta del corpo che cambia e i cui segni del tempo si riflettono nello *specchio* e attraverso di esso si può giocare con altre donne, ritrovando un'area di piacere e di divertimento che ha un potente valore di sollievo e di cura. Si sperimenta la possibilità di essere "altro", riscoprendo e valorizzando una propria femminilità. E i corpi sono

centrali anche sulla scena teatrale: danzano le mani e gli oggetti creati *ad hoc* che prendono vita raccontando una storia fatta di soli movimenti entro uno spazio in cui ognuno può esprimere qualcosa di sé.

Vocabolario: creare, specchio, corpo, scena, specchio, costruire, fantasia, valorizzare, imparare.

UCE:

- “Ciascuna donna è chiamata a osservare il volto della sua compagna e scrivere su un foglio già predisposto cosa le piacesse di quel volto, e soprattutto perché volesse valorizzarlo per partire poi nel creare l’opera; c’è chi ha realizzato sul volto della propria compagna/specchio un trucco studiato appositamente per le loro caratteristiche, o chi ha realizzato un trucco che rispecchiava anche se stessa. Sono estremamente attente alla cura dell’altra” (Laboratorio di trucco Casalino).

- “Ci spostiamo dalla terra ai tre tavoli neri già pronti: poste davanti allo specchio ognuna di noi guarda se stessa, le scarpe, torna a guardare le altre e riparte la musica. Il resto della musica viene accompagnata da altri passi di danza a destra, poi a sinistra, come delle lunghe camminate. A un tratto parte nuovamente una sorta di ballo di gruppo, non si è più da soli a fare, e anche sbagliare” (Laboratorio di Teatro di Figura).

CLASSE 4 - RITO

“*Una stanza tutta per sé*” (10.15 %, 123 uce).

Nell’ultima classe è centrale il piacere di vedersi nella ritualità settimanale che aiuta a costruire un contenitore relazionale per il gruppo. Viene riconosciuto ed interiorizzato un tempo ed uno spazio per sé, un “blackout” di due ore sulla propria vita e sui propri impegni, una pausa che consente di sostare in maniera riflessiva al di là del fare quotidiano ritrovando nel “cerchio” l’incontro sì con altre persone, ma anche un’opportunità di incontro per sé.

Vocabolario: incontro, appuntamento, chiacchierare, inciucio, laboratorio, cerchio, risate, riflessivo, oggi, pausa.

UCE:

- “Il giovedì, giorno del gruppo, le ha permesso di maturare sempre di più questa consapevolezza di dover trovare spazio e tempo da dedicarsi [...]

questo spazio è importante e soprattutto piacevole”;

- “In genere quando devo andare in un posto o a fare qualcosa mi scoccio, sto senza genio⁵, quando devo venire qui invece sono contenta”;

- “Questo gruppo è un momento che ci si prende per sé, un blackout di due ore sulla tua vita e i tuoi impegni”.

CONCLUSIONI

I risultati mostrano come le donne partecipanti hanno usato i laboratori e il gruppo per riflettere sul passato, aver cura di sé nel presente e provare a costruire reti tra donne per fronteggiare il futuro. Nello specifico, dall'analisi dei resoconti narrativi, è emerso come il Progetto Matrioske si sia configurato quale spazio nel quale le partecipanti hanno potuto dare voce alla propria storia (Classe 1); hanno trovato un gruppo dal quale attingere energie e nel quale costruire relazioni significative (Classe 2); hanno potuto fare una nuova esperienza di sé e del proprio corpo (Classe 3); hanno trovato un tempo di riposo, uno spazio da dedicare alla cura del sé (Classe 4).

L'opportunità di narrare e mettere in parola pezzi della propria storia è risultata essere l'occasione per una rilettura emozionale dei comportamenti e degli avvenimenti della propria vita. Le parole hanno così assunto diversi valori: *rete*, che avvicina le persone tra loro, creando ponti; *balsamo*, che lenisce le ferite; *mappa*, in quanto colloca dove ci si trova e definisce i confini; *bagaglio*, che riempie, arricchisce, a volte appesantisce e carica. Il gruppo è diventato il luogo dove poter essere accolte e progettare di impegnarsi per se stesse, per le altre e per la comunità.

Le Matrioske, ad oggi, continuano il loro percorso e si stanno attivando nell'affiancare gli operatori di Maestri di Strada nelle iniziative a sostegno della comunità educante. Così facendo i genitori stessi diventano protagonisti di un processo di accoglienza, ascolto ed educazione, mettendo a disposizione del territorio le conoscenze apprese attraverso quella che è una generatività sociale che trae forza da quella biologica, ma la trascende.

5 Mi annoio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balint M. (1977), *Medico, paziente e malattia*, Feltrinelli, Milano.
- Bartoli C. (2014), *La scuola e il ghetto. Architetture che escludono*, in Moreno C., Parrello S., Iorio I. (a cura di), *La mappa e il territorio. Ripensare l'educazione tra strada e scuola*, pp. 33-48, Sellerio, Palermo.
- Bion W.R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma.
- Bruner J.S. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Lewin K. (1947), *Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change*, in "Human Relations", n. 1, pp. 5-41.
- Mazzara B.M., (a cura di) (2002), *Metodi qualitativi in psicologia sociale. Prospettive teoriche e strumenti operativi*, Carocci, Roma.
- Melazzini C. (2011), *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo.
- Menna P., Iorio I., Zaccaro A., Parrello S. (2016), *Il gruppo multivisione come strumento riflessivo nei contesti educativi*, in Soresi S., Nota L., Ginevra M.C. (a cura di), *Il Conunselling in Italia: funzioni, criticità, prospettive e applicazioni*, pp. 131-143, CLEUP, Padova.
- Moreno C. (2014), *Pedagogie erranti*, in Moreno C., Parrello S., Iorio I. (a cura di), *La mappa e il territorio. Ripensare l'educazione tra strada e scuola*, pp. 15-25, Sellerio, Palermo.
- Moreno C., Iorio I. (a cura di) (2013), *Quaderni di lavoro di Maestri di Strada*, Napoli.
- Moreno C., Parrello S., Iorio I. (a cura di) (2014), *La mappa e il territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola*, Sellerio, Palermo.
- Nunziante Cesaro A. (1995), *Del genere sessuale*, Guida, Napoli.
- Parrello S. (2012), *Dalla famiglia alla scuola: note sulla responsabilità educativa degli adulti*, in De Rosa B., Osorio Guzmán M., Parrello S., Sommantico M. (a cura di), *Famiglie e coppie nell'orizzonte post-moderno. Note teoriche, cliniche e di ricerca*, pp. 61-84, Aracne, Roma.
- Parrello S., Iorio I. (2015), *Dall'esperienza al racconto. Il ruolo delle narrazioni nei processi di apprendimento*, comunicazione al convegno COSTRUTTIVA-MENTE. Laboratori che attivano apprendimento ed

inclusione sociale, 28 febbraio 2015, Milano.

Parrello S., Moreno C. (2015), *Dentro le periferie: sperimentazioni educative e strumenti riflessivi nel progetto e-vai dei maestri di strada*, in *Educational Reflective. Practices*, 17, pp. 49-65.

Parrello S., Moreno C., Centro T. (2012), *Un esercito di maestri disarmati per educare le periferie. Cura, responsabilità e riflessività come risorse dal Progetto Chance al Progetto E-vai*, in *AeP - Adolescenza e psicoanalisi*, Numero monotematico "Scuola", anno VII, n. 2, pp. 51-71.

Parrello, S. (a cura di) (2013), *Verso l'età adulta. Orientamento scolastico come sostegno al Sé in transizione*, Aracne, Roma.

Reinert M. (1990), *Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de Gérard de Nerval*, in "Bulletin de méthodologie sociologique", n. 26, pp. 24-54.

Rogers C.R. (1970), *I Gruppi di Incontro*, Astrolabio, Roma, 1976.

Scabini E., Cigoli V. (2012), *Alla ricerca del Familiare. Il modello relazionale-simbolico*, Cortina, Milano.

Taylor D. (1999), *Le storie ci prendono per mano. L'arte della narrazione per curare la psiche*, Frassinelli, Torino.

Von Klitzing K., Simoni H., Amsler F., e Burgin D. (1999), *The role of the father in early family interactions*, in "Infant Mental Health Journal", 20(3), pp. 222-237.

Winnicott D.W. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 2000.

Walsh F. (2008), *La resilienza familiare*, Cortina, Milano.

■ CLAUDIA SECCI

CINEMA, EDUCAZIONE E MEMORIA STORICA

PER INTRODURRE AL BINOMIO CINEMA-EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Il cinema attualmente ha raggiunto un grado elevatissimo di fruibilità, intesa come disponibilità dei film in forme diverse, che corrispondono al passaggio televisivo, al dvd, alla diffusione sui canali youtube o su altri, alla replica in rete nei siti dei canali televisivi, forme alle quali si aggiunge la possibilità di fruire di servizi di streaming come Netflix e la possibilità del “pirataggio”, ovvero dell’acquisizione paralegale o illegale dei film attraverso dei programmi appositi in internet.

A questa estesa possibilità di diffusione corrisponde, tuttavia, un allontanamento dalla fruizione propria del cinema, che è quella della visione del film alla sua uscita ufficiale nelle sale cinematografiche e – di ancora maggiore impatto educativo e formativo – alla sua visione e discussione in cineforum e rassegne dedicate.

Il legame tra cinema ed educazione degli adulti è stato rappresentato in modo autorevole da Filippo De Sanctis¹ ormai diversi decenni fa. Il cinema, come paradigma specifico, s’inserisce pienamente nella visione di questo autore del rapporto tra cultura, educazione ed emancipazione, sin dal momento in cui egli affronta il tema del “tempo libero” e di un suo uso orientato all’emancipazione, nel più ampio discorso dell’educazione permanente (De Sanctis 1975, pp. 45-50). In tale riflessione c’è tutta la lezione di Gramsci (1978) e di Capitini (1967, pp. 245-252), che, con

¹ Filippo Maria De Sanctis (1926-1990) è considerato uno dei padri fondatori dell’educazione degli adulti in Italia. Con le sue opere e la sua attività, in particolare negli anni Sessanta, Settanta e Ottanta del Novecento, si è fatto promotore di una visione dell’educazione permanente improntata a una radicale critica sociale di tipo marxista e gramsciano.

accenti diversi, segnarono il tema dell'oppressione del tempo libero come estensione dell'oppressione del tempo di lavoro, un tempo libero che, lungi dal configurarsi come momento di svolta, contribuisce a mantenere i rapporti di potere esistenti. Verso i temi di tale discorso confluiscono, in De Sanctis, anche quelli relativi alla nozione di "pubblico": il problema che viene messo in evidenza è che esso stenta ad identificarsi come parte integrante di un ciclo produttivo le cui leve sono del tutto fuori dalla sua portata (De Sanctis 1975, pp. 125-127). Per divenire da oggetto a soggetto, per modificare il suo ruolo da passivo e inconsapevole consumatore di un'arte funzionale al potere, il pubblico deve, dunque, giungere ad "autoidentificarsi" in quanto tale, cioè in quanto portatore di una comune progettualità, passando dal consumo alla gestione della produzione culturale (Ivi, p. 152). La cultura cinematografica italiana, accanto a elementi di carattere fuorviante e distorto, presenta il grande pregio di una "popolarità" che va oltre il dato coesistente al cinema come arte e che si relaziona alla peculiarità del percorso che essa ha vissuto, affondando le sue radici nella storia e nelle problematiche delle classi popolari, soprattutto attraverso il Neorealismo. Questo elemento, con tutti i limiti del caso, va a favore di un rapporto costruttivo e socialmente e politicamente significativo tra il pubblico e il cinema.

A testimonianza della centralità del tema culturale nell'educazione degli adulti concepita da De Sanctis, l'autore ritorna sul punto, segnalando come l'evoluzione storica di tale ambito di sapere sia segnata dal conflitto tra produzione capitalistica in campo culturale e specificamente cinematografico e autogestione e associazionismo del movimento operaio (De Sanctis 1978, pp. 290-292). Il concetto di "pubblico" assume rilevanza al di là del tema della funzione della cultura nell'educazione degli adulti, perché il pubblico è la massa degli individui, il popolo che si fa pensatore e produttore dei percorsi e delle esperienze educative che lo riguardano. Nella visione di De Sanctis l'arte assume, in ogni epoca storica, una funzione centrale nei processi educativi e va da sé che "liberare l'educazione" consista anche nel consentire al pubblico di fare esperienza dell'arte in un modo che ribalta la passività cui è stato costretto nei secoli (De Sanctis 1969, pp. 21-25). Questa prospettiva non si spinge fino ad abbattere l'idea dell'opera artistica quale prodotto di uno slancio e di un talento personale e irripetibile; non necessita di farlo, in quanto

l'opera d'arte contiene sempre, contemporaneamente, l'aspetto appena indicato e quello storico, sociale e collettivo, che consiste nel condensare – in modo prevalentemente istintivo e inconsapevole – movimenti di pensiero dell'epoca, elementi che caratterizzano lo *Zeitgeist* (“spirito del tempo”).

Il pubblico, in tal senso, come agente della storia, è già nell'arte, non solo come fruitore non passivo, ma come agente remoto, ma tale ruolo deve essere esplicitato (De Sanctis 1969, p. 57): siffatta presa di coscienza ed esplicitazione sta alla base di una piena assunzione di significato dell'educazione permanente. Non a caso, quando l'autoorganizzazione del pubblico e l'innovatività educativa e pedagogica si fanno evidenti, le istituzioni manifestano intenti di restaurazione dell'ordine, così come è avvenuto in Italia dopo il movimento del '68.

Negli anni successivi, sulla base di una riflessione generale sul rapporto tra arte ed educazione permanente, De Sanctis si concentra sul tema, testé accennato, della fruizione cinematografica come centrale nell'educazione emancipatrice di persone adulte, in particolare quelle deprivate dal punto di vista culturale e dell'istruzione. L'autore non si occupa di cinema solamente per la forte tradizione che esso possiede in Italia, o per il fatto, accennato più volte nei testi dell'autore, che il film come momento collettivo di fruizione e di intrattenimento fosse presente nelle sedi del dopolavoro e del *loisir* operaio, ma perché, in virtù della sua diffusione e popolarità, esso, entrando a fare parte dell'immaginario collettivo – espressione di cui ci si occuperà più tardi – rappresenta un sapere immediato e presente nelle fasce anche meno acculturate della popolazione. Stante questo fatto, il rapporto tra pubblico e prodotti cinematografici, per De Sanctis e Masala (1983), non va risolto né in termini di elitarismo, ovvero mirando a destinare il cinema a una compagine sociale privilegiata e formata al suo uso, né nel senso di una riduzione della qualità dei prodotti, mirata ad estenderne la fruibilità a persone di differente livello d'istruzione.

Proprio i prodotti audiovisivi come il cinema (di puro intrattenimento) e la televisione, che possono avere una funzione “soporifera” (Ivi, p. 13), di addormentamento della coscienza civica, possono divenire, invece, chiave di volta del suo risveglio. Il cinema, infatti, al pari degli altri prodotti dell'arte, ma forse in modo più intenso, ha una capacità di evocare,

come in parte già detto, un'identificazione che lo rende estesamente "popolare" e universalmente leggibile. Quel che serve, tuttavia – e questo appare l'aspetto per noi più rilevante – è una mediazione educativa che renda il pubblico tale nel senso più pieno del termine. Gli interventi da attuare (siamo nella prima metà degli anni Ottanta, dunque in un periodo di grande crisi del cinema italiano, anche dovuto al diffondersi delle televisioni private) sono non solo e non tanto sulla filiera cinematografica, ma sui modi della fruizione e della partecipazione del pubblico al cinema². Un pubblico che diventa consapevole delle capacità che può esprimere e maturare collettivamente, nella discussione e nella formazione artistica e che si sottrae al ruolo di semplice clientela cui il sistema produttivo vuole costringerlo (Ivi, p. 18).

Il discorso di De Sanctis e Masala mira a mettere in luce il ruolo delle cineteche non solo come luoghi di mera raccolta e distribuzione dei film, ma come luoghi di costruzione culturale che parte dal basso. Dietro a tale idea c'è tutta la riflessione gramsciana sull'affermazione culturale della classe operaia come movimento "contro-egemonico", ma, a uno sguardo più approfondito, c'è anche l'idea gadameriana dell'opera d'arte come opera inconclusa, che si compie solamente nel suo essere "fruita", non in senso passivo, ma in senso costruttivo. Naturalmente, nel caso specifico del cinema, l'elemento attivo e costruttivo dello spettatore è da considerarsi prettamente simbolico (anche se vi sono esempi di cinema sperimentale in qualche modo co-costruito tra scrittura, sceneggiatura, regia e pubblico) e si esprime, ad esempio, nell'accoglienza riservata a un'opera, nella frequenza con cui viene vista, vissuta e commentata, nei luoghi e nei tempi in cui essa viene percepita e interpretata, che fanno di essa qualcosa di sempre nuovo e diverso. Questo discorso vale sia a livello generale e sociale, intercettando ciò che un film può rappresentare, nel tempo, per una collettività, sia a livello individuale, giacché, come scrive Franza, "Durante la visione di un film le immagini e la trama indicano, selezionano, provocano e convocano le immagini mnestiche e fantastiche, le rappresentazioni, i giudizi propri dello spettatore, cosicché tutto

2 Concludendo il capitolo sul tema, gli autori sintetizzano il compito dell'educazione degli adulti rispetto al nuovo pubblico con "dotare chi ne è privo degli strumenti intellettuali indispensabili" (De Sanctis e Masala 1983, p. 22).

ciò si sovrappone e si intreccia con le immagini e la trama originarie, preparando il terreno a nuove attribuzioni di significato grazie alle quali lo spettatore si proietta suo malgrado sulla scena negli ambigui panni di un attore-regista” (Franza e Mottana 1997, p. 64). Lo spettatore “gioca” interpretativamente con il film e il film “gioca” con la sua vita e con le età della sua vita.

La cineteca è, dunque, per De Sanctis e Masala, luogo il cui significato si oppone alla tendenza crescente (che sarebbe diventata capillare in seguito e che stiamo pienamente vivendo) a evitare la confluenza nei luoghi di fruizione dell’arte e a viverla, invece, in modo sempre più privato (De Sanctis e Masala 1983, p. 47).

Per soffermarsi, però, soprattutto sul tema della “formazione del pubblico cinematografico”, per comprendere più a fondo cosa possa intendersi con tale espressione, va innanzitutto chiarito che De Sanctis e Masala propongono un’interpretazione densa di questo termine (Ivi, pp. 57-63), che è stato svuotato dai suoi significati più pregnanti. Si parla di pubblico per indicare la platea passiva, spettante ma non agente. Il pubblico è, invece, per questi autori, il collettivo (cfr. Tramma 2017), la massa delle persone che osservano, criticano, dispongono e producono. Ma nel parlare di “pubblico” c’è, certamente, anche l’intenzione di sottolineare il fatto che l’arte deve essere accessibile a tutti, che essa è innanzitutto un bene collettivo.

Questa idea di pubblico come soggetto collettivo, che fruisce del cinema co-interpretando le opere attraverso le modalità proprie della cineteca, quindi attraverso l’inquadramento storico del film, il convenire di esperti e di “profani” nella visione dello stesso, la discussione sui significati, la condivisione delle impressioni individuali, che sono, in fondo, gli stessi principi della democrazia, è certamente una prospettiva (utopistica) molto attuale. Quantunque l’avanzamento tecnologico e la frammentazione dei modi e dei luoghi in cui si vive il cinema, non possa che modificare la conformazione del pubblico e il modo in cui esso esplica la sua funzione.

L’altro elemento di attualità, del discorso di De Sanctis e Masala, è il fatto che non si possa pensare l’educazione permanente senza porsi il problema del rapporto dell’uomo con la cultura e con l’arte, perché la cultura e l’arte sono ciò di cui è costituita la nostra storia e la nostra

essenza individuale e sociale, ben al di là di quanto possiamo esserne consapevoli. Infatti, coloro i quali – spesso, perché sin dall’infanzia e dall’adolescenza, non sono che marginalmente esposti ad essa – fanno dell’educazione estetica un fatto periferico, occasionale o superfluo della loro vita e si dedicano prevalentemente ad altre dimensioni formative, mancano di coltivarne una che è invece, centrale ed essenziale. Vale ancora, quindi, l’idea di “contribuire alla formazione del pubblico nella prospettiva della formazione permanente” (Ivi, p. 58).

Infine, è ancora assai valida la “traduzione” che De Sanctis ha proposto di un principio gramsciano spesso travisato. Gramsci pensava a una formazione per i lavoratori e per il lavoro, nel lavoro e attraverso di esso, pur tuttavia la sua concezione dell’educazione non era “lavorista” nel senso tecnico del termine, bensì in senso culturale, costruita intorno all’idea di un lavoro che completa ed esalta l’umanità dell’uomo. Dentro tale concezione trova, infatti, spazio, l’attenzione gramsciana per le forme popolari dell’arte che possono educare l’uomo a un senso estetico che ha una valenza tutt’altro che frivola o residuale, ma che, al contrario, si collega con i temi della ricerca di compiutezza e di realizzazione personale e collettiva (Cambi 2017, pp. 176-179).

IL CINEMA COME ARTE “ADULTA”

Il cinema è arte insieme popolare e raffinata, dunque; è magia per bambini e, soprattutto, per adolescenti, ma è anche arte “adulta”. Lo è per la cultura complessa cui fa riferimento, perché la narrazione che esso comporta, quandanche si riferisca a soggetti giovanili e sia sviluppata da autori anche molto giovani, non può che scaturire da una visione “di sintesi” della vita, che ha elaborato uno sguardo compiuto – anche se necessariamente temporaneo e modificabile – su di essa, rappresentato dall’obiettivo, la cronologia, il movimento e le scelte della telecamera. Anche la fruizione del cinema dell’odierna generazione di mezzo si differenzia da quella che essa stessa ha vissuto nell’epoca adolescenziale e giovanile, ovvero, una fruizione piuttosto orientata a perseguire la propria autorealizzazione attraverso l’adesione a dei modelli prescelti e presentati nelle espressioni cinematografiche. Ma si differenzia ancor di più da quella dei ragazzi oggi, che vedono sempre meno film e sono, invece,

accaniti spettatori delle serie televisive, fatto di cui occorrerebbe indagare in modo approfondito e mirato il significato e che in questa sede non si è in grado di fare.

Le persone adulte incontrano il cinema in contesti differenti e di significato molto diverso. Il primo tra di essi è il contesto casuale, spesso mediato dalla televisione, che si presenta nella circostanza in cui “incontriamo” un film casualmente ed esso ci apre una prospettiva inedita di qualsivoglia tipo. In tali contesti, il cinema rappresenta, più che mai, l’incontro formativo occasionale, che tanta parte ha nella vita educativa degli adulti. Diverso è l’incontro del cinema in famiglia, che spesso è – pur in gradazioni diverse – pilotato dal genitore e che rappresenta una circostanza nella quale la persona adulta è chiamata in causa soprattutto in veste di educatrice (Iori 2011; Romano 2017). Anche in questo caso, tuttavia, il film non è che l’oggetto mediatore, che raccoglie e rispecchia un qualcosa che è implicito nella relazione educativa in sé, ovvero una continua e mutua scoperta.

Più strutturato, più esplicitamente intenzionale è l’impiego didattico del cinema all’interno della vita scolastica e all’università, nella quale il ricorso a tale linguaggio artistico avviene in una forma tipicamente seminariale. All’interno di tale tipologia, assume naturalmente un ruolo centrale quella che non è solo didattica *attraverso* ma *sul* cinema, poiché esso vi diventa strumento e oggetto, spostando il focus del discorso dalla fruizione alla produzione.

Per aprire una breve parentesi sulle “scuole di cinema” e sulle risorse di cui si avvalgono, sulle problematicità che incontrano, per valutare se è possibile riscontrare anche in questo campo disciplinare più specifico degli elementi che possano essere ricondotti ai temi affrontati in questo testo, si può iniziare con l’affermare che anche in ambito formativo aleggia sul cinema un’ambiguità di fondo. Essa dipende dalla sua “ibridazione” con altri linguaggi audiovisivi e dello spettacolo, oggi nettamente in espansione, un’ibridazione che può anche risultare stimolante per la creatività, a patto che si mantengano i giusti confini tra le diverse dimensioni artistiche, aspetto che non sempre prevale (Floris 2012, p. 23). Quel che si deduce da una lettura esperta, quale quella di Antioco Floris, è che a risultare carente, nella cultura dei “quadri” dell’industria cinematografica italiana, è proprio la formazione delle professioni tecniche del cine-

ma, rispetto alle quali si prediligono quelle creative (regista, filmmaker, sceneggiatore, attore) (Ivi, pp. 35-37). Il linguaggio del cinema, tuttavia, che deve competere con quello televisivo, con prodotti audiovisivi molto più fruibili per impiego di tempo e di energia emotiva e intellettuale da parte dello spettatore, necessita, per affermarsi, di una cultura e di una formazione solida sia dal punto di vista teorico, intellettuale e creativo, sia dal punto di vista tecnico; tale discorso non si distacca, nella sostanza, da quello di De Sanctis, che pensava un cinema più vissuto, partecipato, presente come linguaggio simbolico di espressività, ma anche di elaborazione critica, nella vita delle persone.

