

**EDUCAZIONE APERTA**

# Educazione Aperta

*Rivista di pedagogia critica*

Periodicità semestrale

Numero 8, 2020

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

ISSN 2532-3091

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

Direttore responsabile: Paolo Fasce.

Direttori scientifici: Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria.

La rivista è espressione della Comunità di Ricerca Educazione Aperta (CREA):

## COMITATO EDITORIALE

Lorenza Boninu, Liceo Carducci di Piombino; Enrico Bottero, dirigente scolastico; Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Gabriella Falcicchio, Università degli Studi di Bari; Movimento Nonviolento; Paolo Fasce, IISS Einaudi Casaregis Galilei di Genova; Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli Federico II; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Roberto Maragliano, Università degli Studi Roma Tre; Angelo Miramonti, Instituto Departamental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Istituto Progetto Uomo, Università di Verona; Renato Palma, Democrazia affettiva; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Roma; Claudia Secci, Università di Cagliari; William Soares dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brazil); Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Daniele Taurino, Movimento Nonviolento; Antonio Vigilante, Liceo Piccolomini di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

## COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Inny Accioly, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (Brazil); Jim Clack, University of Bedfordshire (UK); Theopula Polina Chrysochou, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Anna Costantino, University of Greenwich (UK); Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil); George Grollios, Aristotle University of Thessaloniki (Greece); Dave Hill Anglia, Ruskin University; Middlesex University (UK); Jones Irwin, Dublin City University (Ireland); Gianna Katsiampoura, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Daniel Mara Lucien Blaga, Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu (Romania); Peter Mayo, University of Malta (Malta); Kostas Skordoulis, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Juha Suoranta, Tampere University (Finland); E. Wayne Ross, University of British Columbia (Canada); Yasemin Tezgiden, Middle East Technical University (Turkey); Robert Zecker, Saint Xavier University (USA).

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

L'immagine in copertina è di Fabio Castenedoli.

I testi di *Educazione Aperta* sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

# EDUCAZIONE APERTA

*Rivista di pedagogia critica*

8 / 2020



# INDICE

---

La Comunità di Ricerca *Editoriale* 7

---

## PRIMOPIANO / IL SEME SOTTO LE MACERIE EDUCAZIONE E CONFLITTI ARMATI

---

Angelo Miramonti, Mariateresa Muraca	<i>Educazione e conflitti armati. Una sfida per la pedagogia critica</i>	11
Elena Bergonzini, Elena Monicelli	<i>Dar voce al silenzio. L'esperienza dei campi di pace a Monte Sole</i>	17
Mariateresa Muraca	<i>Co-educarsi alla pace a Gorongosa (Mozambico). Riflessioni su un percorso in atto</i>	37
Spinella Dell'Avanzato, Francesco Ridolfi	<i>L'approccio relazionale alla trasformazione dei conflitti. Il Metodo Rondine nel percorso formativo dei giovani della World House</i>	52
Angelo Miramonti	<i>Stories of Wounds, Paths of Healing. Theatre of Witness with Victims of the Colombian Conflict</i>	65

---

## ESPERIENZE E STUDI

---

Cristian Cipriani, Edla Eggert	<i>Educação, feminismo e desenvolvimento no Brasil nas perspectivas de Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti</i>	91
Sergio Grossi	<i>Educazione e carcere. Una proposta dal Brasile</i>	109
Enrica Spada	<i>Educare corpi pensanti. Per una pedagogia del corpo in movimento</i>	133

---

## BLOG

---

Mariateresa Muraca	<i>Lockdown e mondi educativi. Un percorso di formazione, riflessività e scrittura collettiva incentrato sull'analisi di congiuntura</i>	155
Laura Santinelli, Veronica Lazzari	<i>Immergersi per esplorare. I servizi educativi extrascolastici del comune di Saprofano durante e dopo il lockdown</i>	160
Tiziana Puzzovio, Anna Bellamacina	<i>Carcere e covid. Un'opportunità da non sprecare</i>	169

---

Katia Isacchi, Sara Fusco, Felicia Nicodim, Rossella Percossi	<i>Lockdown e servizi socio-riabilitativi rivolti a persone con disabilità. Da bisogni di emergenza a bisogni di cambiamento</i>	176
Giulia Bruni, Alessandra Iovene	<i>Scuola e covid-19: testimonianze, punti e spunti. Analisi di congiuntura del servizio educativo scolastico del territorio a confine tra le province di Roma e Viterbo durante l'emergenza sanitaria</i>	186
Angelo Miramonti	<i>Los ateos de moscú. Un cuento desde las montañas del Sur-Occidente colombiano</i>	197
Marco Gulisano	<i>“Semplicemente un fratello, disponibile a dialogare”. Intervista con Waldemar Boff</i>	202
Renato Palma	<i>Democrazia Affettiva. Rubrica sulla relazione educativa</i>	209

■ LA COMUNITÀ DI RICERCA

## EDITORIALE

*Le percezioni della pandemia così come le risposte individuali e collettive sono cambiate nel corso dei mesi, eppure la metafora che associa questo evento a una guerra ha continuato a essere dominante e persistente nel discorso pubblico. Pensiamo al termine “coprifuoco” che di recente ha iniziato a essere usato per identificare la misura di contenimento del contagio, che prevede la riduzione dell’orario in cui è possibile stare fuori casa. Questo linguaggio è stato problematizzato da più parti; in particolare, nell’ultimo Grande Seminario della Comunità filosofica femminile Diotima che si è tenuto lo scorso ottobre, Lucia Vantini ne ha sottolineato la tendenza a distorcere l’esperienza, riportando tutto allo scontro con un nemico e senza dare conto dell’essenziale: ovvero il nostro desiderio di legami con cui spartire la vita. Il linguaggio bellico, infatti, ci spinge a ricercare il colpevole, ci rende sospettosi e rivali gli uni degli altri, riduce la nostra azione a una mera difesa dell’esistente.*

*La necessità di prendere le distanze da questo immaginario è stata probabilmente la ragione profonda, anche se non subito evidente e dichiarata, che ci ha spinti a dedicare questo numero di “Educazione Aperta” all’educazione nei contesti di conflitto armato e post-conflitto. L’intento non è solo di contribuire a un’operazione di ordine simbolico ma anche di ampliare l’orizzonte rispetto ai conflitti armati, mostrando le risorse, fragili ma pure imprescindibili, che l’educazione è capace di attivare o potenziare persino in situazioni caratterizzate da violenza estrema, oppressione e negazione dei diritti umani. I quattro articoli che compongono il Primopiano dunque discutono il tema del conflitto in un’accezione molto specifica; allo stesso tempo, esplorano metodologie e pratiche nonviolente e partecipative che, pur essendo nate dal lavoro con persone direttamente colpite dalle guerre, sono foriere di possibilità trasformatrice anche per altri spazi e tempi.*

*A “una madre di tutte/i noi”, Lidia Menapace, dedichiamo la citazione della copertina. Si tratta di un passaggio di un suo intervento in occasione del 25 aprile del 2018 nel cortile della Scuola di Pace di Monte Sole, durante il quale spiegava come la sua iniziale paura delle armi si sia gradualmente trasformata in una posizione disarmista e poi compiutamente nonviolenta. Il pluralismo di tematiche e voci caratterizza, come di consueto, le sezioni Esperienze e Studi e Blog. Quest’ultima tuttavia ospita anche cinque testi, che interloquiscono gli uni con gli altri, essendo stati elaborati in un percorso di discussione e scrittura collettiva. Si tratta di contributi che analizzano l’impatto della pandemia e delle misure di contenimento del coronavirus in alcuni servizi educativi, a partire da un punto di vista interno e contestuale, e che pertanto contribuiscono a mettere a fuoco le questioni aperte di un momento storico che certamente resterà impresso nella memoria collettiva. Un numero sulle narrative della pandemia come guerra e sulla guerra come dispositivo di disumanizzazione e come sfida alle pratiche educative. Due temi che interpellano la ricerca pedagogica e la sfidano a ripensarsi nel doloroso e fecondo frangente storico che stiamo attraversando.*

**PRIMO***piano*

---

**IL SEME  
SOTTO LE MACERIE**

Educazione e conflitti armati

A cura di Angelo Miramonti e Mariateresa Muraca



■ ANGELO MIRAMONTI, MARIATERESA MURACA

# EDUCAZIONE E CONFLITTI ARMATI

## *Una sfida per la pedagogia critica*

I conflitti armati sono un banco di prova e una radicale messa in questione per la pedagogia critica e per la sua visione del conflitto come costitutivo della relazione umana. La guerra sfida la pedagogia critica a confrontarsi con le situazioni in cui il conflitto prende la forma dell'annientamento dell'altro e la interpella a riflettere sul suo ruolo nella costruzione di persone e comunità capaci di prevenire la violenza e di tessere duraturi cammini di convivenza. Questa tensione attraversa tutti i contributi che compongono il Primopiano, nei quali una radicale problematizzazione delle dimensioni disumanizzanti dello scontro armato si accompagna al recupero del potenziale politico-pedagogico del conflitto. Al centro dunque c'è una concezione della pace non come ideale assenza di conflitti ma come ricerca, sempre inconclusa, di vivere la complessità delle relazioni tra differenti come cammino di realizzazione della vocazione di ciascuno e tutti a essere di più.

Anche l'educazione nel suo complesso viene spinta dalla realtà della guerra a interrogarsi sulle responsabilità dei suoi dispositivi nel plasmare gli immaginari e le pratiche che alimentano la violenza, sulle sue complicità nel demarcare le parti in conflitto e le linee che li separano, nel suo cristallizzare le identità ai due lati del fronte. È la guerra stessa che si configura come un enorme dispositivo educativo che crea fittizie identità mutualmente escludenti e traccia quella elusiva linea chiamata frontiera che autorizza a percepire se stessi come parte di un omogeneo "noi" e a leggere l'altro come "uno di loro", in un contesto in cui ogni persona è cooptata e fagocitata dalla logica di "o con noi o contro di noi". La guerra trasforma la frontiera in fronte e lo straniero in nemico, disegna con-

fini intorno al sé e all'altro, che nel caso delle guerre prendono sempre la forma di identità collettive e di appartenenze e demarcazioni rigide tra un "noi" e un "loro" e rende problematico collocare chi non si identifica con uno dei due lati della frontiera ma è costretto da circostanze imprevedibili ad abitare stabilmente *sulla frontiera*, denunciando nel suo corpo e nelle sue dolorose vicende biografiche l'arbitrarietà e l'artificiosità di quel confine. Qualcuno è costretto dalla storia o da scelte personali ad *abitare il limine* tra le parti in conflitto, è condannato a essere segno visibile e involontaria denuncia delle contraddizioni e delle brutali semplificazioni in cui le persone sono costrette quando rappresentano se stesse come parte di un compatto "noi" contrapposto a un altrettanto omogeneo "loro".