Infine, ma di cruciale importanza nell'ambito dell'educazione degli adulti, vi è la prospettiva di Riccardo Massa e della sua "scuola", ovvero il ricorso al cinema e l'analisi approfondita di film, come momento del percorso formativo, che rappresenta un modo in cui i formatori svelano a se stessi, elaborano e condividono, le proprie immagini latenti della formazione (Franza, Massa, Mottana, Riva 1997, pp. 129-154). Sottolineando il clima e la dimensione didattica dialogica, che la visione di un film consente e che si adatta perfettamente a un'educazione "tra adulti" (Agosti 2001, p. 2), Agosti ripropone una sua prospettiva degli argomenti presentati dalla "clinica della formazione" e delinea una didattica attraverso il cinema intesa come formazione dei formatori, là dove i formatori, gli adulti (seppur giovani), cui ci si rivolge, sono proprio gli studenti che compiono un percorso verso le professioni educative e pedagogiche (Ivi, 31-36). Anche in questo caso la proposta del cinema nella didattica deve avvalersi di una gestione, se non esperta, raffinata, che utilizzi una griglia di strumenti e metodi che favoriscano l'emergere di processi interpretativi di tipo creativo, senza divenire invadenti o limitanti (Ivi, pp. 37-55).

È, dunque, proprio l'abitudine all'elaborazione critica il "messaggio educativo" più importante del cinema, nello specifico dell'età adulta. Il rapporto tra soggetto e arte, più in generale, tuttavia, come fa notare Cambi, può anche essere "scomposto" in diverse traiettorie; in tal senso, allora, "C'è un fruire *psicologico-esistenziale*. Ce n'è uno più squisitamente *formale*. Poi uno *cognitivo*. Ce n'è uno anche *sociale*. E uno *culturale* e *storico*. Uno anche *utopico*, per ciò che si annuncia e nel fruire stesso e nell'oggetto medesimo che viene fruito" (Cambi 2017, pp. 20-21).

Sebbene qui si intenda porre l'accento prevalentemente sulle funzioni sociali, culturali e storiche della fruizione artistica, tutte le componenti vanno sempre tenute entro il campo visivo, nel loro rapporto reciproco. Anche in ambito psicoterapeutico si affermano diverse forme di "utilizzo" del cinema, che lo fanno emergere soprattutto come evidenziatore di situazioni che sono di volta in volta al centro dell'intervento terapeutico; in tale contesto esso assolve a una funzione educativo-didattica che è insieme strutturata e tematica (l'adolescenza, i cicli di vita familiare, ecc...: Carbone, Cottone, Eusebio 2013; De Bernart e Senatore 2011). Naturalmente la prospettiva psichiatrica e quella psicoanalitica leggono il cinema in funzione differente da quella pedagogica, in ragione di una serie di differenze macroscopiche che riguardano queste due grandi prospettive disciplinari, sulle quali ci sarebbe da riflettere a lungo e non in questa sede. Le differenze, tuttavia, non impediscono il dialogo e lasciano intravedere, proprio sul terreno della consultazione cinematografica, elementi comuni, quali l'accento sulla valenza "autobiografica" del cinema come lettura e rilettura del (proprio) passato; oppure, diversamente, l'esplorazione del non conosciuto, dell'estraneo e del diverso (De Bernart e Senatore 2011, p.15). Si tratta di dimensioni che non si escludono a vicenda e che coinvolgono, contemporaneamente, l'interpretazione psicologica e quella pedagogica.

Alcuni studiosi, che si sono occupati di cinema in ambito formativo, hanno posto l'accento sul fatto che, innanzitutto, non si dovrebbe parlare dell'oggetto a prescindere da una capacità di leggere le peculiarità del linguaggio cinematografico. Esso comprende alcune caratteristiche che sono di grande rilievo nella dimensione educativa e formativa, quali gli elementi di *mémoire* e *miroir*, ovvero di ricordo e di rispecchiamento (Mancino 2006, p. 14). Il dialogo tra autore/film e spettatore ha molte affinità con il dialogo formativo inteso nella sua più viva essenza, ovvero come incontro/scontro di intenzionalità. Il cinema è un tipo di narrazione, infatti, in cui lo sguardo intenzionale sulla realtà è più palpabile che nelle altre forme espressive; non si può, infatti, riprendere (nel senso di "girare") neutralmente la realtà, *così come essa è*, nemmeno nel genere documentario. Al contempo, per darsi senso, l'opera filmica necessita dello sguardo interprete dello spettatore (Ivi, pp. 16-30). Ciò si afferma con particolare evidenziazione fra i teorici dei *Cognitive Film Stu-*

*dies*³, che sottolineano come lo spettatore si approcci al film con le sue “prospettive di significato” à la Mezirow, con i suoi sistemi cognitivi, le sue aspettative, mettendo in atto un’intensa attività di comprensione/interpretazione.

Un percorso di “cine-formazione” non può che essere legato a un’idea di quella che Paolo Mottana definisce “pedagogia immaginale”, ovvero – detto, naturalmente, in sintesi – a un’idea secondo la quale i processi educativi, nel loro affondare nell’essenzialità dell’umano e della relazione umana, attingono all’immagine come a una dimensione essenziale. Ecco perché, spiega Mancino, il cinema nella formazione non deve entrare tanto come “accessorio”, come momento di approfondimento filmico “giustapposto” al resto dell’impostazione educativa, formativa o del percorso d’istruzione, che magari segue tutt’altre logiche, ma come momento acuto di una concezione “immaginale” della pedagogia, che esalta l’essenza metaforica del linguaggio e dei linguaggi e che influenza fortemente tutte le elaborazioni teoriche e pratiche che in essa si collocano (cfr. Ivi, pp. 161-177).

Un altro elemento che rende così importante l’offerta di momenti di carattere cinematografico (con ciò che in termini di ambiente, anche relazionale, essi comportano e con i significati che se ne sono precedentemente indicati) è che, nel suo essere così fedelmente rappresentativo dell’umana essenza, il cinema, sia dal punto di vista di chi lo produce, sia dal punto di vista di chi ne fruisce, esprime fortemente l’intreccio tra logos e pathos, che una determinata cultura, anche pedagogica, tende invece a negare. L’influenza dell’emotivo sul cognitivo, ma anche l’influenza del cognitivo sull’emotivo (che tendiamo a dimenticare ancor più facilmente, come ha argomentato Contini: 2001, pp. 55-87), si fa sostanza nel cinema e, se si può usare tali parole, nella formazione che su di esso si basa e che, tra l’altro, vede il formatore sovente nel ruolo di mediatore e addirittura di “raccoglitore” di emozioni intense (Agosti 2001, 56-59). Un approccio immaginale alla formazione e all’educa-

3 Si tratta di un approccio investigativo sul cinema che predilige una prospettiva psicologica cognitivista, incentrata su un’analisi rigorosa dei temi legati alla produzione, alla fruizione dei film e agli elementi di base dell’arte cinematografica. Si sviluppa prevalentemente negli Stati Uniti intorno agli anni 1980 e focalizza la sua attenzione sui processi mentali dello spettatore (per alcuni spunti si può consultare Bordwell e Thompson 2003).

zione favorisce enormemente la messa in gioco dei fattori emotivi, che, come si sa, sono centrali anche nell'apprendimento degli adulti, inteso in senso ampio, consentendo quell'interiorizzazione che solo l'oggetto che non solo è conosciuto ma è anche sentito, identificato e rispecchiato, può dare.

MEMORIA STORICA ED “EVENTI MARCATORI”

Nell'introduzione alla raccolta di saggi *Età e corso della vita*, da lei curata, Chiara Saraceno si sofferma sul concetto di “generazione” quale idea che necessita di una puntuale e continua ridefinizione (Saraceno 1986, pp. 15-17). Si tratta infatti di un termine che, soprattutto quando non è usato in senso strettamente etimologico, è significativo solo se rapportato ad altri importanti concetti quali quello di coorte, di età e corso della vita, appunto, di variabili di sesso e appartenenza sociale e altri elementi che rendono le generazioni disomogenee e difficilmente definibili. È in questo contesto che emerge il tema dell'importanza degli eventi e in particolare di quelli che si definiscono “marcatori”; in sociologia, infatti, ciò che accomuna una generazione è proprio l'esposizione a determinati eventi, che forgiando corsi di vita piuttosto omogenei in gruppi di persone che vi appartengono. Saraceno spiega, però, che i grandi eventi storici “marcano”, in modo diverso (*Ibidem*), diverse generazioni, talvolta cogliendole in pieno, talvolta sfiorandole, o perché esse ne sono anticipatrici o perché esse sono segnate dalle influenze di lunga gittata di questi stessi eventi.

È stato Levinson a definire l'importanza dei *marker events* nello sviluppo della vita individuale (Levinson, 1986, pp. 123-142), indicando in essi gli eventi storici, di portata sociale, oppure individuali, dal carattere intenzionale e non, che hanno, appunto, un valore determinante nel caratterizzare i corsi di vita delle persone. Ciò che sembra più importante, per il discorso qui affrontato, è che gli eventi marcatori hanno un carattere determinante, ma solo entro certi limiti, poiché ciò che ne definisce il significato è condizionato da una serie di fattori che riguardano il punto dell'evoluzione in cui una persona si trova nel momento in cui li affronta, le sue caratteristiche strutturali, l'ambiente che la circonda.

Il cinema, ora, nel suo raccontare la Storia e nel suo narrare gli eventi

che la riguardano, narra proprio il modo in cui questi stessi eventi s'intrecciano con i sentieri di vita delle persone, ma non solo dei personaggi, bensì anche degli spettatori. Il cinema racconta la Storia (si usa questo termine nel suo senso più ampio, che abbraccia tutto ciò che "accade", socialmente e individualmente) a molti livelli: un livello "superficiale" può essere quello di raccontare fatti di cui lo spettatore non era a conoscenza, assolvendo a una funzione informativa/formativa essenziale; un livello più profondo è quello di formare, assolvendo al compito di tenere viva una certa memoria storica, consentendo allo spettatore di appassionarsi a personaggi – attraverso dei meccanismi identificativi – e vicende storiche che altrimenti rimarrebbero mute e indifferenti alla coscienza dello stesso, come cose che si fanno approssimativamente, ma che non si vivono e sono senza un vero richiamo per la persona. C'è poi un livello ancora più profondo, quando il cinema tocca corde tali da far confondere il piano della storia sociale con quello della storia individuale, divenendo capace di raccontare qualcosa che riguarda la nostra essenza come esseri storici, che si muovono nella Storia e ne sono permeati, appartenendo a generazioni che hanno avuto caratteristiche specifiche, a famiglie che hanno avuto una loro collocazione storico/sociale, che hanno vissuto successi e drammi in rapporto a tale collocazione. In tal senso, il cinema produce o rafforza una memoria storica "vissuta", non sempre e solo direttamente, ma in un modo che ha autenticamente a che fare con la nostra vita o quella dei nostri ascendenti.

Il cinema nel suo essere immagine in movimento, entra per eccellenza nell'"immaginario collettivo" della contemporaneità⁴. Questa definizione è spesso usata ma poco riflessa; in pedagogia, tuttavia, alcuni autori hanno approfondito il tema, mostrando come il lavoro formativo e autoformativo è fatto di immagini di luoghi e circostanze in cui ci si riconosce approssimandosi e allontanandosi. Si potrebbe definire il valore dell'immagine cinematografica come un qualcosa di cui si può disporre, rivedendola e rivivendola infinite volte per esplicitare qualcosa a se stessi, elaborarla criticamente, con, in più, la possibilità di proporla agli altri.

⁴ Scrive Agosti (2001, p. 19): "Il cinema, come *medium*, propone modalità del tutto specifiche nell'invitare ad entrare in tale dimensione, destinata a confrontarsi e ad interloquire con l'immaginario dello spettatore, che a sua volta è inserito nell'immaginario collettivo, di cui peraltro il cinema è un riflesso".

I luoghi cinematografici, in tal senso, sono “luoghi dell’anima” – come scrive Cambi (2016, pp. 167-168) – che, per il potere universalizzante del cinema, funzionano come le immagini archetipiche junghiane.

UN ESEMPIO: IL “CASO MORO” IN TRE RAPPRESENTAZIONI CINEMATOGRAFICHE

A titolo d’esempio si propone qui di seguito un confronto fra tre film che affrontano il “caso Moro”. L’evento storico del rapimento e uccisione di Aldo Moro si impone come emblematico dell’intreccio tra memoria storica e memoria individuale, come fatto che tocca o lambisce diverse generazioni italiane, collocandosi in una dimensione incerta tra cronaca, storia e, appunto, memoria. Nel nostro testo il confronto è affrontato come riflessione individuale, ma esso può essere pensato e proposto come argomento di discussione collettiva, in chiave di formazione tra adulti, nello spirito della prospettiva di De Sanctis⁵.

Via Mario Fani, in cui avvenne il rapimento di Aldo Moro e che è oggi un “piccolo” incrocio in una periferia residenziale, è l’inizio di un’ossessione collettiva, tutta italiana. Qualcosa di quell’evento – nei modi in cui si è sviluppato, negli interrogativi che ha lasciato aperti – perdura nella coscienza di diverse generazioni e non è strano che la cinematografia italiana, seppure non abbia sempre affrontato efficacemente il tema del terrorismo (Macis 2017, p. 46), lo sfiori o lo investa⁶.

I film che invece s’incentrano sul caso Moro e che, nella chiave di lettura illustrata, interessa maggiormente approfondire, sono *Il Caso Moro* di

5 A titolo d’esempio di realtà d’animazione culturale e formazione (non solo) cinematografica si possono citare <http://www.alambicco.org> e <http://gramscicagliari.it>, presieduti, rispettivamente, da Patrizia Masala e da Laura Stochino, cui va la mia riconoscenza per diversi spunti qui contenuti.

6 È il caso, ad esempio, di Marco Tullio Giordana, che lo ricorda in diversi lavori e in *Romanzo di una strage* lo fa rappresentare a Fabrizio Gifuni (Olivieri, Paparcone 2017). Non mancano esempi di narrazione del caso Moro o ispirate ad esso anche nel cinema non italiano; uno di essi può essere rappresentato da *L'anno del terrore* di John Frankenheimer, che vede tra i protagonisti Andrew McCarthy, Sharon Stone e Valeria Golino. La storia è interessante e raccoglie l’impatto straordinario che il sequestro di Aldo Moro ebbe anche a livello internazionale, ma offre una rappresentazione irrealistica delle Brigate Rosse, che (senza volerne diminuire la ferocia, beninteso) sono ricondotte, nelle modalità d’azione e nei caratteri essenziali, a un’organizzazione mafiosa.

Giuseppe Ferrara del 1986, *Piazza delle Cinque Lune* di Renzo Martinelli del 2003 e *Buongiorno, notte* di Marco Bellocchio, dello stesso anno. Si tratta di tre obiettivi che inquadrano lo stesso oggetto da angolazioni diverse per distanza temporale, per la dimensione nella quale è collocato l'oggetto, per gli elementi dello stesso che vengono messi in evidenza. Il film di Ferrara è una narrazione del fatto in termini quasi documentaristici; è la prospettiva cronologicamente più vicina al fatto storico, racconta l'evento e non la sua memoria, come invece, in qualche maniera, fanno le altre due pellicole. Il film di Martinelli ricostruisce, anche visivamente e in modo spettacolare, la trama ordita intorno all'agguato di via Fani, di cui esso è la più alta manifestazione e rappresenta la "punta dell'iceberg". Il film di Bellocchio, infine, è un film sulla memoria dei padri, in cui il caso Moro, quasi un pretesto, ma un pretesto talmente rilevante da divenire oggetto principale d'osservazione, è ripreso dall'interno dei suoi meccanismi, rivelandosi un nodo irrisolto della coscienza collettiva.

Il Caso Moro di Giuseppe Ferrara è tratto dal libro *I giorni dell'ira. Il caso Moro senza censure* di Robert Katz, del 1982. Nonostante l'apparenza di assoluta neutralità, dal punto di vista politico la narrazione di Ferrara tratteggia molto bene alcune problematiche che restano, a distanza di quaranta anni, irrisolte. La figura del prigioniero, interpretato da un Gian Maria Volonté completamente immerso nella parte, mite, ma anche determinato nella ricerca dignitosa di una via di salvezza, giganteggia in mezzo all'ambiguità morale dei compagni di partito. Il ruolo della Loggia P2, dei nemici di Moro interni alla DC e degli USA è ampiamente sottolineato; così come lo sono elementi che negli anni successivi persero di visibilità nella rievocazione del caso, ma che all'epoca erano di grande importanza, quali il fatto che la politica di Moro – come emerge dagli interrogatori – fosse sgradita ai potenti alleati internazionali della DC.

Nel film il contesto brigatista viene trattato con un certo rispetto; si sottolineano le aspre divergenze d'opinione, ma anche le paure, le motivazioni politiche e i sodalizi sentimentali. Se lo sguardo di Bellocchio è volto a cogliere, dal suo interno, la follia brigatista e quello di Martinelli è apertamente complottista, quello di Ferrara appare quasi ingenuo o, al limite, volto a cogliere l'ingenuità del progetto delle BR, che finiva per

avvantaggiare le forze nemiche. Si ha anche l'impressione che Ferrara abbia scelto uno stile lontano dalla solennità e cupezza di altri suoi lavori, come ad esempio *Cento giorni a Palermo*, sulla vicenda del Generale Dalla Chiesa, che ci fa collocare *Il Caso Moro* nella Cronaca più che nella Storia.

Piazza delle cinque lune è invece un thriller politico in pieno stile; nella sua prospettiva, per la quale il regista si è avvalso della consulenza dell'ex senatore del PCI Sergio Flamigni (1993), accoglie pienamente la teoria delle Brigate Rosse guidate da Moretti quali strumento dei poteri occulti. La tesi non è del tutto fantapolitica, ma poggia anche su dati inconfutabili; la trama del film, che si sviluppa 25 anni dopo il caso Moro è, invece, audace: un giudice, vedovo da molti anni, va in pensione e viene contattato da un brigatista in fin di vita che sostiene di essere stato in Via Fani il giorno dell'agguato e che gli fa avere un filmato dello stesso. Da questo risulta la presenza di personaggi mai individuati dagli inquirenti e le indagini dell'anziano giudice e dei due collaboratori (Donald Sutherland, Giancarlo Giannini e Stefania Rocca, con i camei di Philippe Leroy e Murray Abraham, fanno parte del cast) riveleranno un co-interessamento al rapimento e all'uccisione di Moro da parte di uomini dei Servizi Segreti, di Gladio, della P2, della Banda della Magliana. Il finale serba una sorpresa, che il regista sembra aver voluto preannunciare sin dalla prima inquadratura di un inquietante Giannini.

La scena madre, che simboleggia il significato di tutta la narrazione filmica, è quella in cui il giudice guida i suoi collaboratori in una salita sulla torre del Mangia che sovrasta Piazza del Campo, luogo senese dal quale la storia aveva preso le mosse: a ogni tappa i protagonisti riassumono le loro consapevolezze sul caso Moro, giungendo a una visione sempre più approfondita e contestualizzata dell'evento, alla quale manca solo la verità sulla parte ancora sconosciuta del memoriale del Presidente. È come se l'allontanamento dall'evento, che consente di collocarlo in una trama complessiva, servisse a comprenderlo meglio.

È molto suggestivo osservare come il film di Bellocchio, contemporaneo a quello di Martinelli, proponga una modalità d'osservazione diametralmente opposta. In *Buongiorno, notte*, si affonda nella tragedia del Caso Moro. Anche qui, una scena altamente metaforica racchiude in qualche modo la prospettiva del film: siamo durante i 55 giorni della prigionia

di Moro e un ascensore, sulla cui parete qualcuno ha tracciato in rosso il simbolo delle BR, percorre i piani di un edificio istituzionale dall'alto al basso. Nessuno osa entrare, non Chiara, carceriera di Moro, che svolge nel luogo un lavoro di copertura, non altre persone, se non per uscirne subito, inorridite. Solo Enzo (Paolo Briguglia), giovane intellettuale, poeta e sceneggiatore per passione, ha il coraggio di restarvi, per poi essere additato dalla cattiva coscienza di tutti gli altri, che lo attendono al piano terra per accusarlo. Enzo, vero alter-ego di Bellocchio, proprio per la sua integrità, per il suo ritenere folle il disegno brigatista, per il suo voler capire e sentire, percorre da solo, in questa dimensione di significato psicanalitico, il viaggio fino in fondo.

Buongiorno, notte, un film onirico, un film nel quale reale e irreale, sogno e veglia convivono, è, però, soprattutto un film sul dramma di una donna, dramma individuale che ha però connotazioni collettive e anche generazionali. La storia s'ispira, è vero, al libro *Il prigioniero* di Anna Laura Braghetti, quindi di una delle brigatiste che parteciparono realmente al rapimento di Moro, ma il personaggio principale del film, Chiara, matura posizioni politiche più vicine a quelle di Adriana Faranda, tra i soggetti che avrebbero privilegiato una liberazione dello statista. A Marco Bellocchio interessa indagare le ragioni che hanno portato persone con storie ed esperienze diverse ad aderire al disegno terrorista (Della Porta 1990) e descrivere la convivenza brigatista, che costituiva anche una forma di promiscuità "bigotta", nella quale le regole dell'attrazione sessuale erano del tutto represses.

Enzo, il collega di Chiara, che se n'è in qualche modo innamorato, sembra intuire il suo dilemma. Egli ha scritto una sceneggiatura, *Buongiorno, notte*, appunto, che modificherà, parendo ispirarsi a lei, quasi nel tentativo di strapparla dall'esito nefasto della vicenda e di ricondurla a una dimensione di vita che forse lei stessa desidera. E lo spettatore, quasi che si potesse cambiare il verso della Storia, si scopre a desiderare fortemente la liberazione di Chiara, la sua restituzione a un ordine di valori femminile, un cambiamento che potrebbe coincidere con la salvezza di Moro. Il film, che si basa sulle eccezionali interpretazioni di Maya Sansa, Roberto Heritzka, Luigi Lo Cascio e di altri, raggiunge l'apice nel frangente in cui Chiara, leggendo la lettera di Moro alla moglie, compie un'associazione tra le parole del Presidente e quelle dei condannati a morte della

Resistenza – sottolineate da alcune sequenze in bianco e nero di *Paisà* di Rossellini – e questo, che è poi la presa di coscienza definitiva di stare combattendo dalla parte avversa a ciò che ha di più caro, è una sconvolgente rivelazione.

A proposito del modo in cui il cinema coglie, modifica, esplicita il rapporto dello spettatore con la Storia, in questa scena, il film riesce a rappresentare non solo il dilemma delle generazioni del brigatismo, ma anche di quella da cui provengono i volti e i corpi degli interpreti, che, anch'essa, si è dovuta e si deve interrogare rispetto al passato, inquieta sul come collocarsi in relazione ad esso.

Si torna, dunque, alla memoria dei padri, all'insensatezza del volerne distruggere l'opera senza costruire alternative autentiche, accettando di poter decidere la morte di altre persone.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Agosti A. (2001), *Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti*, CEDAM, Padova.

Bordwell D., Thompson C. (2003), *Cinema come arte. Teoria e prassi del film*, Il Castoro, Milano.

Cambi F. (2016), *Formarsi nei "luoghi dell'anima". Itinerari e riflessioni*, in *Studi sulla formazione*, n. 1, pp. 155-169.

Cambi F. (2017), *Formarsi tra le note. Per una filosofia dell'educazione musicale*, Anicia, Roma.

Capitini A. (1967), *Educazione aperta 1*, La Nuova Italia, Firenze.

Carbone P., Cottone M., Eusebio M. (a cura di) (2013), *Cinema, adolescenza e psicanalisi*, FrancoAngeli, Milano.

Contini M (2001), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

De Bernart R., Senatore I. (2011), *Cinema e terapia familiare*, FrancoAngeli, Milano.

De Sanctis (1969), *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze.

De Sanctis F. M. (1975), *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze.

De Sanctis F. M. (1978), *L'educazione degli adulti in Italia*, Editori Riuniti, Roma.

- De Sanctis F. M., Masala F. (1983), *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema*, Bulzoni, Roma.
- Della Porta D. (1990), *Il terrorismo di sinistra*, Bologna, Il Mulino.
- Flamigni S. (1993), *La tela del ragno*, Kaos Edizioni, Roma.
- Floris A. (2012), *L'offerta nel triennio 2009-2011. Percorsi e caratteristiche*, in David Bruni, Antioco Floris, Francesco Pitassio, *A scuola di cinema. La formazione nelle professioni dell'audiovisivo*, Forum, Udine, pp. 23-37.
- Franza A., Massa R., Mottana P., Riva M (1997), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli.
- Franza A. M., Mottana P. (1997), *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Clueb, Bologna.
- Gramsci A. (1975), *Quaderno 22. Americanismo e fordismo*, Einaudi, Torino.
- Iori V. (a cura di) (2011), *Guardiamoci in un film. Scene di famiglia per educare alla vita emotiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Levinson D. (1986), *La struttura della vita individuale*, in Chiara Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna.
- Macis A. (2017), *Tre Fratelli di Francesco Rosi (1981) 113'*, in *Diari di Cineclub*, n. 47, febbraio.
- Mancino E. (2006), *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Guerini, Milano.
- Olivieri M., Papparcone A. (2017), *Marco Tullio Giordana. Una poetica civile in forma di cinema*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Romano L. (2017), *L'educazione familiare e il consumo del cinema negli anni Cinquanta tra Nord e Sud d'Italia*, in *RSE*, v. 4, n. 2.
- Saraceno C. (1986), *Introduzione*, in Chiara Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna.
- Tramma S. (2017), *L'inattuale attualità di Anton Semenovic Makarenko*, in *Ricerche Pedagogiche*, Anno LI, n. 203, aprile-giugno, pp. 27-34.

FILMOGRAFIA

- Bellocchio M. (2003), *Buongiorno, notte*, Italia.
- Ferrara G. (1983), *Cento giorni a Palermo*, Italia.
- Ferrara G. (1986), *Il caso Moro*, Italia.

- Frankenheimer J. (1991), *L'anno del terrore*, USA.
- Giordana M. T. (2012), *Romanzo di una strage*, Italia.
- Martinelli R. (2003), *Piazza delle cinque lune*, Italia.
- Nicchiarelli S. (2012), *La scoperta dell'alba*, Italia.
- Rosi F. (1981), *Tre fratelli*, Italia.
- Rossellini (1946), *Paisà*, Italia.

■ FABRIZIO GAMBASSI

CIRCOLI ERMENEUTICI

*Ripensare l'insegnamento della letteratura
nella scuola secondaria*

Per capire ciò che vuoi, inizia a scartare ciò che non vuoi.

Mark Twain

L'insegnamento della lingua e della letteratura italiana è al centro del nostro sistema educativo. In tutte le scuole superiori si studia Italiano per non meno di quattro ore a settimana, per cinque anni. Nessun'altra disciplina gode di un monte ore così vasto. Lo studente in uscita da qualsiasi percorso d'istruzione superiore ha trascorso con l'insegnante di Italiano circa seicento ore. Sommando a queste le oltre 1800 ore totalizzate tra elementari e medie ci si avvicina ad un totale di 2500 ore di Italiano frequentate tra i sei e i diciotto anni. Eppure nel 2015 il 58% degli Italiani non ha letto neanche un libro (ISTAT 2016). Nelle nostre aule c'è un grosso elefante, e dovremmo finalmente ammettere che qualcosa non sta funzionando nell'insegnamento delle discipline umanistiche. Questo contributo è rivolto principalmente agli insegnanti, per indicare una possibile direzione a chi si sia convinto della necessità di cambiare il modo di insegnare Italiano nelle scuole superiori; si concentra soprattutto sull'insegnamento della Letteratura, nel biennio e nel triennio, senza distinguere tra Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali, ritenendo che i principi di fondo di questa proposta abbiano validità universale; sono certo che gli insegnanti sapranno adattare queste indicazioni alle esigenze educative peculiari dei diversi ordini e dei diversi indirizzi scolastici.

I CIRCOLI ERMENEUTICI

La maggior parte delle ore di Italiano, nella scuola secondaria di secondo grado, sono dedicate allo studio della letteratura italiana. L'insegnamento avviene principalmente attraverso il manuale. L'insegnante svolge la funzione di mediatore tra testo e studenti, anticipandone le sezioni espositive e spiegandone gli apparati critici. Allo studente si chiede di ascoltare con attenzione, studiare il libro e dimostrare di saperne riferire il contenuto. Attraverso l'insegnamento della letteratura ci si propone di raggiungere obiettivi di varia natura: stimolare la riflessione introspettiva, morale e filosofica; favorire l'arricchimento lessicale; sviluppare capacità di comprensione del testo; veicolare una storia delle idee, dei movimenti estetici e delle istituzioni culturali. In uscita dal percorso quinquennale si presume che tutti gli studenti conoscano la storia dei generi letterari, le opere maggiori e minori della letteratura nazionale, che abbiano letto estensivamente Dante e Manzoni e sappiano parlare del correlativo oggettivo in un testo di Montale. Ma se davvero lo studio della letteratura, nel modo in cui viene svolto nelle aule scolastiche, promuove nel concreto tutte queste competenze, se gli obiettivi sopra enunciati si incarnano poi davvero in saperi, passioni, abitudini, cultura, perché, non appena si diplomano e chiudono il manuale, gli Italiani smettono di leggere? Perché, secondo Tullio Da Mauro, quasi l'80% degli Italiani, dopo aver frequentato 2500 ore di Italiano, non solo non conosce il correlativo oggettivo, ma addirittura non possiede le competenze minime "per orientarsi e risolvere, attraverso l'uso appropriato della lingua italiana, situazioni complesse e problemi della vita sociale quotidiana"? (De Mauro 2011). L'enorme discrepanza tra gli obiettivi attesi e quelli raggiunti ci interroga. Siamo di fronte a dati che raccontano di un'emergenza sociale; è davvero curioso che di fronte a esiti così allarmanti la scuola non venga messa radicalmente in discussione. Dove stiamo sbagliando?

Il metodo che propongo, in sostituzione della lezione frontale e dello studio diacronico della storia letteraria mediato dal manuale, è il metodo dei circoli ermeneutici¹. Si tratta di un adattamento personale del metodo

¹ L'espressione "circolo ermeneutico" non è certo nuova. In Mattia Flacio Illirico (1520-1575), e in autori moderni quali Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Habermas, Gadamer indica la

dei seminari maieutici praticati da Danilo Dolci (Dolci 1996; Vigilante 2012), che ho ritenuto opportuno reinterpretare alla luce delle esigenze disciplinari dell'insegnamento letterario e linguistico. La maieutica reciproca di Danilo Dolci nasce come metodo sperimentale per la messa a fuoco comune dei problemi e delle esigenze di una comunità. Nasce quindi anche come tentativo di dare la parola agli ultimi, agli esclusi o a coloro che non sono abituati o autorizzati a parlare. Partecipare ad un circolo maieutico significa in primo luogo sedersi in cerchio a discutere insieme. Ho adottato inizialmente i seminari maieutici per liberare spazi di discussione all'interno delle ore di didattica disciplinare. Mi è apparso subito chiaro come la stessa metodologia potesse trovare anche un'applicazione diretta nell'insegnamento della letteratura italiana: è infatti il metodo ideale per far sperimentare alla classe la bellezza della discussione intorno ad una lettura e per dare modo a tutti gli studenti di esercitare abilità di ragionamento e di comunicazione in modo esteso e in un contesto accogliente. Leggere, capire, riflettere, discutere: in fin dei conti, il metodo era già strutturato e sperimentato, e sembrava fatto apposta per rispondere alle mie esigenze didattiche: si trattava solo di mettere al centro del cerchio un testo, con le domande, le riflessioni, le emozioni, i problemi interpretativi che solleva, e discuterne insieme. Concretamente, la differenza principale tra seminari maieutici e circoli ermeneutici consiste in questo: mentre il seminario maieutico parte dalla definizione di un problema e si pone l'obiettivo di discutere per trovare una soluzione, il circolo ermeneutico parte dalla lettura di un testo ed ha come obiettivo principale la ricerca di significati e la condivisione di riflessioni ed emozioni. La guida dell'insegnante, la sua personalità, i suoi obiettivi didattici e le caratteristiche della classe e degli studenti che la compongono trasformano ogni esperienza di circolo in un'esperienza unica.

Mi è capitato recentemente, in una classe prima superiore, di improvvisare un circolo ermeneutico a partire da una poesia che una studentessa aveva conosciuto tramite la rete (ad onor di cronaca, posso dire che si trattava

natura circolare del processo di comprensione del testo, che muovendo da una visione d'insieme giunge all'analisi delle singole parti e dalle parti torna alla totalità. In questo contesto invece deve intendersi come esplicito riferimento al setting circolare dell'attività seminariale.

di un testo intitolato *After a While*, erroneamente attribuito a Borges e forse riconducibile alla poetessa Veronica Shoffstall); a partire da quel testo, che ai ragazzi era piaciuto molto, ho potuto costruire un percorso tematico previsto sui temi del dolore, dell'amore, delle scelte e dell'errore che ci ha portato nei mesi successivi a leggere testi di Hesse, Penna, Petrarca, Montale, Frost, Whitman, Borges, Neruda, Tich Nhat Hanh, Tagore; lettura dopo lettura, discussione dopo discussione, i ragazzi apparivano sempre più capaci di istituire confronti e riflettere in modo non banale su tematiche molto profonde, e tra i seminari o nei seminari è stato anche possibile introdurre elementi tecnici o di storia letteraria.

Quando si passa da modalità di insegnamento prevalentemente o esclusivamente trasmissive e autoritarie a forme di comunicazione partecipativa, non gerarchica e non impositiva, si osservano immediatamente tre trasformazioni: molti studenti prima apatici, annoiati o addirittura ostili recuperano interesse per le attività didattiche; studenti timidi o isolati vengono per la prima volta riconosciuti e si riconoscono come parte di un gruppo; la relazione tra insegnante e studenti si apre a nuove dimensioni, più autentiche, più simmetriche, più naturali. La presupposizione indiscussa del metodo educativo tradizionale è che imporre la lettura delle grandi opere letterarie del passato, lo studio diacronico della storia della letteratura, la scrittura di temi e lo studio della grammatica sia il modo migliore, o l'unico possibile, per conseguire gli obiettivi disciplinari. L'idea che ispira invece il seminario maieutico applicato alla letteratura è che sia possibile avvicinarsi di più agli obiettivi fondamentali in un altro modo, leggendo e discutendo senza l'ansia da interrogazione, resistendo a quel riflesso condizionato che ci indurrebbe a rivolgerci subito agli apparati critici del manuale per avere un giudizio su ciò che stiamo leggendo.

La nostra esperienza di lettura è quasi sempre esperienza di lettura individuale. Il confronto è sempre confronto tra testo e lettore, il dialogo è sempre dialogo con il testo. Tuttavia, oltre al dialogo metaforico che un lettore instaura con un libro, in classe abbiamo l'opportunità di dialogare davvero, di dialogare cioè con gli altri lettori, e non con il testo, ma intorno al testo. Leggere per entrare in relazione con gli altri attraverso il dialogo è l'altro grande assente tra gli obiettivi disciplinari dell'insegnamento della letteratura. In realtà ne dovrebbe costituire

il cuore. La declinazione individualistica della lettura e delle attività didattiche ad essa connesse non stupisce più di tanto, visto che a scuola, da sempre, anche la relazione tra studente e alunno è per la maggior parte del tempo una relazione monologica: l'insegnante spiega, l'alunno ascolta; l'insegnante interroga, l'alunno risponde. In questo tipo di relazione asimmetrica e individualizzata è estremamente raro che possa trovare spazio il dialogo autentico tra insegnante e alunno, così come il dialogo tra gli alunni stessi. Il motivo è evidente: affinché ci sia vero dialogo, entrambi gli interlocutori devono essere liberi di esprimersi senza sentirsi sottoposti ad un giudizio di tipo valutativo; tanto più se il giudizio è unidirezionale e focalizzato all'accertamento di competenze, come avviene quasi sempre nel rapporto docente-alunno. Parlare con l'insegnante di un libro letto, per lo studente, equivale quasi sempre a dover dimostrare di aver letto il libro, di averlo compreso e di saperlo riassumere e commentare secondo le categorie interpretative suggerite in classe. La forma del colloquio non si struttura secondo una prassi dialogica naturale ma secondo la ben nota pratica dell'interrogazione, o dell'interrogatorio, cioè uno scambio verbale in cui l'interrogante pone domande di cui conosce già la risposta e l'interrogato deve dimostrare di possedere la risposta giusta. Il confronto intorno al testo, la discussione su un libro, viene ricondotta entro gli schemi classici che strutturano la routine scolastica e che di solito si concludono con un voto, con un rimprovero, con una correzione. Si perde così la possibilità di sfruttare appieno la natura dialogica e interrogante del testo. Al contrario, allargando il dialogo a tutta la classe, destrutturando la relazione asimmetrica docente-studente e sostituendo ad essa altre strutture, di tipo circolare e simmetrico, il potenziale del testo si espande, perché non resta limitato alla risonanza che genera nelle menti individuali, si fa attività corale, liberata dalla sovrastruttura opprimente del giudizio valutativo. In questo modo il racconto, la poesia, il romanzo, l'articolo di giornale diventano strumento per la costruzione di relazioni, oltre che di competenze. Troppo spesso dimentichiamo che ogni relazione educativa veramente trasformativa ed efficace si dovrebbe costruire su una relazione affettiva, affondare le proprie radici in una base sicura in cui colui che parla e accetta di entrare in relazione si sente anche pienamente ed incondizionatamente accettato dall'altro, dagli altri. Laddove il

giudizio e la valutazione tipiche dei nostri dialoghi-interrogazione sono una forma di accettazione condizionata, all'opposto, la discussione corale e circolare della classe sul testo o "a partire dal testo" apre le porte al confronto libero, democratico, aperto. Contemporaneamente, una pratica dialogica estesa consente di costruire le competenze

disciplinari fondamentali dell'insegnamento linguistico in maniera di gran lunga più efficace rispetto alle pratiche didattiche tradizionali. La pratica quotidiana del dialogo strutturato permette infatti a tutti gli studenti di allenare le abilità di ascolto e di espressione orale con una frequenza e con un'intensità impossibili per la didattica tradizionale, dove spesso accade che l'insegnante ponga domande alle quali solo pochi studenti rispondono, in genere sempre gli stessi, mentre la maggioranza della classe si accontenta delle due interrogazioni quadrimestrali come unico momento in cui poter provare a strutturare pubblicamente un pensiero o articolare una risposta.

QUALE ERMENEUTICA

Una critica che potrebbe essere rivolta al metodo dei circoli ermeneutici è che la discussione libera, non preceduta dalla mediazione del docente, non insegni un metodo corretto di analisi delle opere letterarie. Il discorso che fluisce spontaneo intorno al testo si configurerebbe cioè come un "uso", e non come un'interpretazione²⁵. Questa critica contiene una parte di verità: aiutare gli studenti a capire la distinzione tra interpretazione e uso è importante, così come fornire loro alcuni strumenti di analisi. In questo senso, rimane fondamentale il saggio di Hirsch sui limiti dell'interpretazione (Hirsch 1977). L'arbitrio soggettivo del lettore e del critico, la stessa possibilità di rintracciare nel testo significati multipli dovrebbero trovare dei limiti nelle parole del testo, nella sua appartenenza ad un genere letterario determinato, ad un

2 Il riferimento è al concetto di "uso" dell'opera letteraria presente in Eco 1990; l'uso si distingue dall'interpretazione in quanto lettura che non tiene conto delle mosse interpretative suggerite dall'opera; quanto più l'interpretazione soggettiva del lettore empirico si discosta da quella del "lettore modello", tanto più l'interpretazione si configura come uso arbitrario e soggettivo.

certo periodo storico, nella visione del mondo del suo autore. Sebbene i limiti imposti alla legittimità di un'interpretazione non possano che essere sfumati, esistono criteri concreti di verificabilità che rendono alcune letture più plausibili di altre. Gli studenti e l'insegnante devono esserne consapevoli. In difesa dei circoli ermeneutici, dobbiamo ribadire tuttavia che il circolo ermeneutico non incoraggia sistematicamente la lettura selvaggia. Ma, a differenza della didattica tradizionale, non dà neppure per scontato che la lettura del testo debba essere necessariamente preceduta o accompagnata dal suo inquadramento storico-critico. Il rischio, nel proporre letture sempre preventivamente incasellate, spiegate, commentate, è che gli studenti non arrivino mai davvero a confrontarsi con l'atto interpretativo, ma si abituino a cercare il significato sempre fuori da loro stessi. Il ricorso sistematico all'interpretazione di un auctoritas (l'insegnante, il manuale), se qualche volta illumina il testo di significati che lo studente da solo non avrebbe probabilmente scoperto, dall'altra parte può togliere sapore all'atto di lettura e insegna un atteggiamento pigro e passivo nei confronti del testo. Un pò di pratica con i circoli ermeneutici rende evidente come gli studenti siano talmente abituati a essere guidati e indirizzati che durante le prime discussioni, privati del riferimento critico, rimangono sorpresi, non sanno cosa pensare, non sanno cosa dire. Poi, col tempo, prendono coraggio, e rivelano immancabilmente una grande ricchezza interiore. Alcuni azzardano spunti di riflessione interessanti, altri parlano delle emozioni che hanno provato, qualcuno usa il testo in modo addirittura brutale, collegandolo arbitrariamente ad un vissuto personale che poco ha a che fare con la parola d'autore, ma che evidentemente urgeva e premeva per essere detto, ed è un bene che abbia trovato una strada per farsi dire. I circoli ermeneutici non prescrivono una didattica decostruzionista, ma permettono di ritrovare un giusto equilibrio tra rispetto del testo e uso del testo. Pratiche di riappropriazione del testo da parte degli studenti-lettori devono conquistare spazio, affinché la voce della poesia e il piacere estetico della ricezione tornino a farsi sentire. L'impostazione esclusivamente storiografica dell'insegnamento, il trionfo dell'idea già umanistica che i classici vadano compresi in relazione al loro tempo e non arbitrariamente attualizzati sta uccidendo l'insegnamento letterario. Se, in ambito critico è ragionevole ciò che sostiene Fish (1980), ovvero che i

limiti interpretativi di un testo siano dati dall'ambito istituzionale entro il quale la critica si esercita, la classe è invece una comunità ermeneutica che non deve rispondere ad un ambito istituzionale specifico, quello della critica letteraria, per esempio: la classe usa il testo per i suoi propri fini.

L'obiettivo principale dell'insegnamento della letteratura non dovrebbe essere quello di formare esegeti, critici, filologi, esperti di letteratura. Fornire strumenti critici, avvicinare a pratiche interpretative corrette è solo una parte della didattica della letteratura.

Una parte che spesso fagocita tutte le altre, e che ci sta portando in un vicolo cieco, quello della "fruizione feticistica e museale delle opere" (Ferraris 2008). Il soggettivismo interpretativo può essere incoraggiato in classe, se gli studenti sono consapevoli di stare usando il testo per i loro scopi; un testo usato è un testo vivo, un testo rispettato può essere un testo morto. Come abbiamo già detto, i circoli ermeneutici sono anche una forma di resistenza contro l'impoverimento dell'esperienza estetica, contro l'assoggettamento del lettore alle auctoritates. Si tratta, in sostanza, di invertire il processo: si parte dalla pura lettura, ci si siede in cerchio, si consente agli studenti di pensare in autonomia, di assaporare soggettivamente le risonanze emotive del testo fino ad arrivare, eventualmente, a fornire coordinate storiche, guide, biografie, percorsi di lettura.

Molti manuali, oggi, affiancano agli apparati introduttivi e al commento del testo una breve antologia della critica. Sulla scia di Gadamer, la didattica delle interpretazioni in conflitto pone l'accento sulle letture del testo che si sono stratificate nel corso della storia. Questa ermeneutica "del sospetto" è consonante con la proposta di Jauss (1969) di una storia letteraria e di una didattica della letteratura che tengano conto del conflitto delle interpretazioni che si sono succedute nel tempo.

In una fortunata raccolta di saggi sulla didattica della letteratura Romano Luperini proponeva a sua volta di "sviluppare gli aspetti positivi dell'ermeneutica per favorire la formazione civile e democratica dei giovani" [...]. Secondo Luperini infatti "l'abitudine all'interpretazione forma nello studente il cittadino critico e responsabile, rispettoso degli altri e del testo che ha davanti, ma pronto a battersi per la propria idea" (Luperini 2000).

Nella mia esperienza, l'idea di un "nesso che unisce il problema dell'interpretazione e quello della democrazia" è soltanto la proiezione accademica di un'utopia che non ha riscontro nella realtà. Integrare la storia degli autori e delle correnti alla storia della ricezione non costituisce un grande progresso didattico, se tutte le altre variabili didattiche rimangono invariate. Il rispetto per l'altro, l'abitudine al confronto democratico e al pensiero divergente non nascono dalla presentazione delle interpretazioni in conflitto durante una lezione tradizionale. Queste virtù civiche, queste abitudini di pensiero possono nascere solo dal dialogo reale tra persone in carne ed ossa, se questo dialogo è strutturato su dinamiche non competitive, improntate al rispetto e all'ascolto, ed è appunto questo setting che il circolo ermeneutico si sforza di costruire. Si potrebbe pensare che in fin dei conti un circolo ermeneutico non sia molto diverso dalle discussioni che si svolgono in classe durante le ore di una tradizionale lezione di letteratura, laddove l'insegnante sia disponibile a trasformare la lezione frontale ad una lezione frontale "dialogata". Invece, circolo ermeneutico e lezione frontale dialogata differiscono sotto molti aspetti rilevanti. La discussione in classe guidata dall'insegnante è sempre discussione asimmetrica. Come scrive Habermas, "la persona dell'educatore legittima [...] pregiudizi che vengono instillati al discente con autorità e cioè, si esprima la cosa come si vuole, sotto la minaccia potenziale di sanzioni e nella prospettiva di gratificazioni". Sanzioni e gratificazioni che nella scuola vengono elargite in abbondanza, attraverso le verifiche, le interrogazioni, i voti, i commenti del docente che chiosano l'intervento di quegli studenti (pochi in genere, e sempre gli stessi) che non sono troppo spaventati o troppo addormentati per intervenire nel dibattito. Il circolo ermeneutico rompe questa asimmetria, dà la parola a tutti, prescrive (anche all'insegnante) di non commentare e non giudicare nessun intervento. La parola passa in senso orario da uno studente all'altro, senza limiti di tempo, nella sicurezza che ciò che verrà detto, bello o brutto, giusto o sbagliato, non sarà giudicato né commentato.

Costruita questa base di fiducia, si apre una discussione libera, in cui ognuno può chiedere la parola, ed è sempre bello osservare come la maggioranza degli studenti si appassioni a queste discussioni, e non senta costantemente la necessità di rivolgersi all'insegnante, o al manuale, per

sentirsi rassicurato o per trovare qualcosa da dire.

Non si impara a dialogare dialogando solo con il testo, o prendendo coscienza, attraverso l'insegnante, che possano esistere interpretazioni testuali in conflitto. Dobbiamo permettere agli studenti di sperimentare forme di dialogo reale e di pensiero autonomo, e i circoli ermeneutici sono lo strumento adatto per poterlo fare. Il circolo ermeneutico mette, non solo metaforicamente, il testo al centro della comunità interpretante, nella posizione che nel nostro passato evolutivo fu del fuoco; come un fuoco, che rassicura o inquieta, il testo si riflette su ciascuno in modo diverso: la fiamma che si leva può accendere grandi dispute o spegnersi in breve tempo, può essere usata per scaldarsi, per sentirsi parte di un gruppo, può essere semplicemente contemplata. Quando la fiamma si estingue, alla fine dell'ora di lezione, resta la cenere, e ognuno può decidere se portarsene via un pò o abbandonarla là, al centro del cerchio.

CONCLUSIONI

L'umanesimo classico ripone una fiducia eccessiva e ingiustificata nel potere della lettura e degli studi umanistici di *rendere migliori* gli individui. Se divenire un essere umano *migliore* non significa solo diventare *più colto*, o sviluppare maggiori capacità di introspezione e migliori categorie interpretative ma include anche lo sviluppo di capacità creative, interessi, pensiero critico, abitudine all'ascolto e una maggiore propensione al dialogo, conoscere i classici non basta. Per imparare ad ascoltare e a parlare serve trovarsi coinvolti in esercizi e pratiche dialogiche reali, deve esserci data la possibilità di parlare, di dissentire, l'abitudine di porre e porsi domande. Tutto questo può essere reso possibile se l'insegnante adotta metodi educativi facilitanti e se gli interessi degli studenti sono costantemente stimolati e tenuti in considerazione. L'insegnamento della letteratura può essere uno degli strumenti, forse lo strumento privilegiato, per integrare e cambiare gli obiettivi e i metodi del nostro approccio educativo tradizionale, perché può ancora godere di tempi distesi e si costituisce intorno ad un oggetto di studio per sua natura aperto, problematico, stimolante, profondamente connesso alle emozioni; è questo potenziale che dobbiamo recuperare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- De Mauro T. (2011), *Se sette italiani su dieci non capiscono la lingua*, in *Corriere della Sera*, 28 novembre.
- Dolci D. (1996), *La struttura maieutica e l'evolverci*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Ferraris M. (2008), *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano.
- Fish S. (1980), *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Hirsch E. D. (1977), *The Aims of Interpretation*, in "Journal of Aesthetics and Art Criticism", 35 (3):370-373.
- ISTAT(2016), *La lettura in Italia*, consultabile all'url: <https://www.istat.it/it/archivio/178337>
- Jauss H.R. (1969), *Perché la storia della letteratura?*, Guida, Napoli.
- Luperini R. (2000), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
- Vigilante A. (2012), *Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia.