Nella guerra, l'altro diventa radicale messa in questione dell'io, e la convivenza tra Io e Tu viene percepita come impossibile e mutualmente escludente, l'altro viene de-costruito come essere umano e ri-costruito come nemico<sup>1</sup>, amputando ogni sua espressione che non rientri in questa narrativa polarizzante. La sfida della "nemificazione" dell'altro ci interpella ad un tempo sul piano emotivo e cognitivo. Sul piano delle emozioni la paura dell'altro viene costruita come giustificazione della violenza preventiva, dell'attacco mascherato come difesa. L'altro è costruito e narrato dalle propagande come essere potente, malvagio, da annichilire con ogni mezzo, senza guardarlo negli occhi, prima che sia lui a eliminare noi. Sul piano cognitivo, l'ignoranza delle condizioni di vita dell'altro è il fondamento essenziale per la disumanizzazione. La "nemificazione" reciproca si nutre dunque di una letale miscela di paura e ignoranza, entrambi catalizzatori della violenza.

I contributi che presentiamo in questo Primopiano sono concordi nell'identificare il conflitto armato come esperienza che costringe a ripensare tutte le prassi pedagogiche, e in particolare a ripensare i processi emotivi e cognitivi che portano alla costruzione del protagonista assoluto e indispensabile di ogni guerra: il nemico. Molti contributi enfatizzano il ruolo del vivere insieme come pratica pedagogica per costruire em-

<sup>1</sup> Per una riflessione sul concetto di *enemification*, vedi A. Kahane, *Collaborating with the Enemy*, McGraw-Hill Education, New York 2017, pp. 31-35.

patia e dell'arte come dispositivo per ri-umanizzare l'altro e gettare le basi per la convivenza e la non-ripetizione. Da questi contributi emerge con forza il ruolo della violenza come possibilità costante per le società umane e dell'educazione come responsabilità permanente di prevenire e trasformare i conflitti violenti, intervenendo non solo con i giovani ma con persone di tutte le età per costruire un "noi" inclusivo, che riconosce le differenze e non persegue l'omologazione come strategia di pace. Da questi contributi emerge un appello a costruire una convivenza che sappia ascoltare la diversità dei vissuti e adotti la costruzione di pace come compito imprescindibile di ogni società umana, non solo in quelle che storicamente attraversano un periodo di conflitto armato e di post conflitto.

L'articolo di Elena Bergonzini ed Elena Monicelli, riflettendo a partire dall'esperienza pluridecennale di campi residenziali con adolescenti palestinesi, israeliani, italiani e tedeschi in un contesto, come Monte Sole, che è stato teatro di un eccidio di civili perpetrato dai nazisti, solleva il tema di come i luoghi connotati dalla guerra nel passato possano oggi diventare teatro e catalizzatore di processi pedagogici di costruzione di pace.

L'articolo di Mariateresa Muraca mette a fuoco gli orizzonti teorici, le sfide metodologiche e le pratiche di un'esperienza di educazione alla pace in corso in Mozambico all'interno di un progetto di cooperazione internazionale, problematizzando le retoriche che mistificano il processo di pace nel paese e pretendono di distinguere nettamente conflitto armato e post conflitto.

L'articolo di Spinella Dell'Avanzato e Francesco Ridolfi si sofferma sull'esperienza della scuola Rondine, dove studenti provenienti da paesi in conflitto vivono e studiano insieme. La riflessione si concentra sull'approccio relazionale alla trasformazione creativa dei conflitti sviluppato da Rondine e sui suoi risultati nel corso degli ultimi anni.

L'articolo di Angelo Miramonti riferisce di un'esperienza di teatro autobiografico con vittime di violenza sessuale nel conflitto armato colombiano e riflette sul ruolo della teatralità, del corpo e della narrazione di sé come processi di guarigione interiore e interpersonale per i sopravvissuti, e di re-significazione del trauma individuale e collettivo della guerra.

Tutti gli articoli propongono delle riflessioni radicate in percorsi edu-

cativi concreti, in cui le autrici e gli autori sono direttamente implicati anche se a partire da ruoli diversi. Pertanto la ricchezza di questi contributi risiede anche nella disponibilità a esplicitare ambivalenze, questioni aperte e posizionamenti multipli. D'altra parte, sembra impossibile ragionare autenticamente di pace se non a partire da una prospettiva in cui la teoria si fa teorizzazione, fedele all'esigenza di ricercare cammini contestuali, parziali e imperfetti eppure imprescindibili, di giustizia. Ecco un'altra sfida che l'educazione in contesti di conflitto armato lancia alla pedagogia: andare oltre la dicotomia tra pensiero e azione che continua a connotare la nostra cultura scientifica e che sin dalla modernità ha alimentato ulteriori violente contrapposizioni.

Rispetto all'orizzonte di senso, dai quattro contributi emerge un filo comune: l'educazione alla pace è innanzitutto uno sguardo che *decostruisce il nemico*, un riaggiustamento emotivo e cognitivo che implica la faticosa scoperta della nostra comune umanità, uno sguardo che problematizza e interroga i processi di costruzione del nemico messi in atto da chi ha interesse ad alimentare le espressioni violente del conflitto. Nel farlo, la pedagogia critica è chiamata a smascherare quei dispositivi che si rendono complici dell'ignoranza dell'altro, dei suoi immaginari e dei suoi vissuti, dei dispositivi che intenzionalmente negano l'accesso all'altro e legittimano le sue letture semplificatorie e polarizzanti. A questo proposito è eloquente l'esperienza della Scuola di Pace di Monte Sole, rispetto alla quale le due autrici riferiscono un episodio in cui, durante un campo in Italia, degli adolescenti palestinesi raccontarono di come intorno alle loro case i movimenti erano limitati dai *check point* israeliani, dove ai residenti è richiesto di esibire un permesso speciale e il loro passaggio era lasciato all'arbitrio dei soldati. I giovani israeliani presenti al campo replicarono con le conoscenze che avevano appreso nelle loro scuole: "non è vero, in Israele solo i criminali non hanno libertà di movimento". Gli studenti palestinesi risposero mostrando i permessi che erano costretti a esibire ai *check point* e i giovani israeliani chiesero di fotografarli, per poter interrogare i loro compagni e professori una volta rientrati in Israele. Colpisce la capacità di ascolto di questi giovani israeliani che, forse per la prima volta, dubitano di una narrativa data per certa e non aderiscono automaticamente alla narrativa dell'altro, ma colgono nella narrativa dei