Blog

■ PAOLO FASCE

CONSIDERAZIONI SULL'APPELLO PER LA SCUOLA PUBBLICA

Emerge dal web (<https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica/>), sostenuto da firme prestigiose, un appello che ho letto con attenzione e che, ad una lettura superficiale, trovo “coinvolgente” e persino a tratti attraente, ma che ad una lettura attenta ho trovato deludente e inattuale. Nei limiti delle mie competenze, fornisco una lettura critica del documento. Tale lettura, che ha lo scopo di informare da un lato, ma anche di contribuire a quel dibattito richiesto dai promulgatori del medesimo, non ha alcuna pretesa di assolutezza. Tutto è opinabile, ed in particolare lo sono le mie tesi, ma vorrei comunque tradurre gli enunciati dell'appello entro quell'orizzonte che oggi viene chiamato “fact checking” e che io chiamo “metodo scientifico”.

Il documento si apre con alcuni stralci degli Art.li 3, 33 e 34 della Costituzione della Repubblica Italiana, che sinceramente condivido, e si indirizza al Presidente della Repubblica, ai Presidenti delle Camere e al Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca. Onestamente non mi è chiara la scelta dei destinatari, mi sarebbe parso più sensato sostituire i presidenti dei due rami del Parlamento con il Presidente del Consiglio, ma ci saranno ragioni che mi sfuggono e questo può senz'altro essere annoverato tra i dettagli inessenziali.

Mi piace che l'appello sia prodotto da otto persone proponenti, sette delle quali provenienti dalla scuola (sei insegnanti e un dirigente scola-

stico) e una sola dall'Università che, tuttavia, è messa in piena evidenza nelle sottoscrizioni successive alla pubblicazione. Sottoscrizioni prestigiosissime che mi hanno senz'altro colpito e "costretto" a leggere con attenzione questo appello proprio alla luce di condivisioni tanto illustri: Salvatore Settis, Umberto Galimberti, Michela Marzano, Massimo Baldacci, Benedetto Vertecchi, Nicla Vassallo, tra gli altri.

Cito per intero la premessa:

L'ultima riforma della scuola è l'apice di un processo pluridecennale che rischia di svuotare sempre più di senso la pratica educativa e che mette in pericolo i fondamenti stessi della scuola pubblica. Certo la scuola va ripensata e riformata, ma non destrutturata e sottoposta ad un processo riduttivo e riduzionista, di cui va smascherata la natura ideologica, di marca economicistica ed efficientista.

La scuola è e deve essere sempre meglio una comunità educativa ed educante. Per questo non può assumere, come propri, modelli produttivistici, forse utili in altri ambiti della società, ma inadeguati all'esigenza di una formazione umana e critica integrale.

È quanto mai necessario "rimettere al centro" del dibattito la questione della scuola.

Come? In tre modi almeno:

- a) parlandone e molto, in un'informazione consapevole che spieghi in modo critico i processi in corso;
- b) ricostituendo un fronte comune di Insegnanti, Dirigenti Scolastici, Studenti, Genitori e Società civile tutta; e, soprattutto,
- c) riprendendo una lotta cosciente e resistente in difesa della scuola, per una sua trasformazione reale e creativa.

Bisogna chiedersi, con franchezza: cosa è al centro realmente? L'educazione, la cultura, l'amore per i giovani e per la loro crescita intellettuale e interiore, non solo professionale, o un processo economicistico-tecnicistico che asfissa e destituisce?

La lettura del primo periodo evoca in me il tema dell'inclusione scolastica. Penso alle battaglie per ottenerla e alla fragilità delle sue evoluzioni, spesso ancora incompiute nei fatti, pur immersi in un quadro legislativo assai incoraggiante. Mi domando se nel "processo pluridecennale" ci sia anche questa questione, ma soprattutto mi pare che ci sia uno scollamento significativo tra quello che è la scuola nella società di oggi

e quello che è il mondo fantastico al quale continuamente ci si rivolge quando si fanno raffronti con tempi passati, sempre indefiniti, entro i quali si è invero sviluppata una foga riformatrice che ha fatto evolvere la scuola da quella di classe a quella di massa. Se si riuole la scuola di classe “dei bei tempi andati”, onestamente io mi oppongo. Non sembra, anche ad un distratto cittadino del nostro tempo, che la scuola di massa sia ancora densa di classismo? La scelta della scuola secondaria riflette in modo determinante la provenienza familiare, e gli abbandoni sono quasi tutti nella classe proletaria. Certo, si riconosce la necessità di un ripensamento e una riforma, ma ogni riforma è stata affrontata in termini critici puntuali e raramente si è fatta una valutazione olistica. L'esempio più recente è la Legge 107 il cui primo comma, che ne rappresenta il manifesto, sfida chiunque a criticare:

1. Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disegualianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini, la presente legge dà piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, anche in relazione alla dotazione finanziaria.

Sul tema del “processo riduttivo e riduzionista” dubito fortemente. Vedo invece una resistenza al cambiamento che nasce dall'esigenza, tutta egoistica, di mantenere il modus operandi all'interno della classe nell'ambito della lezione frontale che, è bene riconoscere, è quello più “economico” per una persona-insegnante perché si fonda sull'elargizione di quanto ben noto ad una persona laureata, mentre tutte le altre metodologie prevedono aleatorietà spiazzanti. In breve, quando insegno, insegno quel che so e se parlo di quello che so, sono sicuro di me e delle traiettorie che intendo imprimere alla didattica. Se adotto una modalità laboratoriale,

necessariamente mi espongo perché la “lezione” non scorre necessariamente sui binari che avevo previsto e, di conseguenza, occorrono spalle larghe e ricerca personale. Anche umiltà non sempre “professorale”.

Il secondo comma è assai promettente, allorquando si parla di “comunità educante”, spiace tuttavia rilevare che è assai difficile svilupparla entro un Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro che di fatto nega l'autonomia scolastica che, in particolare col DPR 275/99, formalmente consentirebbe l'adozione di modelli finlandesi che hanno l'enorme pecca di allargare il tempo scuola (dalle otto del mattino alle cinque del pomeriggio), renderlo più vario (possibile separazione tra le lezioni e i laboratori, ristrutturazione degli spazi con aule per le lezioni e open space per lo studio assistito, i laboratori peer to peer, le attività complementari). Perché dopo vent'anni di autonomia sancita dalla legislazione vigente, la scuola dove insegno è ancora tanto simile a quella dove ho appreso? Se così deve essere, ridatemi le pedane sulle quali era appollaiata la cattedra. Almeno mi vedono meglio. Da qualche parte, invero sopravvivono...

Concordo con le tre premesse. È difficile “riformare” la scuola se questo processo resta dentro le mura dei tecnicismi giuridici e le enunciazioni formali legislative. Occorre senz'altro un dibattito pubblico che non resti vincolato alle inchieste scandalistiche e sporadiche che questa o quella trasmissione mandano in onda di tanto in tanto, dove si succedono spesso esperti di dubbio valore. Occorre un dibattito sociale, diffuso, che renda tutti maggiormente consapevoli delle potenzialità della scuola e dei danni che le si possono arrecare o che essa stessa può arrecare dove sia retriva e riduzionista. Occorre, quindi, un'alleanza tra i portatori d'interesse che veda paritetico l'intervento della scuola, della famiglia, delle istituzioni. “Aiutami a fare da me”, diceva Montessori. Oggi la scuola dovrebbe confrontarsi con le varie realtà e dire “Aiutami a fare meglio”. Il documento prosegue con sette temi per un'idea di Scuola che vengono dettagliati e che vado a commentare.

CONOSCENZE VS COMPETENZE

Lo scritto, che non riporto perché, come già segnalato, è reperibile in rete, denuncia gravi carenze culturali sulla comprensione della questione. Sul tema delle competenze ho lavorato nella mia tesi di dottorato

e, sinteticamente, posso riportare che una competenza è vista, a livello internazionale, come un vettore entro il quale si muovono le dimensioni della conoscenza, dell'abilità e dell'atteggiamento. In altri contesti, si parla di sapere, saper fare e saper essere. Al di là delle sottili differenze, le rilevazioni nazionali ci mostrano come, ad esempio, la scuola è capace di istruire gli studenti all'uso di algoritmi, ad esempio della divisione, ma che questi algoritmi vengono applicati in contesti errati, come ad esempio mostra l'item di matematica della scuola primaria citato in un articolo di Antonio Fini, nel quale si rileva che il 35% di studenti risolve il quesito, mentre il 40% adotta un algoritmo acriticamente (<https://medium.com/nuovi-media-nuovamente/i-camion-dellinvalsi-cb6ffbd9c2d>).

La realtà dei fatti ci dice che una scuola basata sulle conoscenze si è per decenni tradotta in quella della lezione, della lettura, del riassunto, dell'interrogazione sul capitolo tale da pagina x a pagina y e tali conoscenze, dimostrano le ricerche scientifiche pedagogiche, sono volatili. Sopravvivono poche settimane. Pochissime settimane. Spesso solo qualche giorno. Si tratta, in sostanza, di quelli che, nella migliore delle ipotesi, in letteratura chiamiamo "apprendimenti inerti". Gli studenti si accaniscono nel chiederci "fino a quando va indietro con l'interrogazione?" perché sanno benissimo che la valutazione è legata alla performance e la performance è solo la punta dell'iceberg, come ben sa chi ha fatto studi neurocognitivi e di didattica speciale. Quindi questo tema, conoscenze contro competenze, denuncia limiti assai gravi nella conoscenza della tematica e stupiscono, almeno stupiscono me, alcune firme di sottoscrizione da parte di chi, queste cose, dovrebbe conoscerle bene.

Naturalmente occorre parimenti riconoscere il fatto che ci siano epistemologie assai diverse tra le materie. Se da un lato, ci ricorda Maurizio Tirricco (<http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=9398>) "una competenza c'è o non c'è" (sapete andare in bicicletta, o no?), dall'altro le conoscenze che sono alla base di una competenza vanno presentate. Per questo immagino netta distinzione tra la lezione, necessaria, e il resto del tempo scuola. Le lezioni possono durare 20/25 minuti, il resto, oggi, è tempo soffocato dalla valutazione e dalla legislazione che pretende un "congruo numero di prove" che costringono meramente a produrre voti. No, stabiliamo nell'arco della mattina cinque/sette lotti di lezioni di 20/25 mi-

nuti secondo corsi tesi al conseguimento di queste o quelle conoscenze, queste o quelle competenze, consentiamo agli studenti di frequentare il corso di questo o quell'insegnante e liberiamo il resto del tempo con modalità operative meno oppressive. In buona sostanza, il tempo scuola non può essere solo quello della lezione imposta, ma occorrono dosi di personalizzazione a priori, tempi di recupero, modalità di erogazione che coltivino l'autonomia, non che impongano una forma mentis passivizzante.

Certo, per fare tutto questo occorre una grandissima battaglia contro i vincoli legati al tema della vigilanza, della responsabilità civile e penale ad essa collegata, dalla suddivisione di questa responsabilità tra i portatori d'interesse coinvolti (dalla dirigenza ai collaboratori scolastici). In rete, sul tema, vedo un grande silenzio, ma il recente intervento che ha sanato la questione dell'uscita da scuola degli under quattordicenni mi lascia comunque ben sperare. Affrontare il tema è possibile. La mia tesi è semplice: senza sanare questa questione, nessuna autonomia e nessun altro tipo di scuola, se non quella della vigilanza oppressiva, sarà possibile. Su questo occorre concentrare ogni sforzo preliminare al dibattito.

INNOVAZIONE DIDATTICA E TECNOLOGIE DIGITALI

Che l'innovazione didattica non sia un bene di per sé è assai evidente. Che in questo paese di innovazioni didattiche non se ne siano sostanzialmente mai viste (se non quelle annunciate nella progettazione dei PON e rendicontate in maniera fantasiosa a posteriori), è altrettanto vero. Non è certo la presenza della LIM a cambiare le carte in tavola e nella compilazione di un PON che ho scritto per la mia scuola nella primavera u.s. mi sono divertito a scrivere, accanto alla parola "innovazione", che l'origine di questa o quella didattica non è certo recente. L'innovazione, oggi, sarebbe manifestamente quella di consentire che ciò che è stato dichiarato innovativo cinquanta o cento anni fa sia materialmente reso possibile a livello organizzativo, prima che didattico. A livello didattico ogni insegnante spara le proprie cartucce. "Non si insegna quello che si vuole, dirò addirittura che non si insegna quello che si sa o quello che si crede di sapere: si insegna e si può insegnare solo quello che si è" ci ammonisce Jean Jaurès. Ma se devo insegnare in un

clima oppressivo o aperto, questo fa la differenza.

Trovo assai bizzarro leggere che “Codificare pratiche e metodi, presentati come la priorità della Scuola, è una semplificazione retorica arbitraria, corrispondente ad un preciso modello culturale preconfezionato, che ridefinisce finalità e ruoli dell’istruzione pubblica in ossequio a un’ideologia indiscussa” quando non faccio che assistere alla “didattica dettata dal libro di testo”. Tutto questo mi sembra assurdo. Mi pare, in altre parole, che gli estensori dell’appello puntino l’occhio di bue su una realtà davvero piccola, allorquando se accendessero la luce, vedrebbero ben altre desolazioni diffuse.

La ricerca didattica sul tema delle tecnologie ha da tempo stabilito che “il mero ingresso di uno smartphone in classe” non migliora gli apprendimenti, ma quando ci sono a scuola ricercatori che queste cose le sanno bene, e potrebbero quindi co-progettare didattiche che introducano lo smartphone senza il suo side effect, hanno diritto di parola nei Collegi dei Docenti? Io sono uno di questi ricercatori e, anche in veste di Animatore Digitale, ho avuto ben poco spazio per affrontare il problema e questo è dovuto al fatto che, nonostante la formazione sia “obbligatoria, strutturale e permanente” (e lo era anche prima, come emerge dallo stesso CCNL), collettivizzare a scuola le conoscenze e le competenze di un insegnante è di fatto impossibile perché questo processo si muove su binari di tipo volontaristico, ben poco “strutturale”. Di questo problema, nell’appello non vedo traccia.

LEZIONE VS ATTIVITÀ LABORATORIALE

Il tema è molto caldo. Mi domando in quali classi insegnino gli estensori dell’appello quando parlano di “La saldatura del legame intergenerazionale, la trasmissione coerente di conoscenze, percorsi e temi, il dialogo incalzante, la maieutica, la circolarità, la condivisione di interpretazioni e scelte linguistiche, il problematizzare insieme, l’attenzione ai tempi, alle reazioni di sguardi e comportamenti. Tutto questo è fare lezione, un incontro fra persone in cammino in una comunità inclusiva”. Al di là della retorica che ne emerge, io vedo aule di persone che subiscono la lezione e il fatto che il tempo di parola sia al 90% in capo all’insegnante mostra come “circolarità” e “problematizzare insieme” siano mera real-

tà psicologica degli estensori. La mia tesi, come sopra descritto, è assai semplice. La lezione è inevitabile e non va demonizzata. A dirla tutta, in molti casi può addirittura essere evitata. Va erogata entro corsi, orari e modalità che sono di tipo “universitario” (parlo ovviamente della scuola secondaria di secondo grado, perché tutto il documento si concentra di fatto su questo segmento). Il modello attuale, per tutti, di fatto è la lezione universitaria, che è sempre una “lezione-conferenza”. Sono possibili modalità meno frontali, pur nei limiti evidenti della lezione. Dalle 8,15 alle ore 8,50. Poi dalle 9,15 alle 9,50 e così via. In quell’aula c’è quel corso. Tu studente ti iscrivi a questo o quel corso, in funzione del tuo livello raggiunto. Ci sono corsi obbligatori e di base e corsi di approfondimento laterale che ciascuno sceglie in funzione delle proprie aspettative e predisposizioni, con possibilità di cambiare in corsa. I laboratori tematici vengono parimenti offerti in orari prestabiliti. Nel resto del tempo c’è la scuola alveare. Studenti che lavorano negli open space, insegnanti che collaborano in questi open space personalizzando, dettagliando, lavorando “su chiamata” per soddisfare esigenze specifiche. Ripetizioni private a scuola, potremmo chiamarle. Ti sta antipatico quel professore? Chiederai ad un altro. Al di là dell’iperbole, non si pensi che questo porti necessariamente a concorrenza tra docenti. Una visione adulta dei punti di forza di ciascuno porterà a complementarietà che potrebbero essere un argine all’autoreferenzialità. Poi gli “esami”, con modalità dettate dalle epistemologie (non necessariamente, quindi “scritto” e “orale”, ma prove esperte, elaborati, tesi, discussione maieutica...). Altro che “congruo numero di voti”!

SCUOLA E LAVORO

Il documento è inficiato da una grave prevenzione classista che vede, nel lavoro, un disvalore. Lo potremmo chiamare “classismo di sinistra”, che, dal mio punto di vista, è anche più grave. È assai chiaro il fatto che la scuola non insegni solo un mestiere, né la variabilità dei mestieri di oggi consentirebbe di farlo, ma che contribuisca a costruire anche competenze di cittadinanza e di pensiero critico che emergono dalla frequenza, offerta dallo Stato, di persone laureate e competenti in diversi campi del sapere. Il fatto che queste persone abbiano idee politiche e didattiche

diverse è addirittura un valore, come ci insegna la biologia. Tutto questo è chiaro e condivisibile. È altrettanto chiaro il fatto che l'introduzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro nei licei sia una iniziativa che ha destato particolare repulsione nelle classi sociali abbienti, ma se quarant'anni fa un laureato in filosofia poteva trovare lavoro in banca, oggi il mondo del lavoro chiede agli studenti capacità che non emergono dalla scuola. Almeno per ora. Può la scuola insegnare a collaborare, quando stigmatizza gli studenti che copiano? Quando istituisce momenti di rilevazione formale degli apprendimenti che sono sempre individualizzati e personali? Certo, convengo sul fatto che l'ASL oggi sia acerba e lo sia per il semplice fatto che è giovane. Addirittura, la sua realizzazione è affidata spesso alle stesse persone che la ritengono una perdita di tempo. Ci sono modalità più intelligenti di implementarla? Ci sono buone pratiche da condividere? Ci sono troppe ore? Perché emergano, si condividano, si estendano le buone pratiche ci vuole del tempo ed è impensabile una predisposizione giuridica ottimale a priori che si realizzi a valle per incanto. Ci sono tempi tecnici e di metabolizzazione. E per il principio di sussidiarietà, è la scuola che deve trovare il modo di fare funzionare le cose.

METRICA DELL'EDUCAZIONE E DELLA RICERCA

Attualmente mi risulta che i PON banditi nel corso dell'ultimo decennio, abbiano tenuto conto dei risultati INVALSI in questo modo: dove i risultati sono negativi, ci sono investimenti più significativi. È evidente che ci siano usi abnormi delle rilevazioni, ad esempio Cathy O'Neil in "Armi di distruzione matematica" (Saggi Bompiani, 2017) ci informa del licenziamento di insegnanti negli Stati Uniti che sono risultati in fondo alle rilevazioni di questa natura. Il sistema americano è assai diverso dal nostro e, oggi, ho più volte domandato, già in interventi precedenti, come le prove INVALSI possano fare graduatorie di insegnanti di Educazione artistica, di Scienze motorie o Tecnologie nelle scuole secondarie di primo grado, oppure di Meccanica e Meccatronica, Latino o Lingua Tedesca nella scuola secondaria di secondo grado. Essendo limitate all'italiano e alla matematica (e alla lingua inglese). È vero piuttosto che la denunciata "ossessione quantitativa" viene più utilizzata dalle scuole di élite per farsene fregio, che dal mondo politico per

manovre ritorstive. E questi sono fatti. In seno alle scuole, pur essendo un tema ampiamente dibattuto nei forum e nei comunicati sindacali, il tema è lettera morta. Tutti ignoriamo bellamente i risultati della nostra scuola, ascoltiamo passivamente una microrelazione del collega referente (sempre che la faccia) e tiriamo dritto. Di tutto l'alto dibattito scientifico legato al tema, a scuola non si parla. Stimolo che se facessimo una rilevazione di quanti abbiano letto le "guide alla lettura" dei risultati delle prove, otterremmo risultati da prefisso telefonico. E allora perché tutto questo rumore? I limiti delle rilevazioni quantitative, udite udite, sono autodenunciati nelle guide alla lettura, nei quadri di riferimento, nella documentazione a corredo disponibile sul sito INVALSI. La corsa (degli insegnanti) all'editoria simil INVALSI non è imposta dall'INVALSI, ma da insegnanti un po' superficiali. Quando ero genitore rappresentante di classe e mi è stato proposto l'acquisto di un libro di tale natura, ho informato le maestre che le prove INVALSI degli anni precedenti erano gratuitamente disponibili in rete. Perché prendere delle brutte copie? Quegli item possono essere utilizzati a scelta, secondo gli scopi (possiamo usare la parola "traguardi"?) dell'insegnante. Liberamente. In maniera adulta e responsabile. Gratuitamente. Preferiamo comprare esercizii? Non sono sorpreso. Io invento e faccio inventare gli esercizi agli studenti. Molti miei colleghi adottano il libro con più esercizi. Siamo seri.

VALUTAZIONE DEL SINGOLO, VALUTAZIONE DI SISTEMA

Per motivi legati ai miei convincimenti politico-didattici, questo punto è forse il più deludente. Su questo tema sono piuttosto radicale e se da un lato mi accontenterei di passare alla valutazione anglosassone (ABCDE), dall'altro abolirei ogni voto intermedio per passare alla rilevazione delle competenze secondo meccanismi certificati. La valutazione a scuola, oggidi, è quasi sempre usata come elemento oppressivo, implicitamente demotivante. La valutazione che si affida alla performance, all'interrogazione, al compito in classe, a strutture che, in buona sostanza, nulla hanno a che fare col mondo reale, e che pretende "un congruo numero di voti" è ben lontana dall'essere "una relazione di fiducia scuola-famiglia". Così come l'"osservazione prossimale (e responsabile) modulata su tempi lunghi, sull'evoluzione del singolo allievo" produce spesso autoreferen-

zialità e valutazioni ben poco oggettive (spesso anche con buone ragioni, dovendo “motivare” studenti che si aspettano ricompense meramente formali). Quanti, nella loro carriera, hanno scambiato la correzione dei compiti in classe con un collega? È chiaro che la valutazione formativa ha una funzione orientatrice, ma quando si concretizza in un voto numerico, diventa distorsiva della documentazione del raggiungimento, o no, di un risultato. E distorce una relazione che diventa povera e utilitaristica. La separazione tra momento formativo dal momento valutativo è contemporaneamente pericolosa ed essenziale. Quanti sono i “sei” elargiti su competenze certificate? Cosa ne pensiamo della locuzione “promosso con aiuto”? Abbiamo davvero aiutato lo studente? È possibile immaginare percorsi differenziati e inclusivi? Tutto sommato, rilevo che i miei studenti che escono con voti alti dall’esame di Stato, trovano più facilmente lavoro, ma si tratta spesso di “effetto alone”. Ci sono studenti che sbocciano dopo la scuola, non è forse perché la scuola ha imposto tempi e modi di valutare ossessivi? Mi sono sempre domandato se Socrate avesse mai interrogato Platone, se Platone avesse mai interrogato Aristotele. L’ultimo comma di questo punto è manifestamente un falso. Nessuna agenzia esterna ha mai espropriato gli insegnanti della valutazione dei singoli studenti. La cosa è evidente dal fatto che le prove sono fatte solo in italiano e matematica e solo in alcune classi della vita di uno studente. E tali valutazioni, occasionali, non sono scritte da nessuna parte. Mi correggo: hanno contribuito fino all’anno scorso alla costruzione del numerino finale dell’esame di Stato del primo ciclo (con peso di un sesto) contribuendo a bilanciare evidenti distorsioni geografiche, e saranno scritte nella scheda dello studente dell’ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Già oggi, invero, le aziende chiedono le certificazioni linguistiche e informatiche perché non si fidano delle valutazioni della scuola. Hanno torto?

INCLUSIONE E DISPERSIONE

Credo che questo punto sia condivisibile solo ad una lettura superficiale. La Costituzione Italiana, quella salvaguardata dal voto del 4/12/2016 e approvata dagli italiani il 7/10/2001, coi suoi principi di sussidiarietà, impone all’Amministrazione Pubblica di affrontare i problemi a partire

dal livello più vicino possibile al cittadino. Gli “interventi politici sistemati”, i fondi strutturali, gli impegni comunitari, di monitoraggio costante richiesti nella premessa, non possono che emergere da monitoraggi resi possibili dalle rilevazioni di cui si chiede una moratoria, mentre le risorse non possono più essere elargite a pioggia, o su base clientelare (cito, a titolo di esempio, la differente allocazione di insegnanti di sostegno sul territorio italiano, come documentato da un dossier di Tuttoscuola di qualche tempo fa (non immediatamente reperibile sul sito ufficiale, ma riportato ad esempio qui: http://www.luigidisavoia.it/moodle/pluginfile.php/1371/mod_resource/content/1/dossier_disabilita.pdf). Dietro un finanziamento ci deve essere una progettualità e competenze situate, quelle che dovrebbero emergere dalla progettualità docente. Invece si esternalizzano responsabilità che sono tutte nostre. Quanto ci occupiamo di inclusione e dispersione? Demandiamo la prima agli insegnanti di sostegno, per la seconda ci rifiutiamo di fare i tutor, di organizzare sportelli pomeridiani (che spesso sono affidati a precari “a chiamata”), di impegnarci seriamente sul tema. Desideriamo entrare presto a scuola per uscire presto. Quando gli studenti studiano, quando hanno più bisogno di noi, ci ammonisce Maurizio Parodi nella sua campagna “Basta compiti!”, noi insegnanti siamo latitanti, tranne che per percepire il compenso di ripetizioni private, quasi sempre in nero. Il tema delle risorse umane necessarie a supportare la progettualità situata è stato strutturalmente affrontato dalla Legge 107/2015, coll’istituzione dell’organico dell’autonomia che ha dato risorse aggiuntive. Ci è toccato di leggere di insegnanti parcheggiati in aula docenti che chiedevano meramente un orario da rispettare, indisponibili a fare altro che insegnare. Tutto questo è abominevole, ma ha incontrato il favore di organizzazioni sindacali che, invece di esprimere apprezzamento per queste risorse, ne ha svilito l’importanza e “tutelato” le prassi consolidate. Vieni alla prima ora e, se non c’è nessun bisogno di te, stai in aula docenti. Potresti lavorare a dei progetti, ma puoi rifiutarti. A mio modesto parere, si tratta di mero danno erariale. In questa settima premessa non ci si domanda: quanto delle didattiche frontali, dall’ossessività del controllo, dall’incapacità della scuola di liberare le risorse individuali e collettive è causa prima della dispersione scolastica? Perché il punto è molto chiaro: è lo studente che si deve adattare, attualmente, alla scuola, e non viceversa.