giovani palestinesi un punto di partenza per *interrogare i loro maestri*, per appellarsi alla loro responsabilità di educatori e mettere in questione le loro verità. Da questa messa in questione scaturisce una prima complessificazione dell'altro, un primo riconoscimento che "forse non solo ai criminali viene negata la libertà di movimento". È infine eloquente che questo cambio di paradigma avvenga in uno spazio neutro per questi adolescenti, ma non in uno spazio storicamente pacifico: questo riconoscimento dell'altro come parte di un "noi" avviene nei luoghi dove i nazisti perpetrarono una strage di civili.

"Come nascono i lager? Facendo finta di niente" scriveva Primo Levi. È proprio una pedagogia che non vuole fare finta di niente davanti alla guerra quella a cui questo Primopiano vuole dare voce. Per questo vogliamo concludere tornando al titolo e all'immagine di copertina di questo numero: un fiore che sboccia tra le macerie come metafora dell'educazione nei conflitti armati come un seme caduto in mezzo ai detriti, che a primavera germina e sboccia in mezzo alle crepe dell'inverno bellico. È un fiore delicato, che può essere facilmente reciso, ma un fiore che trova la sua via tra le distruzioni del passato, che germina negli animi prostrati e percorre i corpi, un fiore indispensabile per "umanizzare l'umanità" (Boal), un fiore che dorme sotto le lande gelate della violenza e che, nonostante tutto, è sbocciato in tanti frangenti storici in cui la speranza pareva perduta; un fiore urgente, delicato, decisivo. Un fiore in mezzo alle crepe.

## BIBLIOGRAFIA

Kahane A., *Collaborating with the Enemy*, McGraw-Hill Education, New York 2017, pp. 31-35.

**Angelo Miramonti** è professore di Teatro di Comunità presso l'Istituto di Belle Arti di Cali, in Colombia e docente a contratto di Teatro del Testimone presso la *University of Applied Sciences di Würzburg-Schweinfurt* (Germania). È fondatore del programma di ricerca "Arti per la Riconciliazione" in Colombia, che esplora e sistematizza metodi creativi per accompagnare il dialogo e la riconciliazione tra ex combattenti e vittime del conflitto armato colombiano.

È autore di numerosi articoli sull'uso del teatro per facilitare processi di riconciliazione e del manuale *Come usare il Teatro Forum per il dialogo di comunità – un manuale di conduzione* (tradotto in inglese, spagnolo, francese e arabo) e dell'etnografia: *Amina, ritratto di una donna abitata dagli spiriti*, sui culti di possessione e la trance rituale in Senegal. Ha coordinato programmi di riabilitazione per bambini soldato in Uganda, Congo e Africa occidentale. È laureato in Filosofia e Antropologia Culturale e ha conseguito un dottorato in Economia. Si è formato in Teatro dell'Oppresso, Teatro del Testimone, Drammaterapia e Teatro Rituale. È membro della Comunità di ricerca di Educazione Aperta.

**Mariateresa Muraca** ha conseguito nel 2015 il dottorato di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua presso l'Università di Verona, in cotutela con l'Universidade Federal de Santa Catarina (Brasile). È ricercatrice post-doc presso l'Universidade do Estado do Pará (Brasile) e formatrice per la Scuola di Pace di Monte Sole in progetti di cooperazione internazionale incentrati sull'educazione alla pace in Mozambico. È docente a contratto di Pedagogia generale all'Università di Verona, docente stabile di Pedagogia generale e sociale e Storia dell'educazione all'Istituto Universitario Pratesi (affiliato all'Università Pontificia Salesiana) e docente invitata di Pedagogia sociale e progettazione educativa d'équipe e Metodologia e strumenti degli interventi educativi extrascolastici all'Istituto Universitario Progetto Uomo (aggregato all'Università Pontificia Salesiana). È autrice del libro *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)* (Mimesis, 2019); del manuale didattico *I colori della pedagogia* (Giunti e Treccani, 2020) e di diversi articoli scientifici. È attiva in spazi di ricerca e impegno come la Comunità filosofica femminile Diotima, la Rete nazionale Freire e Boal, la rete internazionale MOVER – Educação intercultural e movimentos sociais, il CESDEF – Centro Studi Differenza Sessuale Educazione Formazione, l'ABRE – Associazione di Brasilianisti in Europa. È co-direttrice scientifica di *Educazione Aperta*.

■ ELENA BERGONZINI, ELENA MONICELLI

# DAR VOCE AL SILENZIO

## *L'esperienza dei campi di pace a Monte Sole*

### SOMMARIO

Portare una quarantina di adolescenti che risiedono in Italia, Germania, Israele e Palestina in un luogo isolato come il Parco Storico di Monte Sole, teatro del più grande massacro nazista di civili nell'Europa Occidentale durante la Seconda Guerra Mondiale sembrerebbe un'idea quantomeno bizzarra. Eppure attivismo, determinazione, *learning by doing* e intense riflessioni tra storia, memoria e educazione hanno reso questi campi residenziali una esperienza fondamentale per centinaia di partecipanti ed educatori e educatrici. Non è facile raccontare cosa sono questi campi, quali sono i presupposti teorici, i “risultati” e i processi a cui si dà vita, ma questo racconto non prescinde dall'umanità, dalle voci e i corpi che li hanno costruiti abitando Monte Sole.

### ABSTRACT

Bringing around 40 teenagers living in Italy, Germany, Israel and Palestine to an isolated place such as the Historical Park of Monte Sole, where the largest Nazi massacre of civilians in Western Europe during WW2 occurred, may seem a bizarre idea. Indeed, activism, determination, learning by doing and deep reflections interweaving history, memory and education, made these residential camps a life changing experience for hundreds of participants and educators. It is not easy to tell what these camps are, what are the theoretical assumptions, the “results” and processes taking place, but this story can not ignore the humanity, the voices and bodies who build those experiences, living in Monte Sole.

## GLI ECCIDI DI MONTE SOLE<sup>1</sup>

L'area di Monte Sole è un territorio collinare situato tra le valli del fiume Reno e del torrente Setta, nella parte meridionale della provincia di Bologna. Durante la Seconda Guerra Mondiale, era abitata da circa 2.000 persone. L'ultima linea del fronte, la Linea Gotica,<sup>2</sup> passava poco lontano e rappresentava la retroguardia difensiva del confine meridionale del Terzo Reich nazista. Dall'ottobre 1943 era attiva nell'area una brigata partigiana chiamata *Stella Rossa*, composta principalmente da elementi locali di diversa matrice politica e culturale. La brigata agiva con operazioni di sabotaggio finalizzate a disturbare sia la presenza che la ritirata nazista.

Nell'estate del 1944 si stanziò nell'area la 16a divisione corazzata granatieri *Reichsführer* delle SS comandata da Max Simon. Fu questa divisione che decise, pianificò e attuò un'operazione militare per il rastrellamento del "territorio nemico" e per debellare la presenza partigiana, le cui attività venivano definite «attività di bande e banditi».<sup>3</sup>

Nelle prime ore del 29 settembre 1944, 4 compagnie appartenenti al battaglione esplorante della divisione (*Aufklaerungs abteilung*), sotto il comando del Maggiore (*SS-Sturmbannführer*) Walter Reder, partirono dalla valle del Setta alla volta delle colline di Monte Sole dove si sospettava fossero i partigiani. Altre unità erano dislocate nella valle del Reno per accerchiare tutta la zona. L'operazione si svolse in ottemperanza alle

1 Molte ricerche, amatoriali e non, sono state pubblicate sugli eccidi di Monte Sole. Il volume più approfondito e scientificamente strutturato è la ricerca condotta da L. Baldissara e P. Pezzino e pubblicata nel 2009: *Il massacro. Guerra ai civili a Monte Sole*, Il Mulino, Bologna. Questa è la fonte storiografica alla base di tutte le considerazioni di questo articolo.

2 Dopo che l'esercito alleato entrò a Roma il 4 giugno 1944, l'esercito tedesco iniziò la ritirata verso il nord Italia per attestarsi, appunto, lungo la Grüne Linie (la Linea Verde), meglio conosciuta come Linea Gotica. Era una rete capillare di fortificazioni che andava dal mar Adriatico al mar Tirreno, capace di fermare gli eserciti nella zona per 8 mesi. Lo sfondamento finale da parte degli Alleati cominciò a metà febbraio del 1945 e terminò alla fine di aprile dello stesso anno dopo una lunga serie di durissimi combattimenti.

3 Il Feldmaresciallo Albert Kesselring, comandante in capo delle operazioni in Italia, diede precisi ordini e istruzioni su come comportarsi e reagire ad attacchi non provenienti da soldati. Questo sistema di ordini andava sotto il nome di «Contro-guerriglia in Alta Italia» (*Bandenkämpfung in Ober Italien*), e dalla sua pubblicazione nell'aprile 1944 è stato più volte aggiornato con indicazioni sempre più precise e dure.

teorie dell'esercito tedesco sulle operazioni di anti-insurrezione che furono sviluppate e messe a punto sul fronte europeo orientale.<sup>4</sup> La manovra nazista centrò l'obiettivo: entro poche ore la brigata fu annientata e i partigiani resi inoffensivi, costringendo i più alla fuga durante la notte. L'operazione si è ripetuta secondo le stesse modalità dal 29 settembre al 5 ottobre. Le vittime sono state praticamente tutte civili: solo 7 soldati nazisti sono stati uccisi e circa 20 partigiani sono stati uccisi o feriti o fatti prigionieri. I nazisti hanno bruciato le case e ucciso gli animali. Il bilancio dei sette giorni di massacro ha raggiunto la cifra di 770 vittime, tra cui 216 bambini, 142 anziani e 316 donne. L'operazione è stata pianificata a tavolino e non è stata pensata come reazione a particolari azioni della resistenza partigiana, la quale, da un punto di vista militare, era alquanto debole. Gli eccidi di Monte Sole non possono essere annoverati quindi sotto la categoria della rappresaglia, ma sono un'operazione di bonifica finalizzata al massacro. L'operazione fu un successo dal punto di vista nazista: l'area, i suoi abitanti, e con loro ogni possibilità di resistenza, erano stati annientati.

## IL LUOGO E LA SUA "MISSIONE"

Se è vero che la volontà di ricordare questi eventi è legata all'immancabile mai più, allora si riconoscerà che la pratica della presenza fisica in un luogo viene considerata come un efficace strumento di modellazione del futuro; la memoria degli eventi tragici del passato, in particolare quella esercitata direttamente in un luogo dedicato, è ritenuta antidoto al ripetersi degli stessi in futuro.

Fare educazione su di un "luogo del trauma", tuttavia, non può prescindere da una profonda riflessione sul luogo sia dal punto di vista meramente fisico, di come appare, di come e in che condizioni è attraversabile, sia dal punto di vista della sua rappresentazione e delle diverse memorie legate ad esso.