E si badi che questa rivoluzione copernicana è già chiaramente scritta in una legge dello Stato.

Alla luce della critica di queste premesse, appare abbastanza evidente come le richieste di moratoria siano autolesioniste, mentre alla richiesta di “apertura di un ampio dibattito governo-Scuola di base-organizzazioni sindacali-cittadinanza sulle questioni di cui al punto precedente e su tutto l’impianto della Legge 107/2015” aderisco entusiasticamente, ad esempio con la scrittura di questo contributo.

■ TIZIANO GORINI

ALLA SCOPERTA DEL DEBATE

Questo è il resoconto di un esperimento didattico: l'introduzione della metodologia del Debate nel curriculum di una scuola secondaria superiore. Lo si chiama Debate perché proviene dal mondo scolastico anglosassone ma certamente anche per concessione alla dominante anglofilia linguistica; meglio sarebbe semplicemente parlare di "dibattito" o addirittura, per motivi che vedremo, *disputatio*. Tuttavia – come si comprenderà leggendo – è stato anche e soprattutto la scoperta di una straordinaria possibilità formativa che può consentire la riformulazione del curriculum di Lingua e letteratura italiana del biennio della scuola secondaria superiore, per renderlo più efficace, più interessante ma soprattutto affrancato dalla noiosa e dispotica banalità della lezione tradizionale, purtroppo ancora imperante nella scuola italiana. Tutto ebbe inizio nell'estate del 2015, quando seppi che in seno ad INDIRE si era formato il Movimento delle Avanguardie Educative, con l'intento di far conoscere e diffondere le esperienze didatticamente innovative di alcune scuole italiane, per stimolare l'esodo dal tradizionale modello trasmissivo dei saperi, scegliendo forme di apprendimento attivo, creando nuovi ambienti didattici, ristrutturando i tempi scolastici, sfruttando le opportunità offerte dagli strumenti digitali. Furono individuate dodici idee (tra cui, ad esempio, la metodologia della Flipped Classroom, l'Aula 3.0, lo Spaced Learning, ecc.) emerse dalle buone pratiche di alcune scuole, quindi fu costruita una rete che connetteva tali scuole, tramite INDIRE ed i suoi ricercatori, alle altre che intendevano da quelle pratiche imparare per poi poterle replicare ed eventualmente sviluppare;

la connessione era consentita da una apposita piattaforma web messa a disposizione da INDIRE, dove far incontrare i docenti esperti e quelli in formazione, condividere conoscenze, presentare esperienze, discutendone nei webinar: un lavoro on line intervallato da periodici incontri in presenza. All'inizio, nell'autunno del 2015, la rete era dunque composta dai 22 istituti di riferimento e dai 185 istituti che avevano aderito al Movimento; tra questi il mio, che avevo fatto iscrivere ripromettendomi di studiare le varie proposte, valutare quali poter inserire nella mia progettazione didattica, nonché i modi per diffonderle, condividerle e realizzarle con i miei colleghi. Tra esse comunque individuai subito quella del Debate, probabilmente perché in parte corrispondeva al mio consueto modo di svolgere la lezione in aula ma anche perché era forse temerario eppure affascinante immaginare di trasformare quell'aula in un simposio.

Ma mentre iniziava la mia attività di formazione nel Movimento accadde, quasi fosse stata all'opera una sorta di provvidenzialità pedagogica, una singolare coincidenza: una ulteriore e più cogente opportunità formativa che si affiancava ed integrava con quella delle Avanguardie Educative. Infatti in quell'anno scolastico 2015-16 la Regione Toscana finanziò un progetto di formazione inerente la Didattica Laboratoriale, progettato e gestito da INDIRE, dedicato alle scuole – come la mia – facenti parte dei Poli Tecnici Professionali della Toscana. I Poli sono reti costituite da soggetti pubblici e privati che comprendono istituti tecnici e professionali, imprese, agenzie formative e Istituti Tecnici Superiori, che hanno lo scopo, attraverso l'integrazione di risorse umane, esperienze produttive e disponibilità finanziarie, di offrire una formazione professionale migliore e corrispondente alle esigenze imprenditoriali del territorio. Di fatto era la riproposta di alcune tra le dodici idee del Movimento per stimolare la progettualità didattica basata appunto sulla metodologia laboratoriale, ma da apprendere e sviluppare in un contesto reale, con docenti assistiti da esperti ed impegnati a sperimentare con i propri studenti, confrontando le proprie esperienze nei forum dedicati di INDIRE e nei periodici seminari residenziali ospitati dagli Istituti dei Poli nelle rispettive città. Ogni docente poteva quindi scegliere di frequentare il corso inerente l'idea educativa che lo interessava; io scelsi il Debate e la Flipped Classroom (ma questa è un'altra storia, la storia di un istruttivo fallimento...). Dopo di che la Regione Toscana decise di ripetere la formazione an-

che nell'anno scolastico successivo, il 2016-17 (e ancora, nel 2018, sta procedendo), per cui INDIRE – chissà, forse perché volle premiare il mio impegno o perché non c'erano altri docenti disponibili, per cui dovevano accontentarsi – mi propose di svolgere il ruolo di tutor del gruppo di lavoro composto dai docenti che sceglievano la formazione sul Debate nell'ambito della lingua e della comunicazione in lingua italiana, col compito specifico di presentare questa metodologia ai corsisti nonché di seguirne l'attività formativa e didattica. In questo ruolo ho dunque avuto l'opportunità di incontrare altri docenti con cui sviluppare questa metodologia, condividendo con loro esperienze, problemi, proposte.

Dunque: il Debate è un tipo di didattica laboratoriale piuttosto semplice da attuare ma ricca di potenzialità didattiche, in quanto consente di sviluppare competenze comunicative, linguistiche, logiche, relazionali ed etiche. Come ho già scritto proviene dall'ambiente scolastico anglosassone, in cui è inserito nel curriculum (addirittura può diventare una competizione, con tanto di gare nazionali e internazionali); la sua fondamentale caratteristica è che allena la mente a sviluppare il pensiero critico, espandere i personali orizzonti culturali ed intellettuali. ampliare il patrimonio individuale delle competenze, valutare punti di vista differenti dal proprio

La metodologia consiste in un confronto dialogico e dialettico nel quale due squadre di studenti sostengono una opinione inerente un argomento dato (che può essere scelto dall'insegnante o dalla classe, attinente al curriculum o relativo all'attualità) in cui si formano posizioni antitetiche. Perciò l'argomento prescelto dev'essere coinvolgente e divisivo, magari provocatorio. Le due squadre devono prepararsi, attraverso un lavoro di ricerca e studio, sull'argomento, in modo da essere in grado di sostenere la propria opinione e confutare quella contraria; quindi seguirà il dibattito, strutturato, ovvero non informale e libero, bensì articolato nei modi e nei tempi.

Il lavoro di ricerca e documentazione consente agli studenti di imparare a cercare e selezionare le fonti, lavorare in gruppo; in didattiche diremmo che sviluppa il *cooperative learning*, il *learning by doing*, la *peer education*; siccome io quel dialetto lo conosco e l'apprezzo poco mi limiterò a dire che gli studenti imparano a far da sé, senza la guida del

docente, che perciò smette di essere un docente per divenire piuttosto un tutor, una risorsa a loro disposizione.

La discussione invece consente di sviluppare competenze comunicative e linguistiche, la capacità di argomentare e controargomentare, valutando e riflettendo sugli argomenti che si dibattono, di imparare a gestire le emozioni ma soprattutto apprendono il difficile esercizio del rispetto degli altri e delle loro idee, del dialogo liberale. Corro il rischio di apparire stucchevolmente enfatico: imparano l'esercizio della democrazia. Quindi il lavoro in aula si articola più o meno in queste fasi:

1. individuazione dell'argomento e delle discipline coinvolte
2. divisione della classe in gruppi di lavoro "pro" e "contro"
3. laboratorio di ricerca a casa e in aula : raccolta di dati e fonti a supporto delle argomentazioni assegnate
4. preparazione di argomentazioni e controargomentazioni: lavoro da svolgere a gruppi in classe
5. dibattito: esposizione delle tesi e delle prove a sostegno della validità delle argomentazioni
6. valutazione del Debate (ricerca, argomentazione ed esposizione in pubblico).

Così descritto il Debate sembrerebbe facilmente realizzabile. Ovviamente non necessita di uno spazio dedicato, lo si può svolgere in una normale aula scolastica, spostando i banchi (eliminando la stupida militare disposizione in file, che costringe gli alunni a contemplare per ore le spalle dei compagni) disponendoli in modo circolare, per consentire fisicamente la conversazione e il lavoro di gruppo; io ho enfaticamente aggiunto due leggi, dove appunto prendono posto gli speaker che i gruppi scelgono per rappresentare le loro opinioni, in modo da creare un'atmosfera dignitosa allo spazio del dibattito e conferirgli una certa aura "liberale", elementi che influiscono notevolmente sull'impegno e sulla partecipazione degli studenti. Neanche necessita di dispositivi tecnologici o – come si usa dire ora – di aule 3.0; anche se, ovviamente, il fondamentale e preliminare lavoro di ricerca che i gruppi svolgono è notevolmente supportato e accelerato dal loro uso: col pc, il tablet e lo smartphone gli studenti accedono facilmente on line alle informazioni

di cui hanno bisogno e con il cloud storage di Google Drive o DropBox possono produrre i testi che poi diventeranno la base del dibattito ed il canovaccio dell'intervento degli speaker.

Le difficoltà si incontrano piuttosto in ambito programmatico, poiché è necessaria la disponibilità dell'istituzione scolastica e dei docenti a mutare modi e tempi della programmazione didattica nonché il modo di svolgere la lezione e, soprattutto, a modificare ruoli e routines didattiche; indubbiamente ci sono docenti che hanno realizzato Debate in scuole dove ciò non è accaduto, ma il principale ostacolo che io ho dovuto affrontare è stata la resistenza alla sperimentazione, il timore della novità che richiede un impegno maggiore e diverso da parte di tutti gli attori dell'azione didattica. E, nel mio ruolo di tutor di un gruppo di lavoro composto da docenti di tutta la Toscana, posso testimoniare che anche loro si sono trovati nella mia stessa condizione. Tale resistenza l'ho incontrata perfino negli studenti i quali, benché entusiasti di un'attività in cui diventano protagonisti liberandoli dalla noiosa lezione frontale, poi stentavano a riconfigurarsi appunto come individui liberati e dunque autonomi, per cui se incontravano delle difficoltà tendevano inconsapevolmente a restaurare la consueta gerarchia docente-discenti; ma soprattutto bisogna affrontare la riluttanza dei docenti, che a me si è manifestata in forma di indifferenza o finanche di avversione per richieste che parevano esorbitare dai loro compiti ed obiettivi didattici. Infatti, benché la metodologia del Debate sia essenzialmente interdisciplinare, sono stato costretto a svolgerlo da solo, senza l'accordo né tanto meno la partecipazione dei docenti del Consiglio di Classe.

Comunque sia il Debate è proficuamente entrato nell'attività didattica delle mie classi, sino a diventare un elemento strutturale della mia progettazione curricolare. Iniziai subito, nel 2016, parallelamente alla mia formazione, con forse troppo entusiasmo e poca preparazione, ma del resto – come recita l'adagio popolare – “chi non fa, non falla”.

Per realizzare la prima volta il Debate scelsi una seconda e una quarta classe. Nella piattaforma dedicata di INDIRE erano presentate diverse esperienze realizzate da alcuni Istituti; poiché mi parve che quella più completa e strutturata fosse quella dell'Istituto Pacioli, fu a quella che soprattutto che mi riferii, anche perché erano proprio alcuni docenti di quell'Istituto che INDIRE aveva chiamato per presentarci la metodolo-

gia nei primi seminari. Così applicai quello che poi, nei miei gruppi di lavoro, definimmo scherzosamente il “Protocollo Pacioli”; tuttavia non lo applicai completamente e gli sono stato sempre infedele. Ad esempio nella progettazione del Debate il Pacioli prevede una fase preliminare di esercizi preparatori che invece io eliminai: non mi pareva che recitare scioglilingua, leggere testi privi di senso, esercitarsi nella modulazione della voce o parlare con una matita in bocca fosse importante, mentre a mio parere lo era – e su questi comportamento ho fatto esercitare i miei studenti (ma lo ammetto: con risultati mediocri) – imparare a tacere e ad ascoltare, a rispettare e non interrompere l’interlocutore mentre parla. Ma la mia maggiore infedeltà è che io non intendo affatto il Debate esclusivamente come un duello oratorio, bensì come una conversazione, la ricerca di una convergenza di opinioni; perché, ho spiegato ai miei studenti, riportando la riflessione di Eric Fromm di *Avere o essere?*, non bisogna “avere”, cioè possedere, la ragione, bensì ricercarla insieme agli altri.

Introdussi anche, corrispondendo ad una richiesta della classe che mi parve legittima e interessante, una “giuria”, cioè la presenza di un uditorio (di fatto un’altra classe) giudicante della validità delle argomentazioni; tuttavia questa novità non ha avuto seguito perché, anche se evidentemente la presenza di un uditorio conferisce un surplus di autorevolezza al dibattito, in effetti non ne migliora la qualità, mentre ne complica l’organizzazione.

Lasciai libere le classi si scegliere l’argomento, valutando gli argomenti che venivano proposti e ovviamente badando che fossero ben formulati e adatti ad una contrapposizione argomentativa.

La seconda scelse un argomento di estrema attualità: l’adozione dei figli da parte di coppie omosessuali, la quarta la legalizzazione delle droghe leggere. Le attività preliminari di *brainstorming*, formazione dei gruppi di opinione e di ricerca, nonché l’apprendimento e la prova dei modi del dibattere si svolsero regolarmente pur con qualche difficoltà che esporrò più avanti; forse con tempi eccessivi perché, essendo la prima volta in cui si sperimentava questo tipo di didattica, volli procedere con cautela, facendo molto riflettere le classi su cosa stavano facendo, su come lo facevano e sul fine da raggiungere. D’altronde credo che in questo tipo di didattica soprattutto conti il processo più del risultato.

Però... appunto, il risultato del dibattito nella seconda fu catastrofico: il dibattito si trasformò in rissa, soprattutto per l'atteggiamento aggressivo di uno dei due speaker, che coinvolse un po' tutti, compreso l'uditorio, che da spettatore imparziale si trasformò in attore, partecipando alla confusione generale. Poiché mi ero ripromesso di non intervenire potei solo assistere sconcertato alla trasformazione di un dibattito in un collettivo litigio, salvo poi rivedere con loro l'accaduto e riflettere sugli errori commessi.

Nella quarta invece il Debate ebbe un buon esito: i ragazzi esposero la loro opinione pacatamente, fornendo dati e argomentazioni e replicando ai dati e alle argomentazioni dell'altro gruppo, raggiungendo infine una conclusione condivisa; solo che avrebbero voluto proseguire il dibattito, cosa che io non concessi, a malincuore, perché altri impegni scolastici incombevano.

Prima ho giustificato il mio entusiasmo con l'adagio "chi non fa non falla" e siccome di falli mi è parso d'averne commessi parecchi adesso ricorro ad un altro adagio: "sbagliando s'impara". Infatti ho imparato dal fallimento, analizzando l'accaduto. Intanto l'età: non è certo un caso che le cose siano andate decisamente meglio nella quarta e decisamente peggio nella seconda, dove gli studenti hanno dimostrato di non possedere adeguate competenze comportamentali né la pacatezza riflessiva che il dibattito implica e richiede (in margine vorrei notare un elemento che a mio parere dovrebbe essere un urgente argomento di riflessione pedagogica e politica: è un dato di fatto ormai evidente a tutti che gli alunni provenienti dalla scuola media inferiore possiedono scarse competenze comportamentali, oltre che comunicative e culturali: sono – come si dice con una brutta e troppo sintetica espressione - scarsamente *scolarizzati*, per cui di fatto il biennio iniziale della scuola superiore serve bene o male, più male che bene, a colmare tale deficienza); confesso che la variabile dell'età non l'avevo affatto presa in considerazione, per cui ho ampiamente compreso il mio iniziale entusiasmo e ho compreso che la capacità di svolgere un dibattito dev'essere non il prerequisito bensì l'esito di un percorso, da iniziare pazientemente nella prima classe con l'apprendimento degli elementi basilari e da sviluppare progressivamente in seguito attraverso l'apprendimento delle necessarie abilità (ad esempio quella più deficitaria di tutte: sapere ascoltare; e questo deficit

lo aggiungerei a quelli precedentemente indicati: il ciclo scolastico primario e secondario insegnano, mediocrementemente, a leggere e a scrivere, ma non a parlare né tanto meno ad ascoltare).

Un altro elemento critico che si è manifestato è stata la difficoltà a svolgere un lavoro di gruppo: come ho scritto prima gli studenti hanno dimostrato entusiasmo e disponibilità per questa attività didattica che - hanno detto - li ha fatti diventare protagonisti e discutere di fatti interessanti piuttosto che di letterati e letteratura (e anche questo dovrebbe essere un ulteriore argomento di riflessione pedagogica: la maggior parte del tempo nel curriculum della materia scolastica Lingua e Letteratura italiana è impegnato nello studio della letteratura, anzi della storia della letteratura, con un'impostazione che sostanzialmente è ancora quella desanctisiana della coincidenza tra storia della civiltà nazionale e storia letteraria: non è mai stato così, attualmente non può essere così, comunque è un insegnamento avulso dalla realtà culturale dei giovani); tuttavia stentavano a riorganizzarsi intellettualmente per affrontare la prova della autonomia della ricerca e della cooperazione, tant'è che tendevano a ristabilire nostalgicamente il ruolo di discenti invocando l'aiuto del docente.

Tuttavia ce l'ho fatta: ormai il Debate è un'attività stabile della mia didattica in aula, nell'orario delle lezioni è compresa l'ora di Debate, che gli alunni attendono sempre con impazienza.

■ CATERINA MELLI

STARE BENE A SCUOLA

Montale nelle sue poesie riconosce la condizione di aridità dell'esistenza in cui l'uomo è imbrigliato, ma non perde mai quella speranza di trovare "l'anello che non tiene", il "varco" che apre una prospettiva nuova e da cui è possibile intravedere una verità inaspettata e più vicina al cuore misterioso delle cose. L'occasione per abbandonare per un attimo l'inevitabile catena di eventi nella poesia montaliana è un vero e proprio miracolo laico, un'opportunità improvvisa e inaspettata che sgancia l'uomo dall'inevitabile. Parlare di benessere a scuola è proprio uno di quei miracoli: è l'odore dei limoni che interrompe per un istante l'abitudine al lamento, allo scoramento, alla noia, alla rabbia, al pessimismo e apre prospettive verso sentieri poco battuti. Sentieri dove non c'è una sola alternativa ma ce ne sono molte, dove l'unica preoccupazione di chi cammina deve essere quella di guardare il panorama che più piace, godere del colore degli alberi e dei fiori che più ama e dove chi cammina è animato dal desiderio di condividere con i compagni di viaggio le meraviglie che lo rendono felice.

Come trovare questa strada troppo nascosta dalla fitta trama di arbusti fatta di paure? Come rendere possibile e quotidiana quella verità disvelata dal miracolo di preziose chiacchierate e condivisioni di idee sul benessere a scuola? Due domande, queste, che richiedono risposte coraggiose. Ho scelto di provare a darne alcune che sono frutto di lunghe conversazioni, della passione che nutro per la scuola, della mia storia personale di studentessa, ragazza e insegnante.

Credo che per creare benessere a scuola si debba abbandonare la paura di instaurare relazioni con i colleghi, con i ragazzi e con il preside. Una relazione autentica che parla della nostra vita, della vita di chi entra in

contatto con la mia persona. Per questo motivo si dovrebbe ritrovare il piacere di salutarsi cordialmente tra colleghi in aula docenti e entrare nelle nostre classi con il desiderio di conoscere come stanno i nostri ragazzi. Dedicare, per esempio, il tempo per condividere storie personali ed emozioni è un'occasione preziosa per creare amicizie vere e autentiche fra colleghi e ragazzi e per trasmettere un messaggio oggi non scontato: per me tu vali! In una delle mie classi ho dedicato un'ora a far scrivere ai ragazzi i dieci momenti più belli e più brutti della loro vita. Le penne si muovevano senza difficoltà sul foglio bianco, gli sguardi risplendevano di luce e grande era il desiderio di condividere. Ed è stata proprio la condivisione di questi brandelli di vita che ha lasciato un segno indelebile a me e, ne sono certa, ad ognuno di loro: una ragazza ha ricordato i giochi che faceva con suo nonno e si è messa a piangere ed è stata consolata con una dolcezza infinita dai suoi compagni e un ragazzo in sedia a rotelle ci ha raccontato che il suo momento più bello della vita è stato correre con i compagni nella pista da corsa dello stadio di atletica della scuola. Questi sono solo due esempi di una condivisione molto ricca che ha insegnato a me e alla mia classe che è importante prendersi cura gli uni degli altri e che per stare bene in classe è importante sia conoscere se stessi sia conoscere l'altro in tutta la sua bellezza.

Un altro cambiamento, che forse può aiutare noi insegnanti a vivere la nostra dimensione lavorativa con più leggerezza, è la rinuncia all'immedesimazione in un ruolo e più esattamente in quello che viene ad essere identificato come il ruolo dell'educatore autoritario, dispensatore di regole talvolta incomprensibili verso gli studenti che queste regole le devono rispettare, senza possibilità di protesta. Una mattina una mia studentessa mi ha chiesto: "Prof, posso bere?" Questa domanda mi ha molto spaventato e mi sono chiesta: davvero lei pensa che a scuola si debba chiedere il permesso di bere? Davvero lei nel luogo in cui si sta formando per diventare una cittadina crede di non avere la libertà di bere? Davvero lei pensa che io, professoressa, dall'alto della mia autorità potrei impedirle di bere? È evidente che la mia alunna ha vissuto otto anni di scuola (e forse anche di più) in cui si è sentita dire troppi no e ai quali si è drammaticamente assuefatta. E io oggi come posso dimostrarle che i professori non sono dei generatori di divieti, ma educatori che vogliono aiutare i loro ragazzi a crescere nella riscoperta di se stessi? Posso,

per esempio, dire più sì; posso, per esempio, ascoltare i bisogni dei miei ragazzi; posso mettere definitivamente da parte le sovrastrutture attribuite da altri al ruolo di docente educatore per ritrovare l'umanità della mia persona; posso evitare di essere scortese ogni qualvolta se ne presenta l'occasione. La risposta che ho dato alla mia studentessa è stata quindi: "Certo che puoi bere, io non potrei mai impedirtelo e nessuno d'altronde potrebbe farlo. La prossima volta, per favore, non richiedermelo!"

La scuola è anche luogo assimilato al sacrificio e alla fatica di chi ci lavora come insegnante e di chi ha il diritto di andarci, ossia gli studenti. Il sacrificio e la fatica che spesso mortificano le potenziali abilità insite nei nostri allievi che si sentono incatenati in un rigido sistema di consuetudini e non si lasciano andare alla scoperta delle loro capacità. L'alunno fa quindi il compito per fare contento il professore, non per soddisfare il proprio bisogno di conoscenza. Ecco che il rischio che corriamo come docenti è quello di mettere in moto un meccanismo per cui il messaggio che mandiamo è: "se studi da pagina a pagina o se impari bene gli appunti, avrai un buon voto in pagella". Quindi il ragazzo per far contenti i genitori e gli insegnanti si piega alla volontà degli adulti. Ma ci siamo mai chiesti quanto sia importante che il ragazzo prima di tutto si impegni per far contento se stesso? Forniamo mai quegli strumenti per aiutare i nostri ragazzi ad essere artefici della propria felicità e per esprimere i loro interessi, le loro passioni? Spesso, come docenti non lo facciamo, ma in una scuola dove è bello stare insieme dovremmo iniziare a cambiare direzione. Una direzione che vede come prioritario restituire libertà di scelta agli studenti e che vede come essenziale una posizione di ascolto molto aperta da parte dell'insegnante.