Se educare significa "condurre fuori", "liberare", "far venire alla luce", quello che deve fare il processo educativo è "smontare" il testo "costrui-

<sup>4</sup> *Kampfanweisung für die bandenbekämpfung im Osten* come manuale sulla gestione delle rivolte fu pubblicato nel novembre 1942.

to” sul luogo e attraverso di esso e trasformare la commemorazione autoassolutoria e il rito identitario in spazio/tempo di riflessione pluriversa che apre a interrogativi imprevisi su azioni e linguaggi della propria presenza nel mondo.

Nel caso di Monte Sole la “forma-parco” appare perfetta a questo scopo: comprendendo praticamente tutti i luoghi colpiti dall’operazione di pulizia del territorio risulta essere la forma inclusiva per eccellenza. È possibile rintracciare al suo interno differenze, dissonanze e perfino conflitti; è possibile includere tutti i racconti e quindi tutte le memorie; è possibile tentare di gestire eredità particolarmente traumatiche sia a livello personale che collettivo e per questo è pensabile il procedere nella direzione dell’elaborazione del lutto e della facilitazione del processo di “guarigione” delle ferite individuali e di ricomposizione delle fratture comunitarie e sociali.

## IL LUOGO EDUCA?

“Educazione alla pace.” Quando questa è la risposta alla domanda: “Di cosa vi occupate alla Scuola di Pace di Monte Sole?”, dallo sguardo dell’interlocutore, ci si accorge che la risposta non è stata esauriente né soddisfacente, la sua mente si è accesa in una ricerca di ancora. L’estrema complessità e nello stesso tempo l’estrema familiarità di questo concetto spinge a riferirsi a intrecci di luoghi comuni e stereotipi:

- educazione = trasmissione di contenuti e/o di modi di agire;
- pace = situazione idilliaca di amore e serenità reciproche.

Per la Scuola di Pace, educare alla pace, a Monte Sole, vuol dire ripartire dai luoghi, dalle memorie – tutte le memorie - che chiedono di essere ascoltate, studiate e riscattate (la *decontaminazione* di cui parla Moni Ovadia<sup>5</sup>).

Educare alla pace, a Monte Sole, significa educare ad una cultura di pace: un percorso lungo e complesso dove si intrecciano le memorie

5 M. Ovadia, *Un luogo contaminato*, in R. Sarti, *I me chiamava per nome 44787 – Risiera di San Sabba*, Baldini & Castoldi, Milano 2001.

del passato ed uno sforzo costante di rielaborarle, a partire dalla consapevolezza di sé, dal riconoscimento dei propri limiti e delle proprie responsabilità per riflettere sulle responsabilità altrui, sui meccanismi e sui percorsi che permettono l'emergere e il consolidarsi della cultura della violenza e della sopraffazione (l'indifferenza e il silenzio di chi vedeva avvicinarsi l'orrore e non sapeva opporvisi; l'indifferenza e il silenzio di chi, oggi, riconosce le premesse di analoghi processi di violenza e di terrore e tuttavia tace).

Nella pratica esperienziale della Scuola di Pace di Monte Sole questo riconoscimento si svela proprio attraverso il processo educativo. Esso, attivando nei/lle partecipanti al contempo la sfera fisica, emozionale e cognitiva e partendo dall'analisi del comportamento dei perpetratori, con l'accortezza di non ridurre le analogie a uguaglianze, mira a individuare in diversi fattori che si possono annoverare come fondamentali nella genealogia della violenza nazista, dispositivi e meccanismi che fanno parte del nostro quotidiano stare insieme: la propaganda e la pubblicità; l'educazione; i mezzi di comunicazione di massa; l'imposizione rigida di modelli e identità; la costruzione e la reiterazione, consapevole e non, di stereotipi, pregiudizi e stigmi; l'esclusione, il razzismo e la discriminazione; l'obbedienza all'autorità; la ricerca del prestigio sociale; il conformismo e l'adeguamento alla pressione del gruppo; la categorizzazione e la disumanizzazione dell'altro attraverso il linguaggio verbale e delle immagini; la socializzazione del rancore; la costruzione del capro espiatorio e di identità oppositive noi/loro.

Anche in questo riconoscimento dei meccanismi di violenza quotidiani l'analisi critica deve prevalere sul giudizio, la comprensione e la decostruzione sulla condanna e sulla trasmissione valoriale sotto forma di comandamento. Il conflitto e la crisi, una volta nominati e riconosciuti, possono diventare veicoli di cambiamento positivo.

Una cultura di pace non è una cultura che nega l'esistenza del conflitto. Al contrario, essa ci insegna a riconoscerlo e accettarlo, come presenza costante e non necessariamente negativa in sé, purché ne diventiamo consapevoli, impariamo a riconoscerne i diversi aspetti, ad agire su di essi, trasformandoli in modo creativo, in forme non violente; purché impariamo a comprendere ed accettare che esso appartiene alla quotidianità del nostro vivere. Come dice Charles Villa-Vicencio, dopo la sua

esperienza alla Commissione Verità e Riconciliazione in Sudafrica, «riconoscere la possibilità del male in ciascuno di noi chiama in causa l'importanza di assumerci l'impegno di fare in modo che il male del passato non debba più ripetersi in futuro»<sup>6</sup>.

## L'APPROCCIO EDUCATIVO

Se quella tratteggiata finora è la riflessione teorica, si può certamente affermare che la Scuola di Pace ha sintetizzato negli anni un vero e proprio approccio alla pratica educativa, comunque in cambiamento costante, in parte derivato da pedagogie di riferimento utilizzate in prevalenza nell'ambito non formale, in parte costruito sulla base di esperienze.