Non possiamo più educare all'obbedienza; dobbiamo educare alla scelta, e scegliere è molto più difficile di obbedire: per scegliere è necessario conoscersi, avere consapevolezza di noi stessi e avere il coraggio di impegnarsi per ciò che si ama. Uno studente dovrebbe avere la possibilità, ad esempio, di scegliere l'argomento su cui comporre un testo argomentativo o un articolo di giornale, dovrebbe poter scegliere i libri che desidera leggere, ecc. Salvaguardare la libertà di scelta significa anche salvaguardare le tanto nostre amate discipline per ridargli finalmente il valore che hanno, perché tutti sappiamo quanto sia orribile ascoltare interrogazioni di studenti che ripetono "a pappagallo" la lezioncina del giorno prima.

Credo che per creare benessere a scuola sia importante ritagliare del tempo per il dialogo. Sento, infatti, come urgente il bisogno di parlare con i miei studenti per capirli, per comprenderne i bisogni, desideri, interessi. Ad esempio, in quanto docente di italiano, avrei molta necessità di parlare con ogni mio singolo allievo che sta scrivendo un testo per aiutarlo ad acquisire in maniera consapevole tutti quegli strumenti della lingua che servono per esprimersi. Avrei bisogno di spiegare cosa si nasconde dietro ad un voto e avrei bisogno di tempo per rispondere alle molte curiosità che scaturiscono dalla mente dei ragazzi. Per questo motivo sarebbe bello dedicare ai nostri studenti un'ora di ricevimento. Per adesso abbiamo solo l'ora di ricevimento dei genitori che è assai preziosa, ma lo sarebbe altrettanto un'ora da dedicare ai nostri ragazzi: è con loro che sarebbe urgente dialogare per aiutarli realmente nel loro percorso di crescita e abituarli al dialogo. Ed è questo dialogo, credo, un modo per ristabilire un rapporto di fiducia che spesso tra docenti e studenti è fortemente compromesso. La rottura di questo rapporto è dolorosa per entrambe le parti e non è più possibile continuare a non curare la ferita. Vorrei concludere con un ricordo che porto sempre ben presente nella mia mente. Don Lorenzo Milani a Barbiana un giorno si accorse che i suoi ragazzi non sapevano nuotare e allora decise di far costruire una piscina accanto alla canonica. Il terreno di Barbiana è roccioso e ci volle la dinamite per realizzare un foro adeguatamente profondo per una piscina e di acqua non ce ne era assai molta in campagna. Ostacoli, tutti ostacoli, che non fermarono don Lorenzo Milani che realizzò la piscina e chiamò dei maestri di nuoto per consentire ai suoi ragazzi, figli di contadini che mai avevano visto il mare, di imparare a nuotare. Quello che mi auguro e auguro a tutti noi quindi è di avere quell'amore che spinse don Milani a costruire quella piscina: ci vuole coraggio per cambiare, ci vuole forza per abbattere le abitudini, anche quelle che ci fanno star male, ma se veramente amiamo noi stessi e i nostri ragazzi, il coraggio si trova!

■ RENATO PALMA

L'EDUCAZIONE GENTILE

Mi piace immaginare che tutti gli insegnanti abbiano a cuore il benessere dei loro allievi e che, da sempre, facciano di tutto per non peggiorare la relazione che i ragazzi hanno con sé stessi quando li incontrano a scuola.

Lo stesso dovrebbe valere per gli insegnanti: sono infatti loro a decidere di entrare nel ruolo di educatori, e di conseguenza i ragazzi non possono fare altro che recitare quello di studenti.

La ricerca che propongo dovrebbe essere, concettualmente, molto semplice: ma quando si tenta di metterla in pratica, incontra tante resistenze. Si fonda sui principi di una *democrazia affettiva* e prevede di escludere tutte le forme di scortesia, piccole o grandi, dalla relazione educativa.

Le scortesie, e qui è il punto in cui il progetto incontra le maggiori difficoltà pratiche, non andrebbero mai considerate necessarie a raggiungere gli obiettivi cognitivi o la condivisione delle regole. Dovrebbero essere pensate, invece, come causa della fatica che si fa nelle relazioni, e quindi dannose per il benessere degli insegnanti e dei loro allievi.

Infine le scortesie contribuiscono a creare, o meglio a conservare, un tessuto sociale ancorato all'uso della prevaricazione di pochi su molti.

Sappiamo che nessuno può cambiare l'inerzia di una massa che va verso il conflitto come sistema di convivenza, ma ognuno deve sentirsi responsabile delle relazioni che lo coinvolgono.

Provate a immaginare di ricevere un ospite che stimate e amate. Il vostro atteggiamento nei suoi confronti sarà costruito intorno ai vostri sentimenti. Sarete felici di metterlo a proprio agio; lo accoglierete in uno spazio piacevole, ben arredato, comodo, luminoso, colorato e non avrete problemi a rispettare le sue preferenze.

Molti insegnanti hanno un'idea diversa sui loro giovani compagni di viaggio, e quindi anche loro, come avete fatto voi con il vostro ospite, si comporteranno in base alle loro convinzioni.

Naturalmente sono in pochi ad affermare apertamente che i ragazzi sono cattivi o indisposti a collaborare; quasi tutti però pensano che per diventare dei bravi ragazzi devono essere controllati, guidati e corretti. Insomma, non ci si può fidare di loro.

Per crescere bene, sostengono, hanno bisogno di qualche frustrazione, di non essere sempre coccolati e approvati, di essere invece forzati a superare i propri limiti naturali e, soprattutto, quella brutta tendenza che hanno a voler fare di noi dei loro servitori.

Così alla prima occasione nella quale si allontanano dalle loro aspettative (il che vuol dire dalla loro idea di crescita normale), tornano all'idea che i ragazzi vadano controllati e, soprattutto, "raddrizzati".

Del resto la stessa cosa è successa a loro quando erano giovani e il risultato, in fondo, non è stato così tremendo: sono diventati quello che sono anche grazie a una particolare fermezza dei loro insegnanti. Non prendono neanche in considerazione che potevano diventare migliori senza quelle scortesie.

D'altra parte il loro tentativo di essere accondiscendenti, che non è mai stato sfiorato dalla possibilità di considerare i ragazzi loro pari, non ha funzionato. Per questo si è reso necessario, proprio per colpa della loro resistenza, tornare all'autorità e a quelle che sono considerate le sue "miti" declinazioni.

Pensano quello che hanno pensato i loro insegnanti: è cioè che gli studenti sono piccoli despoti, egocentrici, prepotenti, potenziali pericoli per la stabilità del mondo costruito a fatica dagli adulti.

Sono i "fatti" a testimoniare che quello che pensano è vero e li obbligano a scavare quella trincea che serve a difendere il loro mondo da questi innovatori maleducati.

Cosa possono fare se i ragazzi li costringono a ricorrere a scortesie, misurate, per riportarli sulla retta via?

Questo vale sia in famiglia che a scuola, dove per altro il problema si moltiplica per il numero di ragazzi da seguire e per l'evidente sproporzione numerica: uno che controlla tanti.

Gli insegnanti, quando giustificano le loro piccole scortesie, sono certi

che servano per il bene dei ragazzi: il loro compito è tirarli fuori, anche con un po' di forza, dalla loro condizione di "minori".

In alcuni addirittura si riaffaccia qualche nostalgia per un'educazione più autoritaria e con i ruoli nettamente distinti e contrapposti.

Ma tra gli insegnanti si comincia anche a parlare dell'importanza dell'educazione affettiva: quindi educazione alle emozioni, educazione all'empatia, educazione alla sessualità, educazione alla relazione in generale.

Educazione, naturalmente, non esplorazione, o imitazione, o collaborazione, nella creazione di nuovi modi di stare insieme: chi insegna è convinto che di affettività sia più facile parlare che dare esempi, ovvero che tra il dire e il fare c'è di mezzo la necessità di non mettere in discussione il proprio ruolo.

Educazione affettiva e educazione affettuosa, a questa ultima si riferisce la democrazia affettiva, sono realtà molto diverse.

L'educazione affettiva si propone di "insegnare" l'idea di affettività ai bambini, secondo lo sperimentato modello frontale che si basa su "*io so e tu devi solamente imparare*".

Questo modello asimmetrico fa sperimentare piccole o grandi dosi di scortesie.

Le proteste dei ragazzi, nate dal malessere che provano a stare in rapporto con noi, sono definite come esagerazioni, vie di fuga tracciate dalla loro irresponsabilità.

Molti adulti hanno imparato a pensare che i bambini abbiano una inclinazione naturale a lottare per creare una relazione nella quale esercitare il loro potere (la bibliografia in questo campo è abbondante: l'origine del problema relazionale, e quindi del nostro comportamento difensivo, è nella natura dei bambini. "È dalla combinazione di narcisismo e impotenza, un'impotenza che causa risentimento e che viene rifiutata, che nasce il male radicale, nella forma di una tendenza a subordinare gli altri alle proprie esigenze," sostiene con bella sintesi Martha C. Nussbaum in *Emozioni politiche*, il Mulino, Bologna 2014, pp. 207 e seguenti).

Queste convinzioni ci fanno sentire autorizzati a perdere la pazienza, facendo ricorso a dosi moderate di forza per riprendere in pugno la situazione ed evitare di diventare loro schiavi.

Siamo subito pronti a mettere mano all'arsenale di strumenti di correzione quando, molto più semplicemente, sarebbe necessario dare loro

più tempo e avere fiducia nelle loro capacità di apprendere quello che è intelligente e rifiutare quello che, molto spesso, anche noi, liberati dal nostro ruolo, consideriamo non funzionale.

Ma se la missione di chi insegna è far acquisire competenze basterà mettere in contatto i ragazzi con un esperto per ogni materia.

Tra l'esperto e il ragazzo l'elemento chiave dovrebbe essere proprio la qualità del contatto: e di questo dovremmo occuparci, perché fino a oggi questo aspetto è stato preso in considerazione solo grazie alla buona volontà e alla sensibilità di singoli insegnanti.

In tutti gli altri casi abbiamo sottovalutato il modo in cui stabiliamo il contatto, e quindi gli effetti disastrosi che un cattivo legame produce nella relazione che molti ragazzi sono costretti a creare con noi e con sé stessi.

Sappiamo che i ragazzi non sono nostri pari sul piano della conoscenza e delle competenze. Ma questo consente di non trattarli da pari nel campo della relazione e quindi dell'affettività? Attribuire un livello inferiore a qualcuno autorizza a essere scortesie con lui?

Se si può essere scortesie in base a una scala gerarchica, quindi più spesso dall'alto al basso, dovremmo immaginare che la stessa scortesia si muoverà dal basso all'alto, come conseguenza della nostra scelta di essere scortesie.

Io so, tu non sai e devi imparare quello che ti chiedo. In ogni modo.

Il problema è in gran parte in questa affermazione: la mancanza di parità determina conseguenze tra le quali trova posto anche la violenza.

Una educazione affettiva, che non prevede una relazione orizzontale, non prende in considerazione il cambiamento dell'atteggiamento degli adulti, ma solo quello dei bambini.

Molti insegnanti sono convinti che l'educazione stia al di sopra dei sentimenti di amicizia e quindi di immedesimazione: noi insegniamo, loro apprendono; per ottenere buoni risultati, una buona relazione può essere addirittura controproducente.

Noi siamo noi, loro sono loro.

Noi abbiamo il nostro obiettivo, loro devono semplicemente riconoscersi non solo in quello che gli chiediamo di diventare, ma anche nel modo in cui gli chiediamo di farlo.

L'educazione, in una democrazia affettiva, ricerca le basi teoriche e pra-

tiche che le permettano di essere affettuosa, e quindi di occuparsi, prima ancora dei contenuti, del modo in cui li porghiamo, che si tratti di matematica o di musica, di arte o di filosofia, in modo da allontanare dalla nostra mente la convinzione che la difficoltà della materia da insegnare renda problematica la relazione tra chi insegna e chi impara.

In questo modello di educazione è previsto che nel trasferimento delle competenze si debba tutelare la qualità di una relazione affettuosa, rifiutando di generare il conflitto.

La gentilezza è la qualità della relazione tra pari e quindi dell'educazione affettuosa.

La scuola diviene un luogo di incontro in cui gli adulti creano le condizioni affinché chi sa possa essere affettuoso, e quindi gentile, con chi ancora non sa: un laboratorio per la costruzione di una cultura della convivenza pacifica tra i suoi cittadini.

La relazione pacifica rappresenta le fondamenta per creare una buona educazione: questa idea va sviluppata nella formazione di chi sceglie di insegnare.

Così potremo applicare il concetto base dell'insegnamento cognitivo: "se è facile da capire è facile da realizzare".

Dobbiamo fare in modo che nella mente di chi insegna trovi spazio questa convinzione: trattarli scortesemente non è mai un'alternativa praticabile.

Ho fatto esperienza di tutta una serie di obiezioni e di eccezioni che di solito vengono sollevate contro questa regola che potremmo darci, e che dimostrano che è ancora difficile pensare un mondo tra pari, specialmente quando sono gli altri a chiedere a noi di essere trattati da pari (basta ricordare la lotta per l'integrazione razziale).

Proviamo a guardare il mondo dell'educazione in modo diverso, a sviluppare una diversa teoria, e potremo raccogliere prove che i bambini e i ragazzi sono potenzialmente più capaci di noi adulti di imparare una convivenza pacifica, e che questo fa parte della loro maggiore capacità di apprendimento (allo stesso modo in cui possono imparare qualsiasi lingua come la loro lingua madre).

Se non superiamo i nostri preconcetti (come abbiamo in parte fatto per le differenze di genere) può succedere che i bambini prima, e i ragazzi poi, avvertano un disagio nello stare insieme a noi, soprattutto a scuola,

e che si convincano che questo disagio rappresenti una fase “normale” di crescita.

Questo malessere, perdurando e aggravandosi, fa perdere la fiducia in noi (e in sé stessi, visto che per stare alle nostre regole si sono dovuti spesso trattare male, per cercare di evitare i nostri maltrattamenti conseguenti alle loro mancanze).

Un’esperienza molto comune a scuola è capire che per essere trattati bene occorre non avere preferenze e non creare problemi.

Questo divide il mondo dei ragazzi: quelli bravi, da una parte, che quasi sempre vengono trattati meglio di quelli non bravi, confinati dall’altra parte.

I primi, che spesso sono molto esigenti con se stessi, che osservano i secondi senza pensare di immedesimarsi in loro, perché altrimenti verrebbero trattati come i secondi.

Così conserviamo un mondo nel quale non essere all’altezza delle aspettative ha delle conseguenze negative soprattutto sul piano affettivo.

La scuola insegna che l’uso della forza è inevitabile: l’unica possibilità è passare da oggetti di scortesie a soggetti di maltrattamenti, di vario genere e varia intensità, certamente verso sé stessi, ma in molti casi verso gli altri.

I nostri giovani concittadini dipendono da noi e sono molto più sensibili di noi al bisogno di sentirsi amati; è soprattutto dal sentirsi amati che dipende lo sviluppo del loro modello di relazione con sé stessi, con gli altri, con la narrazione che impareranno, da noi, a fare del loro futuro.

La democrazia affettiva è un progetto che possiamo condividere con i bambini, proprio perché li amiamo: a differenza di altri, che aspirano ad avere pari diritti e trattamenti, i bambini non hanno le capacità contrattuali che noi gli attribuiamo: quando dissentono dal modo in cui li trattiamo vengono giudicati negativamente come maleducati.

Farli crescere nel rispetto delle loro preferenze e dei loro tempi di apprendimento è soprattutto un investimento per creare fin dalle prime esperienze l’idea che nessuno è superiore all’altro, solo perché ha più forza.

Mettere a dimora fin dall’inizio la pianta della democrazia affettiva ha maggiori possibilità di dare frutti socialmente desiderabili (ad esempio la rinuncia alla forza nelle relazioni di cura, di affetto, di apprendimento).

Invece innestare la democrazia sul tronco della monarchia, modello dal quale partono gli educatori, solo dopo che i bambini hanno dimostrato di sapersi adattare alle nostre regole, spesso non dà i risultati sperati. La società in cui viviamo ha troppi fallimenti relazionali, il che significa che ancora, tra il biasimo di tutti, ci sono troppi casi in cui si fa ricorso all'uso della forza.

L'obiezione degli amanti della forza è nota: se qualcuno si fa o fa del male è perché non siamo stati abbastanza duri nell'educazione e questo ha creato le condizioni per questi fallimenti. Quindi non è la forza che ha seminato la forza, ma la troppa benevolenza che ha creato cattiva educazione. Probabilmente sfugge a queste obiezioni che le ortensie prendono il colore del concime che viene usato per farle crescere e che sarebbe più facile ammettere che la forza nasce dalla forza, la violenza ha le sue radici nella violenza, e la scortesia nella scortesia. Ma questo sposterebbe la responsabilità dei cattivi risultati dagli educandi agli educatori.

Per dirla con le parole di Antonio Vigilante (comunicazione personale): "Bandire del tutto qualsiasi forma di scortesia da una relazione educativa è impresa che riuscirà a pochi; ma è importante che un educatore riconosca il maltrattamento che ha operato come tale – come una debolezza e un errore – e non lo rivendichi invece come una scelta educativa".

Per questo diventa necessario che nella formazione di chi sceglie per professione di insegnare ci sia una riflessione sulla possibilità di individuare le scortesie che ancora fanno parte della relazione educativa e di imparare a evitarle.

Al di là delle migliori intenzioni di moltissimi insegnanti, molti ragazzi non apprezzano la loro esperienza scolastica e presto imparano che non è piacevole stare con noi.

Veramente contenti sono pochi. Ci sono coloro che si adattano, e spesso il loro adattamento ha costi psicologici (per esempio non sono più capaci di vedere alternative al loro modo di comportarsi).

Ci sono i quasi adatti (Peter Hoeg: *I quasi adatti*, Mondadori, Milano 1993), che mostrano malesseri di ogni tipo nello sforzo di diventare adatti, e quelli che si sentono rifiutati o che fuggono dalla scuola (i non adatti), pagando un prezzo altissimo e ricevendo in cambio una vita da emarginati.

Non stanno bene nemmeno gli insegnanti.

Molti di loro lamentano affaticamento emotivo e fisico; si sentono demotivati, distaccati e apatici nei confronti di studenti, colleghi; vivono faticosi rapporti interpersonali; sono irritabili; si sentono frustrati dalla mancata realizzazione delle proprie aspettative; lamentano persino una diminuzione dell'autocontrollo.

Potremmo dire che studenti e insegnanti sono vittime dello stesso stress di adattamento alla guerra della buona educazione: avere sottovalutato l'importanza della qualità della relazione ha reso la scuola una fabbrica di malessere, nella quale, però, i ragazzi transitano ma gli insegnanti restano.

Per questo gli insegnanti dovrebbero essere interessati a cercare alternative al conflitto, che cresce al crescere delle pretese educative.

Il principio è noto: noi li forziamo un po', loro si adeguano. La speranza è vana: il conflitto che andrebbe combattuto bene nei primi anni per renderli obbedienti e collaborativi non finisce mai e fa molti danni: a tutti.

Nella stessa misura in cui diminuisce la sensibilità verso il benessere affettivo, cresce il disagio, non solo per i ragazzi.

Il messaggio che diamo loro dalle elementari in poi è: ora siete diventati grandi, basta fare storie, non è più necessario che vi sentiate amati.

L'affetto sembrerebbe una concessione che noi facciamo fin tanto che li consideriamo piccoli.

Andando avanti nel corso degli studi, gli insegnanti spesso non ritengono necessario essere affettuosi non solo con gli studenti, ma soprattutto con sé stessi e con i loro colleghi.

Le pretese dei programmi aumentano, l'attenzione diminuisce. Il tempo si divide in tempo dell'affettività e del gioco (poco) e tempo della produttività (tanto).

Nonostante gli sforzi personali di moltissimi docenti, la relazione viene sacrificata sotto la pressione della valutazione delle competenze.

In altri termini chi insegna si sente impegnato a fare in modo che i giovani diventino bravi, non che stiano bene; sono sicuri che da questo dipenda la qualità del loro e del nostro futuro.

La qualità della relazione esce così dalla responsabilità individuale.

Sarebbe necessario tutelare di più le persone dentro il ruolo di docenti, ma la distanza che il ruolo ha creato è spesso difficile da percorrere.

Il docente è il primo a non trattare da pari la persona che è, sacrificandosi al ruolo che ha scelto.

Per questo sarebbe fondamentale portare l'attenzione al benessere degli insegnanti.

Dipende dall'impegno di ognuno di noi la possibilità di fare della scuola un luogo dove tutti si sentono trattati bene o fanno ogni sforzo per fare del buon trattamento l'argomento centrale del loro impegno, senza nulla concedere alle derive autoritarie.

Questo richiede la creazione di condizioni di comunicazione aperta, acritica e sperimentale con una attenzione all'ascolto di tutti i segnali di mal funzionamento del sistema che vuole generare prima di tutto benessere.

Nel modello che possiamo creare sarebbe interessante dare indicazioni su come evitare che nella scuola abbia ancora un ruolo la paura e la minaccia del futuro.

Dare ai ragazzi l'idea che saranno sempre adeguati a quello che devono andare ad affrontare toglierà molto tensione in loro, nei loro insegnanti e nell'ambiente: la scuola dovrebbe essere un luogo dove vivere e crescere sereni.

Il modello dovrebbe creare le condizioni per costruire una relazione orizzontale anche tra docenti, programmi ministeriali e famiglia: una relazione tra pari, di modo che la relazione asimmetrica, educativa, tra insegnanti e ragazzi non venga percepita con lo stesso fastidio dalle famiglie. Ragazzi, famiglie, insegnanti devono avere la possibilità di sviluppare l'idea di essere tutti sullo stesso piano e dalla stessa parte, non uno contro l'altro.

Il modello potrebbe recepire l'idea dell'"insieme sempre, contro mai", proprio per far sperimentare l'impegno di tutti nella costruzione di una società cooperativa.

Dovremmo cercare di tener conto anche del fatto che ogni individuo è una organizzazione. Ognuno di noi si allena a gestire contemporaneamente due relazioni: quella con sé stesso e quella con gli altri.

Quando i ragazzi arrivano in contatto con la scuola sono prevalentemente in grado di gestire la relazione con sé stessi e con i loro genitori.

Il modello deve facilitare la loro ricerca della relazione con l'altro senza per questo danneggiare quella con sé stessi.

La scuola ha la possibilità di scegliere tra rendere continua o discontinua la loro esperienza dello stare insieme: ovvero rispondere alla domanda se li consideriamo adatti a vivere insieme o siamo convinti che non sono adatti e quindi vanno forzati. Nel primo caso la continuità della ricerca ha come motore la fiducia, nel secondo, la sfiducia.

Il modello inoltre dovrebbe dare agli insegnanti gli strumenti per migliorare la qualità della relazione con sé stessi e con i loro colleghi. Quanto più gli insegnanti sono attenti al loro benessere tanto migliore è la loro esperienza dell'educazione, tanto più funzionale diventa lo stare con i loro allievi. Questo punto, di fondamentale importanza, richiede un recupero, attraverso un lavoro autobiografico, delle due dimensioni: quella della memoria del sé stesso da ragazzo e quella della capacità di immedesimarsi nella condizione dei bambini, liberi dai preconcetti della cosiddetta pedagogia di impregnazione.

Fare un lavoro relazionale senza avere rimesso a punto la relazione con sé stessi, non solo dal punto di vista della teoria, ma soprattutto delle buone pratiche, espone l'educazione a ripetere i modelli relazionali acquisiti, interiorizzati e ormai divenuti automatici.

Pertanto il modello dovrebbe prevedere una riflessione sulla funzionalità della relazione tra l'io e il me dell'educatore e sulla possibilità di prendere consapevolezza sugli effetti che ha la forza nella relazione con se stesso, in modo da creare la possibilità di escludere la forza anche da questa relazione.

Questo lavoro permetterebbe di evitare l'insorgere di quelle patologie da eccessivo uso della forza, che, dopo avere usurato i sistemi di adattamento, generano inevitabilmente un conflitto interno e le cui manifestazioni possono essere malessere, disagio, sofferenza relazionale con se stessi e con gli altri, fino o all'abbandono della relazione o all'accettazione della forza come unico strumento della relazione (quindi rifiuto di stare in relazione con gli adulti, con la scuola e, a volte, ricorso a varie forme di prepotenza contro se stessi e gli altri).

Infine, gesti che, da adulti, ci siamo abituati a considerare ininfluenti, hanno probabilmente conseguenze molto grandi nella vita affettiva e nella costruzione della relazione con sé stessi e con gli altri.

La scuola è parte integrante della socialità nella quale viviamo. Nonostante questo, o proprio per questo, può diventare un luogo di riflessione

e di cambiamento di alcune regole del contratto sociale.

Quando incontriamo un nostro concittadino scortese, qualunque sia il suo ruolo nella nostra vita, ci domandiamo: ma dove ha imparato a essere così maleducato?

E raramente pensiamo che probabilmente tratta tutti, compreso sé stesso, in un modo duro, spicciolo, senza tanti fronzoli, sicuro che la qualità della relazione non abbia valore in confronto alle sue competenze.

Sappiamo che la scuola gioca un ruolo fondamentale sui comportamenti sociali appresi: per questo dobbiamo riflettere sulla necessità che le relazioni educative, nelle quali siamo coinvolti in prima persona, diventino relazioni affettuose, e quindi libere da scortesie e maltrattamenti.

Non credo che il comportamento sociale sia solo frutto della genetica. Non credo che sia frutto di quel particolare carattere che, con grande superficialità, attribuiamo ai nostri allievi, e persino a un bambino di pochi anni, che, nell'esperienza della crescita, ha avuto qualche difficoltà e solo per questo si sentirà condizionato dall'essere stato definito in un certo modo.

Poi oggi vado a parlare con la maestra per le sue difficoltà di lettura e lei mi dice che lui è un bambino fragile, che si contraria per ogni cosa. Se non riesce, copia e chiede suggerimenti, ma non si impegna. Se le patate sono finite, ci resta male. Se la maestra non lo considera, si impermalisce. Comincia a dire che vuole la mamma e che vuole andare a casa.

Ovviamente la maestra mi ha detto che dobbiamo aiutarlo a fortificarsi, sia a scuola che in famiglia, altrimenti sarà un bambino fragile e poi, quando sarà grande, ci saranno altri problemi...

Il futuro già impacchettato in una minaccia.

Troppo spesso noi attribuiamo etichette "psicologiche" che bloccano i ragazzi in quello che pensiamo di aver capito di loro in un certo momento della loro vita. Costruiamo per loro una storia e un personaggio dal quale è impegnativo uscire.

Così il problema è diventare diverso da quello che sono per cercare di essere come mi vogliono. Quali siano i costi di questa operazione potrebbero raccontarcelo molti ragazzi che fanno della sofferenza una compagnia quasi inevitabile.

Anni fa sono andato a parlare con la preside e l'insegnante di matemati-

ca, responsabile di classe, di un ragazzo che la scuola aveva deciso di non presentare all'esame di maturità scientifica.

Mi sono seduto dall'altro lato del tavolo. L'insegnante di matematica mi ha messo sotto gli occhi una pagina Excel, che spiegava tutto.

Il ragazzo aveva, in tutte le materie, voti intorno al 5 e appena lontani dal 6 (sempre con la precisazione del centesimo). Insomma, non aveva la media che poteva garantirgli l'ammissione all'esame.

Ho posto loro alcune domande.

La prima, cosa si aspettavano dalla ripetizione dell'ultimo anno?

Risposta: un suo cambiamento.

Ho chiesto se questo cambiamento, che loro ritenevano necessario per il suo bene, era avvenuto nei precedenti cinque anni. No.

Quante probabilità avevano che quest'ultima scelta lo avrebbe cambiato.

Si sono guardate negli occhi: poche.

Bene, ho aggiunto. Avete valutato che una bocciatura, per quanto matematicamente corretta, avrebbe potuto demotivarlo dal continuare ad andare a scuola? E ancora, perché non dargli la possibilità di affrontare l'esame ed eventualmente passarlo?

Sono uscito da quell'incontro senza alcuna certezza. Loro si erano fatte un'idea del ragazzo e del loro modo di aiutarlo a diventare migliore. Non sembravano disposte a cambiarla. Mi sbagliavo.

Qualche giorno dopo il ragazzo mi ha comunicato di essere stato ammesso. Poi di essere stato promosso con il minimo dei voti. Poi di essersi iscritto alla facoltà di ingegneria meccanica. Dopo qualche mese ha vinto un concorso per l'accesso al politecnico di Torino. L'ho comunicato alla scuola, immaginando che sarebbero stati felici di saperlo.

Forse per la scuola è molto difficile seguire percorsi affettuosi, meno difficile è che a farlo siano le persone.

Gli insegnati si impegnano molto a rendere i loro allievi migliori, preparati ad affrontare la vita fuori dalla scuola.

Nonostante questo, con l'andare del tempo dimenticheranno qualche fatto storico o non sapranno più risolvere un'equazione di secondo grado. Quello che di certo rimarrà sarà la memoria di come si sono sentiti trattati quando gli hanno insegnato ad affrontare le novità e le difficoltà del vivere.

Il nostro compito è sviluppare un nuovo approccio alla cultura della re-

lazione che garantisca a tutti il diritto di essere trattati come ospiti molto amati, soprattutto quando si richiede loro l'impegno di imparare.

Per riuscirci dovremo probabilmente rivedere molte idee che ci sono state tramandate, e che abbiamo sperimentato nella nostra storia, per capire come fare a trasferire competenze e conoscenze senza pensare che sia inevitabile fare danni alle capacità relazionali.

La scuola può diventare il luogo nel quale si fa prima di tutto ricerca di benessere, partendo dal rispetto per la parità di tutti coloro che la frequentano: dobbiamo coinvolgere anche i nostri nuovi compagni nell'esercizio, per noi molto difficile, forse non per loro, di immaginare un mondo dal quale è bandita la scortesia.

Dobbiamo proporre ai ragazzi molte esperienze su come qualsiasi nuova conquista, o qualsiasi soluzione di un problema, si può raggiungere più facilmente cercando collaborazione e non scontro, con noi stessi o con gli altri, con il sorriso sulle labbra, rifiutando l'idea malsana che esista un conflitto sano, e pertanto accettabile, giustificato dalla certezza di avere ragione e di sentirci autorizzati dalla scusa che il male che facciamo, lo facciamo a fin di bene.

Alla fine non dobbiamo dimenticare che attraverso il modello in cui gli offriamo la conoscenza imparano anche a narrare il futuro che vogliono realizzare e del quale possono essere protagonisti. Un futuro fatto di paura annichisce il loro spirito di iniziativa e impoverisce il contributo che possono dare a migliorare la loro, e la nostra, vita.

Vogliamo provare, trovando il modo di ridurre lo stress del conflitto e quindi la fatica, a farlo insieme a loro in maniera affettuosa, in modo che apprendere non diventi una pericolosa corsa a ostacoli e non resti, nella memoria affettiva nostra e dei nostri compagni di viaggio, la sgradevole sensazione di dover continuare a fare un grande sforzo solo per riuscire a essere trattati bene?

■ GABRIELLA FALCICCHIO

PER EDUCARE ALLA FELICITÀ

E *ducare alla felicità* esce nel 2016 per i tipi della casa editrice la meridiana di Molfetta. Luogo storico di coltivazione della non-violenza, secondo l'ispirazione di don Tonino Bello raccolta da Guglielmo Minervini, la casa pubblica da 30 anni libri uniti dalla comune ispirazione di modificare le pratiche educative, sociali, politiche di routinaria apatia per trasformarle in pratiche generative di umanità, comunità, condivisione. Nell'ambito di questa ispirazione che prende forma in molti modi, vengono avviati percorsi formativi che vedono gli autori ogni anno più attivi nell'incontrare insegnanti, educatrici ed educatori, dirigenti scolastici/che e chiunque voglia darsi opportunità formative diverse dal *mainstream*.

In questo solco nasce anche il libro di Lucia Suriano (nella storica collana *partenze...per la pace*), insegnante di sostegno alle scuole secondarie di primo grado, mamma di tre bambine e teacher di Lauther Yoga. Lucia ha assunto nel tempo – la conoscenza personale favorisce la definizione di un profilo non meramente editoriale dell'opera – la missione di portare la felicità a scuola (e non solo), facendo ridere i ragazzi e magari anche le colleghe, il personale ATA, chi guida gli scuolabus fino a giungere a chi della scuola ha il compito non facile della dirigenza.

Ridere?! Ma come, a scuola?!?!?

Non so quante volte mi sono trovata, da allieva e studentessa, a vedere i docenti stizziti davanti alle risatine di adolescenti presi dai loro discorsi sottobanco o da qualche pensiero peregrino, talvolta addirittura impossibilitati a trattenersi per una battuta sussurrata dal compagno seduto dietro. Nella migliore ipotesi, il o la docente con smorfia sarcastica diceva: "Fai sentire anche a noi, così ridiamo tutti". Ma di solito la reprimi-

menda arrivava con severità e senza appello e nei casi peggiori poteva comportare il classico “sbattere fuori dall’aula” il discolo di turno. Parlo al passato perché attingo ai miei ricordi ormai lontani decenni, ma non più di due settimane fa, mia figlia in prima media mi riferisce irritata e stupefatta che la prof. di italiano ha cambiato di posto una alunna perché... stava sorridendo!

Non parliamo poi dei memorabili tentativi, quasi sempre fallimentari, di parlare di organi genitali o sfinteri vari: l'imposizione di non ridere perché si tratta di argomenti “serissimi” aveva un effetto così catastroficamente inverso che, diciamolo, la maggior parte dei docenti nella loro carriera preferivano rinunciare preventivamente. Chissà, forse non era per una personale difficoltà a porgere argomenti “scabrosi” o superare tabù, quanto per l'incapacità di vivere insieme ai ragazzi l'aspetto ludico e irriverente che certi temi si portano in eredità da secoli e millenni di repressione.

Ecco: irriverente. La risata è irriverente, da sempre. Un'ampia compagine di artisti sa bene come le categorie del comico, del grottesco, il satirico, il clownesco, l'iperbolico, il macchiettistico e così via, sono intimamente legate, per gradazioni e sfumature diverse, alla sovversione dello status quo, che invece si irrigidisce nella disciplina della seriorità. La risata è intimamente legata a qualcosa che viene “dal basso” e urta con il potere.

La risata “spacca”, apre una fenditura nel muro rigido delle convenzioni e delle ubbidienze, e ci mette il capovolgimento, l'inversione, il paradosso, il nonsense. Con la sua fragorosità, talvolta spacca anche le orecchie di chi si trova nei paraggi, è come uno scoppio che deflagra e riduce in mille pezzi il blocco monolitico di qualsivoglia marmorea certezza.

La risata “sblocca”, apre meccanismi resi sempre uguali dalla routine e li scardina. Rende vano quel che si regge sul tacito presupposto dell'ubbidienza all'identico, porta *caos* nell'ordine imposto, porta *cosmos* nell'ordine condiviso regalandogli bellezza e distensione. Di certo, la risata non piace ai potenti, che da sempre cercano di soffocare il portato rivoluzionario di questo atto semplicissimo e potentissimo negandolo ai sottoposti o cercando di controllarlo.

Un tale portato non appartiene solo alla risata che sgorga per un motivo, ma soprattutto alla risata senza motivo, quella che da sempre *abun-*

dat in ore stultorum. Stupide, oche, papere: risento le ragazze additate con questi appellativi.

Eppure è proprio questa la risata di cui parla l'Autrice, che fa riferimento all'universo dello Yoga della Risata inaugurato dall'indiano Madan Kataria e di cui propone esercizi alla portata di tutti e di ogni situazione scolastica.

Non è un caso che Lucia Suriano inizi dal benessere a scuola, dalla sua necessità sempre più avvertita da tutti, dall'educazione affettiva e dalle emozioni, passando dalle immancabili e preziose neuroscienze. La ragione sta nel fondare un discorso così reietto nei bisogni di ogni essere umano, nel bisogno per eccellenza, vivere con positività il quotidiano, unendo gioia e relax, proattività e resilienza, giungere a sera sentendo che questa giornata, ha avuto valore viverla, così come essa si è dispiegata. Su questo bisogno così semplice, si innesta il patrimonio di conoscenze che oggi possiamo chiamare a raccolta per sostenere senza tema di sbagliare che i processi fisiologici connessi alla risata (a cominciare dal respiro e dall'ossigenazione dei tessuti corporei e degli organi, sistema nervoso centrale in testa) sono talmente chiari nel mostrarne la positività che negarsela e negarla agli altri è davvero farsi e fare del male.

Il passaggio sul piano della formazione dei formatori è quello verso il superamento del pregiudizio che fa coincidere ridere con "ridere di" o "irridere" al "ridere insieme" senza nessun motivo (tantomeno ridere insieme di qualcuno!), ridere perché fa bene e questo bene si dispiega a livello fisico-corporeo, a livello psico-relazionale, a livello organizzativo. Soprattutto ridere abitualmente anche attraverso la risata indotta dello yoga (che col tempo diventa risata spontanea) aiuta a illuminare un punto di osservazione sulla realtà stessa: stende un fascio di luce e apporta energia per viverci dentro. In altre parole le risate creano un effetto d'òmino positivo generando benessere che si irradia intorno, in tutte le direzioni.

Pensare che la risata, assunta anche abitualmente come pratica nella quotidianità educativa, possa da sola rivoluzionarla è ovviamente riduttivo: è proprio per questo che l'Autrice assume in tutto il testo un chiaro punto di vista educativo e pedagogico nel quale la risata non è né fine in sé, né mero "strumento" o "attrezzo" per raggiungere obiettivi (per es., migliorare la performance degli studenti, che davvero migliora quando si ride):

la risata è un punto di osservazione che a maggior ragione permette di guardare le pratiche e vagliarle lungo la linea del percorrere insieme quel pezzo di strada così importante nella vita che è la scuola. In un'ottica di autenticità che vede chi educa coinvolto/a con tutta la sua persona, mente e corpo, ragione ed emozioni, nel lavoro educativo ridere insieme e imparare a farlo è una declinazione (particolarmente felice) del vivere insieme e ne rappresenta, o meglio ne dovrebbe rappresentare, un legame capace di attivare processi personali e collettivi, un cromatismo educativo permanente.

L. Suriano, *Educare alla felicità. Nuovi paradigmi per una scuola più felice*, la meridiana, Molfetta 2016.

■ MONICA TAPPA

VARCARE IL CONFINE DELLA COMPRESIONE

Si intitola *Famiglie e altri scompigli* ed è stato scritto da Manuela Salvi e illustrato da Tuono Pettinato l'ultimo nato tra i gioiellini di Collilunghi, la collana di narrativa della piccola e preziosa casa editrice fiorentina Librì Progetti Educativi. Il tema è attualissimo: la storia cerca di fornire delle chiavi per rispondere alla domanda su cosa sia una famiglia normale. Esiste? E che caratteristiche ha? Tratta temi importanti, densi, ostici, a volte scomodi, dalla perdita di una persona cara al terrorismo, questa collana di Librì, con una leggerezza e una grazia attente e scrupolose, amorevoli e accoglienti. Quella “leggerezza” che, per dirla con Calvino, “non è superficialità, ma planare sulle cose dall’alto, non avere macigni sul cuore” (*Lezioni americane*): non avere macigni sul cuore significa poter condividere qualsiasi argomento e messaggio con trasparenza. Significa poter far sentire al bambino che non esiste nulla di sbagliato e brutto in ciò che prova, dargli chiavi e incoraggiamento per conoscere e attraversare le sue emozioni e crescere più consapevole, più forte. Significa anche, pur avendo come focus il ben-essere e il ben-crescere del bambino, dare agli adulti le parole quando non le trovano. Sono libri piccoli, questi Collilunghi, ed è quasi un paradosso coglierne invece, leggendoli, quell’infinito sbarlucicare di mondo bambino in tutta la sua straordinaria, cristallina, fragile e fortissima complessità. Va ribadito, perché fa parte del valore aggiunto di questa collana, oltre ad essere, evidentemente, uno dei pilastri su cui si fonda, che non strizza l’occhio agli adulti che leggono ai bambini e che acquistano libri ai

bambini. L'intento è quello di far star bene i bambini non edulcorando la realtà, né omettendola, né rendendola meno cruda. Ma raccontandola con tutta la delicatezza e l'attenzione possibili, entrando nel mondo complesso del bambino stesso senza trascurare nulla, con un linguaggio che non solo è a misura di bambino, ma viene preso in prestito dai bambini stessi. È un linguaggio vero, contemporaneo, realistico.

Dopo i titoli già pubblicati, rivolti fino a questo momento a bambini dai sei anni di età, con questo *Famiglie e altri scompigli* Collilunghi cresce e si rivolge a un'età diversa, a livello cognitivo ed emozionalmente diversa: nove anni. Quell'età dove l'incanto dell'infanzia resiste ma la realtà penetra nei pori e nei pensieri e lo sguardo magico si scioglie lasciando il posto a una visione dai contorni più netti, a volte secchi. La realtà, va ricordato, a volte è cruda e scatena emozioni faticose da gestire.

Cosa accade in questa storia? La protagonista è Barbara, detta Ruggi e questo è il suo sentire: “avere nove anni non è facile. Soprattutto quando ti tocca vivere in una non-famiglia, in una non-casa nuova, in una non-famiglia”. Figlia di separati, si trova a convivere con la nuova fidanzata di papà (Matrigna Scialba) e due nuovi fratelli (Fratello Appioppato e Fratello Mannaro) che girano per casa e invadono spazi, fanno dispetti, sono onnipresenti tanto che Ruggi, anche di loro, farebbe proprio volentieri a meno. Adeguarsi alla vita, soprattutto quando ci si trova a dover ricominciare tutto, a ritrovare equilibri distrutti, non avviene in automatico, non è sempre scontato.

A volte gli adulti non si rendono conto, non percepiscono che al di là del loro entusiasmo e del loro impegno a far quadrare tutto, dentro, dentro ai ragazzini si muovono masse incandescenti di emozioni che oscillano tra la rabbia, la confusione, la nostalgia, i dubbi, l'insicurezza, il dolore, il desiderio di sentirsi al sicuro. Allo stesso modo ai bambini e ai ragazzini a volte sfugge che anche nel mondo reale si può “stare bene” e basta varcare un confine sottile: quello della comprensione. Intanto però ci sono le emozioni, da attraversare.

Certo, a Ruggi manca la sua mamma, che è a Parigi. Ed è arrabbiata. Profondamente arrabbiata. Lei doveva raggiungerla per le vacanze, la sua mamma, invece di stare lì a condividere spazi e invasioni. Con tutta la caparbiata e l'incoscienza dei ragazzini, lei decide che l'unica cosa da fare sia scappare e raggiungerla nonostante la nevicata che sta bloccando

la città. L'idea di trascorrere le feste, le sue feste, a casa dal papà proprio non le va giù. Lei abita in un condominio e nel suo tentativo di scappare e raggiungere in qualche modo la mamma, scendendo di piano in piano, a ogni pianerottolo incontra tante altre famiglie ancora più strane della sua, con una caratteristica in comune: si vogliono bene e lo dimostrano in modi tutti diversi. Perché la realtà è così, come un caleidoscopio, si compone di innumerevoli sfaccettature.

Divertenti e irriverenti le definizioni che aprono i sette capitoli di questa storia che si dipana in una sessantina di pagine (illustrate): da “Fratello Appioppato” (s.m. Fratello acquisito con il secondo matrimonio di un genitore. Nessuno ti ha chiesto se lo gradivi e ora tutti pretendono che tu ci vada d'accordo) a “Spuzio” (s.m. Spazio che divide il mondo esterno dalla cantina, solitamente popolato da paure infondate). Anche molte delle situazioni descritte con arguzia dalla Salvi scatenano la risata e riescono a catapultare il lettore in questo mondo paradossale, assurdo, esagerato nel quale però ci si può riconoscere così bene. Ed è questa la forza di questa storia. Non insegna nulla. Racconta il mondo così com'è. Eppure fa sorridere, fa riflettere. In fondo aiuta a mettere pace e ordine tra i pensieri e le emozioni. Senza far sentire mai la voce didascalica e pesante dell'adulto che vuole “far capire”. Un dono raro e prezioso, di questi tempi, per far crescere futuri cittadini equilibrati e rispettosi di sé, delle proprie emozioni e del mondo.

M. Salvi, T. Pettinato, *Famiglie e altri scompigli*, collana Collilunghi, ed. Libri Progetti Educativi, Firenze 2018.

■ MONICA TAPPA

ROBY CHE SA VOLARE

Torna in libreria con una nuova copertina ma soprattutto con il testo rivisto, riscritto, modificato in molte parti, il delicato spiraglio sul mondo dell'iperattività che prende il nome di *Roby che sa volare*, scritto da Gabriele Clima, illustrato da Cristiana Cerretti e pubblicato da CoccoleBooks.

Come ben spiega la postfazione di Filippo Mittino, “è chiaro che ci sono livelli di gravità differente, che sussistono anche cause neurobiologiche che predispongono i bambini a determinate reazioni, ma è come se il denominatore comune fosse una compromissione della capacità di gestire il mondo emotivo: quando le emozioni sono troppo forti, sia in senso positivo (felicità) che negativo (rabbia), spaventano e generano comportamenti inattesi. Ciascuno di noi ha maturato la capacità di gestire le proprie emozioni grazie all'ambiente familiare, scolastico e a tutti gli altri presidi educativi che ha frequentato”.

Questa piccola storia avvicina i giovani lettori (appartenenti indicativamente alla fascia d'età 9-11 anni) a un mondo che magari faticano a comprendere, che a volte li confonde o li irrita, è un invito alla comprensione, all'ascolto, all'apertura verso quei compagni, o quegli amici, che sembrano strani, che magari disturbano o non stanno mai fermi, o sembrano sempre distratti, persi tra le nuvole. Ed è anche un richiamo, uno specchio della realtà dei comportamenti e delle posizioni adulte, che più dei bambini a volte etichettano e non cercano lo spiraglio per accedere a quella “seconda pelle” dentro cui si proteggono e si rifugiano i bambini che vivono le emozioni come fossero “senza pelle”. Fare qualcosa, anche nel piccolo, si può, per agevolare lo stare nel mondo di queste persone per le quali il mondo è – spesso – “troppo”. Troppo lontano, troppo stra-

no, troppo rumoroso, troppo noioso, troppo stimolante... “La prima – spiega Filippo Mittino, psicologo e psicoterapeuta, nella postfazione – è una strategia relazionale e quindi contenitiva, la seconda è una strategia comportamentale e quindi utile solo come valvola di sfogo”.

“I bambini non volano. E noi adulti insegniamo loro a stare coi piedi per terra. È così che funziona nel mondo reale” dice il preside a Roberto, mandato per l'ennesima volta in direzione per essere stato disattento, dopo che per l'ennesima volta dalla finestra è volato “dietro alle foglie, agli uccelli, ai ciuffi dei pioppi”.

In effetti lui non è Roberto. Lui è Robychesavolare. Lo chiama così con affetto e amore incondizionato sua sorella, la più piccola, “la mia sorellina, l'unica che sa veramente che cosa vuol dire volare. Forse perché lei è ancora piccola, e fin che sei piccolo nessuno ti dica che i piedi van tenuti per terra”. Lo chiama così anche la maestra che invece non capisce, non capisce proprio e il tono è di scherno.

Con pochi tratti e alcune pennellate descrittive, con un dialogo o uno sguardo, prendono forma dai personaggi i modi in cui ci si può porre, davanti a un comportamento che non rientra negli standard e nelle regole previste. Fornendo anche spunti – tra le righe – per poter guardare ad altezza di bambino con sguardo nuovo, accogliente e contenitivo.

“Nel nostro tempo – sottolinea sempre Filippo Mittino – le storie di questi bambini sono in aumento e con esse anche le diagnosi che tentano di dare un nome e una giustificazione ai loro comportamenti. Sentiamo, infatti, sempre più parlare di bambini iperattivi e disattenti, incapaci di accettare le regole. Ci illudiamo spesso che attraverso una certificazione di queste difficoltà tutto si risolva. Basta riconoscere il problema, applicare le strategie ad esso associate e il bambino si trasforma magicamente”. Non è così. Trovare la chiave giusta per veicolare, per dare un argine e una valvola di sfogo al tumulto delle emozioni, fa la differenza. È quello che fa la maestra Serena, è la dritta che l'alieno che parla difficile (o forse era un dottore?) dice a Roberto stesso: “sono tante le persone che volano come fai tu. Non sono solo bambini, eh, anche ingegneri, dottori, avvocati, persone grandi come me e come tua mamma –. Si è chinato, e mi ha guardato dritto negli occhi. – Ma loro hanno un trucco. Hanno imparato a volare senza farsi scoprire dagli altri –. Mi ha sorriso si è rialzato. – È tutto qui. È tutto qui il trucco. È tutto qui il trucco”. Trovare la

strategia giusta, la chiave giusta. Non un “libro-medicina” questo “Roby che sa volare” ma una storia lieve, delicata, scritta in punta di tastiera che può accendere una lama di luce verso la comprensione. Da condividere.

G. Clima, *Roby che sa volare*, illustrazioni Cristiana Cerretti, Coccole Books, Belvedere Marittimo (CS) 2018 (prima edizione 2014).