Poiché la Scuola di Pace nasce e ha sede all'interno del Parco Storico di Monte Sole, un luogo piacevole dal punto di vista naturalistico, ma nato dal tragico massacro nazista di civili nel 1944, la prima riflessione ha riguardato il fatto che il luogo in cui lavoriamo non è neutro e presenta in sé una complessità legata, già a un primo livello, alle sensazioni esperite dai/le visitatori/trici: "Come mi devo sentire?". Il luogo oggi si presenta come un'oasi verde in collina, ma la sua bellezza odierna è inevitabilmente legata alla sua storia drammatica e orribile. D'altra parte, proprio da questa storia nasce questo luogo bellissimo e piacevole. Il luogo di memoria agisce quindi da "sfondo integratore"<sup>7</sup> alle possibili attività e fornisce con la sua mera esistenza una cornice di senso ai laboratori, anche quando la storia degli eccidi del 1944 non viene pienamente esplicitata.

Contestualmente, si è scelto di lavorare con un approccio dal basso verso l'alto. I/le nostr\* educatori/trici hanno tra i loro obiettivi prioritari quello di promuovere la partecipazione, cercando di creare situazioni in cui tutti i/le partecipanti alle sessioni laboratoriali abbiano la possibilità di esprimersi. In questo senso la scelta del setting, ossia dell'ambiente in cui si lavora, risulta essere un requisito fondamentale: la disposizione dei/le partecipanti in cerchio, il numero ridotto di partecipanti per gruppo di lavoro, il prendersi cura dell'agio dei/le partecipanti sono elementi essenziali e caratterizzanti.

6 A. Bendaña e C. Villa-Vicencio, *La riconciliazione difficile*, EGA, Torino 2002.

7 A. Canevaro, *Programmazione per sfondi integratori*, in "La Didattica", n. 3, 1997.

In questa prospettiva, i processi di apprendimento informali, non formali e formali che si innescano, si definiscono più propriamente come “co-educazione”, poiché l’educatore/trice stess\* è coinvolt\* nel processo in quanto apprende come i/le partecipanti, pur mantenendo un ruolo diverso.

Il processo di apprendimento riguarda principalmente lo sviluppo della capacità di pensiero critico e l’individuazione di modelli trasferibili che possano essere applicati a contenuti diversi. Rispetto alla visita e al racconto della strage, come illustrato precedentemente, si propone dunque ai/le partecipanti di pensare alle condizioni che rendono la violenza possibile, più che fornire tutti i dettagli possibili sugli avvenimenti del 1944. Al tempo stesso, quando le attività prevedono, ad esempio, la collaborazione di tutto il gruppo, possono fornire un modello che si può trasferire ad altre situazioni.

Tutto questo trova le sue radici e al tempo stesso la propria espressione massima, in un continuo processo circolare di arricchimento e sviluppo, nell’esperienza dei campi estivi internazionali denominati “Pace a 4 voci”.

## BREVE STORIA DEI CAMPI

Il progetto dei campi cosiddetti “a 4 voci” viene ideato inizialmente in continuità con esperienze simili avvenute a Monte Sole (chiamate “Pace a 3 voci”) e in altri luoghi negli anni ‘90, che vedevano la presenza di adolescenti israeliani\*, palestinesi e italiani\*. È appunto il progetto fondante della Scuola di Pace, che nasce proprio per attivare su un luogo di memoria, esperienze con persone che provengono da zone di conflitto.

Anche il nome di questo progetto è stato scelto in linea con quelle prime esperienze e dettato dalla partecipazione di adolescenti tedeschi\*. Tuttavia, il nome è risultato quanto mai controverso, in quanto, appunto, il numero 4 rifletteva semplicemente il numero delle nazioni/regioni di provenienza. Se uno degli obiettivi prioritari è la promozione della partecipazione, se ogni individuo ha diritto alla propria voce, che può essere dissonante anche rispetto a quella dei/le propri\* connazionali, che dire, ad esempio, del gruppo proveniente da Israele che include palestinesi residenti in Israele? O del gruppo della West Bank, che comprende soggetti che appartengono a comunità religiose diverse?

La prima edizione è dell’estate 2002 e sono presenti appunto adolescenti

italian\*, tedeschi\*, israeliani\* e palestinesi che provengono da Gerusalemme (i cosiddetti blue ID) e dalla West Bank. I partner sono Kurwe Wustrow (D), Center for Humanistic Education presso il Museo Ghetto Fighters' House (IL) e IPCRI - Israel Palestinian Center for Research and Information (PL).

La scelta di lavorare con adolescenti non è casuale e neppure dovuta alla convinzione che i/le giovani siano il soggetto privilegiato dell'educazione. Essa deriva, molto pragmaticamente, dal fatto che gli/le israeliani\* in questa fascia di età si preparano ad affrontare il lungo periodo di servizio militare obbligatorio (3 anni), e da sempre si è ritenuto che fosse importante l'incontro con i/le palestinesi prima di quest'esperienza.

Il campo del 2003 vede già una differenza importante: i/le partecipanti da Israele sono sia ebrei\* sia palestinesi residenti in Israele. La partnership tedesca viene scelta tra enti del Land Assia, regione partner dell'Emilia Romagna e socio fondatore della Scuola di Pace: l'organizzazione Haus am Maiberg e la sezione giovani del sindacato DGB.

Il campo del 2004 ha gli stessi partner, ed è l'anno in cui la materialità del conflitto entra a far parte del progetto: a due partecipanti palestinesi viene negato l'accesso ad Allenby Bridge e sono costretti a tornare indietro. Una dei due raggiungerà il gruppo dopo alcuni giorni. L'altro deciderà di non ritentare, ma il caso ce lo farà incontrare nel 2019.

Nel 2005 avviene la prima battuta d'arresto. Il campo è pensato per essere un'esperienza annuale, è pensato per essere un progetto che possa dare stimolo e forza ad un lavoro già presente nelle realtà di provenienza, ma questa idea si scontra con la mancanza di fondi.