■ MONICA TAPPA

LE STELLE DENTRO LA POLVERE

Riesce a lasciare senza fiato *La prima cosa fu l'odore del ferro* scritto e illustrato da Sonia MariaLuce Possentini, pubblicato da Rose Sélavy Editore ed è, decisamente, uno di quei testi che dovrebbero arrivare diretti nei banchi di scuola ed essere letti, assaporati, ascoltati in silenzio, per coglierne tutte le sfumature e tutta la potente bellezza, quella che nasce dal sudore, dalla fatica, dal coraggio, dalla determinazione. Il Premio Andersen 2017 come migliore illustratrice racconta una sua esperienza. Uno stralcio di vita. Tre anni in fonderia. In un testo asciutto, affilato come un bisturi, denso e pastoso come la polvere che si accumula nei vetri delle fabbriche la Possentini racconta. Racconta e si mette a nudo, con la generosità che sempre sorprende ed emoziona anche chi ha il privilegio di ascoltarla dal vivo, le giornate passate “accartocciata e sottile senza far rumore. Curva nelle stanze umide dell'officina. Lavoravo otto ore. Cinque giorni alla settimana. Come tutta la classe operaia. Timbravo all'entrata. Timbravo all'uscita. Ritmi lenti. Uguali”. A fare la differenza la sua ricerca, la sua essenza: “cercavo la bellezza. Scintille di ferro come stelle dentro la polvere. Chiamavo a raccolta la forza”.

“Si nutre di ferro e di corpi di uomini”, la fonderia. E la Possentini ci entra “per fame e per voglia di capire”. Eccoli i pilastri, ecco la dicotomia, ecco la forza di questo racconto. “Vivere o sopravvivere?” Ed ecco il messaggio che può arrivare ai giovani, a quelli abituati ad avere tutto subito, a quelli confusi, incapaci di porsi un obiettivo, delusi o dubbiosi, sul fatto di potercela fare.

Ci vuole tempo. Ci vuole sacrificio. Sporcarsi le mani cercando e riuscendo a non infangare i pensieri e i sogni, questo insegna la Possentini,

senza voler insegnare nulla. Questo no, non è un libro nato per soddisfare richieste, per dare risposte, per raccontare come piace agli adulti temi e argomenti che attraversano i giovani, questa è una voce sola. Che si erge e racconta, di sé. E nel farlo la sua storia si allarga, prende fiato, prende corpo, si espande, diventa una voce che si eleva, che come in un coro greco racconta la storia dell'umanità che insegue i sogni e non cede alla polvere. C'è tantissima poesia in quelle righe aguzze, taglienti, arroventate. Così come ci sono lame di luce gialla che vengono a rompere i toni pastosi e ferrosi delle illustrazioni. Che forma ha la luce? Che voce ha il silenzio? Sono gli incontri che fanno la differenza, spesso. Quelli che abbiamo la fortuna di avere in casa, come la nonna che le ripete “impara a fare tutto, anche quello che è brutto” e la nutre di sogni con fiabe inventate o recuperate dalla memoria, come coccole di parole, vere e forti, o quelli casuali, che a volte hanno occhi liquidi e una coda. “La sua coda si mosse lenta. La sua coda era la sua voce. Iniziai a capire il silenzio”. Sono il coraggio, la determinazione, l'amore e il proteggere i sogni sudandoci dentro che fanno la differenza. Solo così può accadere di sentire che “tutto il mondo, il nostro mondo, ritornava al suo posto”.

S. M. Possentini, *La prima cosa fu l'odore del ferro*, Rose Sélavv Editore, Tolentino (MC) 2018.

■ MARA MUNDI

MA FERDINANDO NO

Considerato in passato un simbolo politico, un libro che inneggiava al pacifismo mentre il mondo precipitava nella guerra, censurato per quasi quarant'anni in Spagna dal dittatore Franco e messo al rogo nella Germania nazista, *La storia del toro Ferdinando* è un albo che tutti dovrebbero leggere e mandare a memoria, come una preghiera del mattino.

Scritto da Munro Leaf, celebre autore americano per ragazzi, illustrato a china nera da Robert Lawson, l'unico, fino ad oggi, ad aver vinto le medaglie Newbery e Candecott, i due più prestigiosi premi americani nell'ambito della letteratura per l'infanzia, questo albo uscito nel 1936 per la Viking press è tornato nelle librerie italiane lo scorso ottobre nell'edizione Fabbri editore, con la traduzione di Beatrice Masini. La prima edizione italiana, ormai fuori catalogo, fu pubblicata dalla casa editrice Excelsior 1881 nella collana Piccole pesti, con la traduzione di Lupiri e Venturoli. A dicembre è invece arrivata sul grande schermo la trasposizione cinematografica, *Ferdinand*, diretta dal brasiliano Carlos Saldanha, una produzione Blue Sky Studios e 20th Century fox animation.

Il libro uscì una manciata di mesi prima dello scoppio della guerra civile spagnola: è chiaro che il regime franchista scorse una metafora pacifista, neppure troppo velata, in questo capolavoro ambientato a Madrid, in cui un toro si rifiuta di fare la corrida e preferisce sostare placido nel pascolo, a contemplare la natura attorno.

“Ma Ferdinando no”.

Questa frase arriva alla terza pagina, per poi ripetersi altre due volte.

A cosa dice no Ferdinando? Alle rincorse con gli altri torelli, che saltano e si prendono a testate. Lui, invece, ama stare tranquillo, sotto una quercia di sughero, ad annusare il profumo dei fiori.

Cosa c'è di più pericoloso di una mente che non si piega, che non si assoggetta, che pensa da sé, che non segue la mandria, il branco, il greg-

ge, la “folla solitaria” di uomini al fronte, o in fila alla cassa a comprare merce inutile, falsa promessa di felicità un tanto al chilo, a riempirsi la pancia di cibi finti, a farsi selfie inseguendo un se stesso di plastica ed effetti sfumati che non riconoscerà mai in nessuno specchio?

“Teste ben fatte”, le chiamava Edgar Morin, capaci di opporsi alle teste di legno, eterodirette, riempite di nozioni utili a mantenere lo *status quo*, a non scardinare l’esistente, a non sovvertire gli equilibri raggiunti dai pochi a scapito di molti. “Ma Ferdinando no”.

Lui non fa discorsi filosofici, lui non è che si mette su qualche pulpito a raccontarcela, a dirci che si deve vivere così e non colà, che la pace è più bella della guerra, che gli uomini a volte si comportano come bestie e le bestie, invece, coltivano un’umanità senza confini, steccati e barriere. No, lui è semplicemente felice, placido, soddisfatto, sereno.

La pedagogia dell’esempio è la più efficace: io non te lo dico che la violenza è una brutta cosa, che la corrida, come ogni asimmetria di potere è da condannare. Te lo mostro, invece, che si può vivere in un altro modo, che si può persino essere soddisfatti in un altro modo, più periferico, forse, meno gettonato, ma di sicuro più sostenibile.

Il pensiero divergente è originale, creativo, rigenerativo: propone altri modelli, soluzioni alternative, modi di fare, di vivere e di essere, rimasti ancora inesplorati. Ci vuole coraggio a pensarla diversamente, e *Ferdinand the bull* ne ha da vendere di coraggio: se ne infischia di tutto il caos che si crea attorno a lui quando cinque uomini lo scelgono per combattere nella grande arena di Madrid.

El toro feroz, che poi *feroz* non lo è manco una virgola, era stato notato dai cinque in tutta la sua forza e irruenza, proprio nel momento in cui un grosso bombo lo aveva punto, facendolo correre, sbuffare e muggire come mai avrebbe fatto di sua iniziativa.

I cinque vengono ritratti da Lawson con grossi cappelli e facce dal vago sentore animalesco: il naso del primo, lo sguardo di quello appresso ricordano un po’ le fattezze bestiali. Ricordano un po’ anche i quattro industriali panciutissimi che bevono drink, soddisfatti dei loro privilegi, in *Sciopero* di Èjzenštejn, film russo del 1925.

Da questo libro fu tratto anche un cortometraggio della Disney che nel 1939 si aggiudicò l’Oscar come miglior cortometraggio animato. Cercatelo *Ferdinand The Bull*, lo troverete su YouTube: 8 minuti di dolcezza

in compagnia del torello pacifista che invece di vedersela col matador si mette ad annusare i fiori nei capelli delle belle signore sugli spalti. In Italia uscì al cinema solo nel 1967.

“Non voleva proprio combattere ed essere feroce, non voleva e basta”.

Nel tempo è stato anche considerato in maniera negativa questo toro nonviolento: apatico, perdigiorno, indolente, pigro e svogliato.

Devono proprio essere rimasti in pochi, però, a considerarlo così oblo-movista, voci isolate fuori dal coro, visto che Gandhi lo annoverava tra i suoi libri preferiti, mentre i suoi autori sono stati più volte considerati tra i possibili candidati al Nobel per la Pace.

La consacrazione a libro che celebra la nonviolenza arriva dopo la fine della seconda guerra mondiale quando Jella Lepman, giornalista e scrittrice di origini ebraiche, fondatrice di IBBY, International Board on Books for Young People, decise di distribuirlo ai bambini tedeschi nella Germania ormai occupata dagli eserciti alleati. Ne stampò trentamila copie, con la sua traduzione, e decise di donarlo ai piccoli.

La speranza, allora come ora, è che le nuove generazioni non ripetano mai più gli errori dei padri.

Che come Ferdinando siano in grado di dire no alla violenza, alla guerra, alla competizione sfrenata e individualista.

Munro Leaf, *La storia del toro Ferdinando*, illustrazioni di Robert Lawson, traduzione di Beatrice Masini, Fabbri editori, Milano 2017.

GLI AUTORI

DAVIDE CERULLO

Nasce a Napoli nel 1974. A 16 anni viene arrestato per droga, a 17 anni viene “gambizzato” da killer di clan rivali, a 18 anni viene arrestato e mandato a Poggioreale. Proprio qui ha fatto l’incontro più rivoluzionario della sua vita: attraverso la lettura della Bibbia accoglie pian piano il messaggio di liberazione umana. La sua esperienza in carcere è raccolta nel libro *Parole evase* (Edizioni Gruppo AEPER, 2013), dove viene data voce a lettere e testimonianze di uomini e donne che altrimenti sarebbero state per sempre taciute. A partire da questa esperienza ha messo in piedi vari progetti educativi destinati ai ragazzi del quartiere Scampia e si impegna mediante la letteratura, la poesia e la fotografia per la giustizia e il riscatto sociale.

Tra i suoi libri: *Ali Bruciate* (Paoline Editoriale, 2009) *La ciurma dei bambini e la sfida al pirata Ozi* (Napoli, Dante e Descartes, 2013), *Diario di un Buono a Nulla. Scampia dove la parola diviene riscatto*, prefazioni di Erri de Luca e Paolo Vittoria (Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2017), *Poesia Cruda. Gli irrecuperabili non esistono*, prefazioni di Andrea Canevaro e Alessandro Santoro (Napoli, Marotta e Cafiero, 2017).

GABRIELLA FALCICCHIO

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”. Studiosa del pensiero di Aldo Capitini, si occupa di educazione alla nonviolenza con particolare riferimento al periodo primale, perinatale e alla prima infanzia e di educazione al rispetto dei viventi e alla sostenibilità.

PAOLO FASCE

Direttore responsabile di “Educazione Aperta”, è insegnante di matematica applicata e specializzato sul sostegno. Lavora presso il I.I.S.I.S. “Einaudi

Casaregis Galilei” di Genova dove è animatore digitale. Già operatore del Centro Territoriale di Supporto della provincia di Savona e supervisione di tirocinio nel corso per il sostegno presso l'Università di Genova.

SILVIA FRONTINO

Nata a Torino nel 1991, dove si laurea in Scienze dell'educazione con una tesi sulla necessarietà di una ricostruzione dell'identità umana perduta. Prosegue i suoi studi a Cagliari, dove diventa dottoressa magistrale in Scienze Pedagogiche con una tesi su Janusz Korczak.

FABRIZIO GAMBASSI

Docente di lettere al Liceo “Galilei” di Siena, dopo la laurea in storia della critica letteraria e la specializzazione per l'insegnamento ha svolto studi di linguistica, filosofia della mente, psicologia, scienze cognitive, didattica. Ha pubblicato con Antonio Vigilante *Alternativa nella scuola pubblica. Quindici tesi in dialogo* (Ledizioni, Milano 2018).

TIZIANO GORINI

Nato a Livorno nel 1953, docente di Lingua e Letteratura Italiana nella scuole secondaria superiore; attualmente in servizio presso l'ITTL A. Cappellini di Livorno. Ho svolto e svolge attività di formatore, anche on line, di docenti. Testi in volume: O. Galliani, M. Carboni, T. Gorini, *Fluire*, Factotum Book, 1980; T. Gorini, *Scienza, letteratura e affabulazione*, in *Scienza e letteratura. La disarmonia prestabilita*, Livorno, 1990; T. Gorini, *Lettura, letteratura e affabulazione*, in *Prima di essere grandi*, Livorno, 1994; T. Gorini, M. Michelucci, *Excursus*, libro di testo di storia della Letteratura Italiana, Armando Ed., 1995.

ILARIA IORIO

Psicologa, PhD student in Mind, Gender and Languages presso l'Università di Napoli Federico II, Dipartimento di Studi Umanistici. Lavora presso l'Associazione onlus Maestri di Strada dal 2009 occupandosi di: attività di ricerca; conduzione di gruppi Multivisione e formazione rivolti a docenti e operatori; sostegno alla genitorialità nell'ambito del Progetto Matrioske. Fra i temi di Ricerca: le dispersioni scolastiche, l'inclusione sociale, il burnout dei docenti, la promozione della riflessività all'interno

delle istituzioni. Autrice e co-autrice di contributi scientifici nazionali ed internazionali.

MARIANGELA LAMAGNA

Psicologa clinica e di comunità, psicoterapeuta sistemico-relazionale. Dal 2009 lavora in progetti di inclusione sociale e dal 2012 collabora con l'Associazione onlus Maestri di Strada occupandosi principalmente di formazione e sostegno psicologico in ambito istituzionale, di gruppo, familiare. Dal 2016 è anche responsabile delle attività di supervisione psicologica degli educatori del Progetto Integra Centro educativo Regina Pacis. Negli ultimi due anni ha condotto gruppi con le donne e madri del territorio della VI Municipalità di Napoli e ha svolto il Laboratorio "Benessere Donna" nell'ambito del Progetto Giovani per i Giovani. Svolge attività clinica privata interessandosi particolarmente ai temi della psicologia del femminile.

CATERINA MELLI

Laureata nel 2012 in Filologia moderna presso l'Università degli Studi di Siena con una tesi in Storia della lingua, si è poi specializzata nell'insegnamento delle discipline letterarie con il corso universitario Tirocinio Formativo Attivo, conseguendo l'abilitazione all'insegnamento nel 2015. Lavora nelle scuole secondarie di secondo grado come docente di Lettere e Storia nella provincia di Firenze.

MARA MUNDI

Laureata in Scienze pedagogiche e della progettazione educativa presso l'Università degli Studi di Foggia, è giornalista pubblicista e book blogger. Ha collaborato con testate nazionali e locali, occupandosi prevalentemente di temi sociali.

Con Aracne di Roma ha pubblicato *Angela Nanetti, artigiana di parole* (2013), dedicato ad una delle scrittrici italiane di letteratura per l'infanzia tra le più premiate e tradotte e *Mi chiamo Danilo e faccio domande* (2016), che racconta il sogno collettivo di un mondo nuovo portato avanti da Danilo Dolci, scrittore, poeta, educatore nonviolento, che operò in Sicilia a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso.

Ha ideato e cura un blog di letteratura per l'infanzia, firufilandia.

wordpress.com, che dallo scorso luglio ha anche la sua versione televisiva: la rubrica "I libri di Firufi" va in onda ogni lunedì alle 21.00 su Sharing TV (272 del digitale terrestre). Ha fatto parte del comitato scientifico del Premio Strega Ragazze e Ragazzi II edizione.

RENATO PALMA

Medico e psicoterapeuta, partendo dalla ricerca di un modello non conflittuale e non autoritario nella relazione inter e intrapersonale, considera fondamentale un cambiamento del rapporto tra adulti e giovani, riflette sulle dinamiche di potere all'interno del momento educativo e sul loro travaso nella terapia. Pubblica nel 1983 *Malattia come sogno sulla relazione tra medico e paziente*. Nel 2002 scrive un saggio sul paradosso della felicità nelle società ricche (*Economia e felicità, una proposta di accordo* in collaborazione con Stefano Bartolini in *Economia come impegno civile*, Città Nuova Ed.). Nel 2009 pubblica *I sì che aiutano a crescere*, edizioni ETS.

SANTA PARRELLO

È ricercatrice confermata di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, dove insegna *Psicologia dello sviluppo: percorsi tipici e atipici* per il Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche. Ha pubblicato, fra gli altri, numerosi lavori sull'adolescenza e la relazione educativa, frutto di ricerche nazionali e internazionali, spesso interdisciplinari, coniugando la psicologia culturale e la psicoanalisi. Dal 2009 collabora stabilmente con l'Associazione onlus Maestri di Strada nella progettazione e realizzazione di interventi educativi sperimentali nelle periferie metropolitane.

CLAUDIA RICCARDO

Regista, drammaturga e coordinatrice di progetti educativi. Lavora in progetti di inclusione sociale da circa 18 anni. Nell'Associazione onlus Maestri di Strada dal 2012 si occupa di coordinamento, formazione, educazione di comunità. Negli ultimi due anni ha condotto il laboratorio di Teatro di Figura nell'ambito del Progetto Matrioske, con le donne di Ponticelli, San Giovanni a Teduccio e Forcella con le quali sono stati realizzati due spettacoli. Si è avvicinata al teatro nel 2002 prima come assistente

poi come aiuto regista. Nel 2013, a seguito di esperienze di cooperazione educativa a Florianópolis (Brasile), si unisce al gruppo di ricerca e sperimentazione di Teatro di Figura trasFORMAzioneANIMATA come regista e drammaturga.

CLAUDIA SECCI

È ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale e insegna dal 2001 Educazione degli Adulti presso il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università degli Studi di Cagliari. Ha svolto docenze in corsi di formazione per gli insegnanti, per gli educatori professionali e per formatori nell'ambito del volontariato sociale. La sua attività di ricerca si è incentrata sulle dimensioni sociali e politiche dell'educazione in età adulta e sul tema dell'apprendimento permanente. Recentemente ha svolto studi sull'adolescenza come passaggio evolutivo che coinvolge il singolo e il contesto familiare. Tra le sue pubblicazioni: *Il concetto di trasformazione nell'educazione in età adulta: la prospettiva di Jack Mezirow*, in "Ricerche Pedagogiche", 192/193 2014; i volumi *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capolini, Freire* (Napoli 2012), *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica* (Milano, 2013), *Adolescenti, famiglie e nuovi modelli educativi* (Pisa, 2013), *I giovani, il dolore e la crescita. Cultura, formazione, prospettive educative* (Reggio Emilia, 2017).

MONICA TAPPA

Giornalista professionista, attualmente vive in un borgo in sasso dell'Appennino modenese, ai margini di un bosco, collabora con la Gazzetta di Modena, in particolare per la realizzazione dell'inserito settimanale Zero14, dedicato al mondo dell'infanzia, e cerca di condividere bellezza anche organizzando incontri, laboratori e corsi con autori, formatori, educatori.

ANTONIO VIGILANTE

Vive a Siena. Si occupa di pedagogia critica, nonviolenza e filosofia interculturale. I suoi ultimi libri: *Il Dio di Gandhi. Religione, etica e politica* (2009); *La pedagogia di Gandhi* (2010); *Pedagogie della liberazione* (2011,

con Paolo Vittoria); *Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci* (2012); *L'educazione è pace. Scritti per una pedagogia nonviolenta* (2014), *A scuola con la mindfulness* (2017), *Alternativa nella scuola pubblica. Quindici tesi in dialogo* (con Fabrizio Gambassi, 2018), *Dell'attraversamento. Tolstoj, Schweitzer, Tagore* (2018).

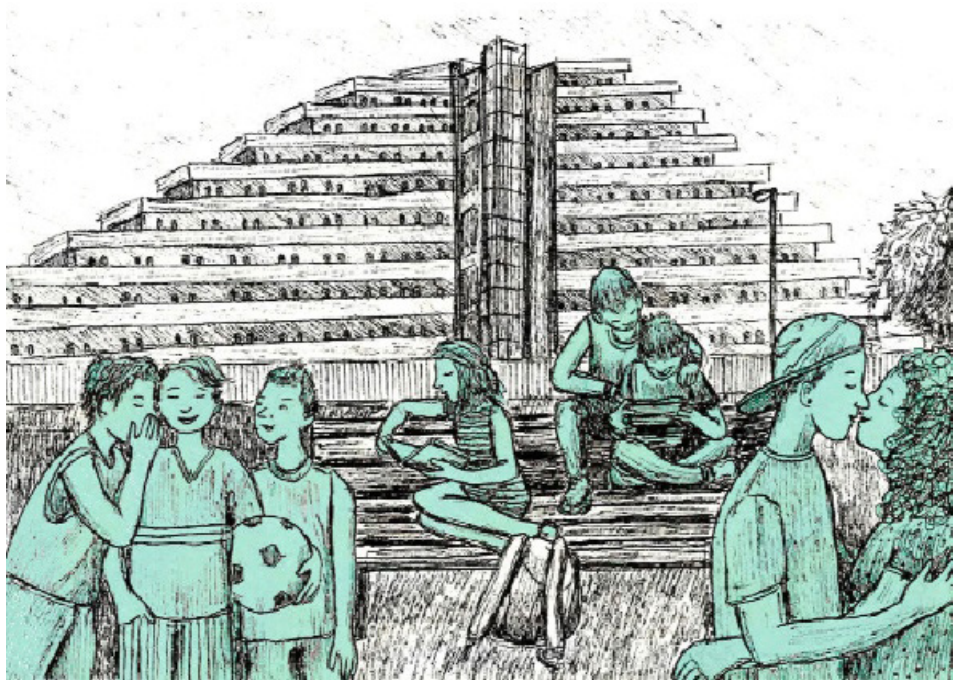
PAOLO VITTORIA

Nasce a Napoli nel 1976. Comincia il suo percorso come educatore presso la Casa dello Scugnizzo. Qui comprende la necessità di legare teoria e pratica e comincia a dedicarsi alla ricerca oltre che all'azione educativa. Dopo aver svolto un dottorato di ricerca si trasferisce in Brasile, dove lavora insieme ai movimenti di educazione popolare e di pedagogia critica. Dal 2008 al 2017 insegna Filosofia dell'Educazione e Educazione Popolare all'Università di Rio de Janeiro. Rientra in Italia nel 2018, presso l'Università Federico II di Napoli, dove attualmente insegna Pedagogia Sociale. Autore del libro *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo* (Carlo Delfino, 2008), tradotto in rumeno, portoghese, spagnolo, inglese, e turco. Co-autore con Antonio Vigilante di *Pedagogie della Liberazione. Freire, Boal, Capitini e Dolci* (Edizioni del Rosone, 2011), tradotto in portoghese, e con Peter Mayo di *Saggi di Pedagogia Critica. Oltre il neoliberismo* (Società Editrice Fiorentina, 2016) Ha pubblicato recentemente *L'educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante* (Società Editrice Fiorentina, 2017)

ANTONELLA ZACCARO

Psicologa, Psicoterapeuta sistemico-relazionale e Dottore di Ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche. Lavora presso l'Associazione onlus Maestri di Strada dal 2010 occupandosi di intervento psicologico nelle istituzioni scolastiche in progetti di formazione (per docenti e tirocinanti), di Orientamento, di sostegno alla genitorialità; conducendo gruppi Multivisione e collaborando alle attività di ricerca. Nella pratica clinica lavora con singoli, coppie e famiglie che attraversano momenti critici del ciclo di vita. Fra i temi di Ricerca: l'orientamento narrativo; le transizioni non normative (malattia/disabilità e genitorialità a rischio) e la consulenza genetica pre-natale e riproduttiva. Autrice e co-autrice di contributi scientifici nazionali ed internazionali.

LA COPERTINA



CRISTINA CHIAPPINELLI nasce a Cosenza nel 1986. Nel 1994 si trasferisce a Siena dove vive attualmente. Dopo la maturità classica si diploma con il massimo dei voti in “Grafica d'Arte” e in “Arti Visive e Linguaggi Multimediali” presso l'Accademia di Belle Arti di Firenze. Nel 2011 viene selezionata al Master Ars in Fabula – “Illustrazione per l'Editoria”, dove ha modo di conoscere i grandi illustratori per ragazzi come Roberto Innocenti, Fabian Negrin, Maurizio Quarello, Pia Valentinis e Mauro Evangelista; in questo contesto sviluppa un progetto-libro con la casa editrice Topipittori.

Da sempre appassionata di letteratura e illustrazione, ha avuto modo di esporre in varie mostre le sue incisioni ispirate a capolavori della letteratura mondiale come *Il giro del mondo in ottanta giorni*, *Le mille e una notte*, *Il Maestro e Margherita*, *Le avventure di Pinocchio* e *L'insostenibile leggerezza dell'essere*.

Nel 2013 pubblica con la casa editrice greca Saita Publications l'ebook illustrato *Il viaggio straordinario di Monsieur Verne*, liberamente ispirato ai *Viaggi straordinari* di Jules Verne e tradotto in tre lingue.

Nel 2015 vince il primo premio nella categoria pittura del concorso "Artisti in borgo" a San Gusmè (Siena). Nel 2016 viene selezionata al progetto europeo YT2M (Young Talent to Market) grazie al quale, dopo un corso di formazione sull'imprenditorialità nel campo dell'arte e dell'artigianato, lavora per un breve periodo presso due aziende artigiane a Limassol, Cipro.

Sito Internet: <http://www.letrepiume.com>