Nel 2006, durante la guerra Israele-Libano, il partner israeliano decide di andare avanti, nonostante la zona colpita da missili fosse proprio la regione da cui provenivano i/le partecipanti. Il partner tedesco diventa unico: Haus am Maiberg, mentre il partner palestinese diventa Open Windows di Betlemme. Ancora, la guerra farà sentire la sua voce e purtroppo, per sospensione degli accordi Schengen, ai/le palestinesi che non hanno passaporto giordano o di altra nazionalità viene fatto divieto di fare scalo in altri paesi europei: la maggior parte del gruppo arriverà dopo diversi giorni.

Nel 2007 i partner sono i medesimi, il 2008 marca nuovamente un problema nel reperimento delle risorse, mentre nel 2009 il partner palestinese diventa PCAS, Palestinian Center for Alternative Solutions, e il partner

tedesco è il Kasselkreis. Questo campo ha visto la partecipazione anche di un gruppo cross-community dal Nord Irlanda, attraverso il lavoro dei partner Museum of Free Derry e Old Warren Estate.

Ancora il 2010 vede uno stop per ragioni economiche e nel 2011 i partner tornano ad essere 4 e non mutano.

Nel 2012 viene effettuato il primo campo “Reunion” con ex partecipanti, nella triplice idea di fare una valutazione di carattere progettuale dell’impatto dell’esperienza, di contribuire una volta di più a sostenere i/le giovani che avevano intrapreso la strada dell’impegno per la pace, e soprattutto di lavorare con un gruppo che vedeva la presenza di israelian\* che avevano fatto l’esperienza - talvolta traumatica - del servizio militare.

Nel 2014, grazie ad un finanziamento straordinario del fondo italo-tedesco per il futuro, c’è il secondo campo “Reunion”.

Il 2015 è l’anno della ripartenza del progetto originario e i partner mutano: quello palestinese è l’organizzazione Wi’ham di Betlemme, quello israeliano la scuola Manor Cabri di Haifa, quello tedesco il centro giovani di Muelheim. La stessa squadra lavorerà insieme anche per il campo 2017. Nel 2020, dopo un doppio stop dovuto sempre a ragioni economiche, il progetto del campo viene approvato dal programma Erasmus+ dell’Unione Europea, ma rimandato a causa della pandemia Covid.

## IL SUPERAMENTO DEL “GETTING TOGETHER”

Il primo campo, nel 2002, ha avuto una preparazione di circa tre anni, con incontri dei diversi partner a Bologna e nel 2001 proprio a Monte Sole. In quel periodo i progetti educativi residenziali che coinvolgevano israelian\* e palestinesi, e più in generale, adolescenti provenienti da paesi in conflitto tra loro, erano numerosi e diffusi in diverse parti del mondo e seguivano tendenzialmente, la linea del “getting together”, ossia il costruire una situazione di convivenza temporanea senza che fossero previste attività specifiche che potessero creare occasioni di confronto sui conflitti che i/le partecipanti al campo vivevano nei paesi di provenienza. Il “getting together”, insomma, si basava sull’idea che fosse sufficiente mettere assieme persone e creare legami di amicizia tra individui provenienti da zone di conflitto perché potessero vivere in pace.

Nel caso del campo “Peace in 4 voices” erano stati proprio il partner

israeliano e quello palestinese a fare la richiesta specifica di non prevedere laboratori sul conflitto e questa richiesta era stata accettata dagli altri partner. Le motivazioni dichiarate della richiesta risiedevano principalmente nell'impossibilità, in quel periodo storico in cui possibili soluzioni politiche al conflitto erano lontane, di poter avere prospettive costruttive. Inesorabilmente, però, il conflitto emergeva anche in altre attività, e a volte anche con modalità che poi risultavano più difficili per gli/le educatori/trici da facilitare.

In realtà, all'epoca, era possibile per israeliani\* e palestinesi giocare, cantare e mangiare assieme senza problemi, ma era nelle attività di storytelling e su temi come i diritti umani o la gestione dei conflitti che inevitabilmente i vissuti diversi portavano a confronti e discussioni.

Per la Scuola di Pace è stato evidente che la strada da percorrere era quella di prevedere attività educative sui conflitti, incluso quello israelo-palestinese. La tentazione di evitare gli argomenti scomodi a noi sembrava essere un desiderio degli/le educatori/trici, più che dei/lle partecipanti, frutto di una pur comprensibile difficoltà nel gestire la facilitazione essendo pienamente esposti emotivamente a quello che sarebbe successo.

Analizzando la situazione con lo strumento dello schema Thomas Kilman<sup>8</sup>, la posizione utilizzata inizialmente dagli/lle educatori/trici israeliani\* e palestinesi era quella della fuga, che assicura una posizione apparentemente neutrale, ma al tempo stesso rivela sfiducia, anche nelle proprie capacità, di raggiungere soluzioni accettabili.

Di fatto i partner israeliani e palestinesi arriveranno quindi a concordare nel 2004 un'attività simile a un dibattito, ma preferiscono che siano 2 educatori/trici a parlare. I/le partecipanti, frustrati\* per non aver potuto esprimersi, coglieranno l'occasione a ogni attività successiva per discutere del conflitto. Questo ha convinto i partner mediorientali a lasciare la parola ai/lle ragazz\* e dal 2006 si prevedono attività che danno spazio alle loro esperienze personali di conflitto o relative al conflitto, oltre che alle loro visioni e opinioni. L'approccio educativo si rivelerà pienamente centrato sulla persona e molte attività prevederanno lo storytelling, senza però che l'attenzione all'individuo comporti una visione individualista.

8 K. W. Thomas, R. H. Kilmann, *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*, XICOM, Tuxedo (NY) 1974.

L'appartenenza alle comunità di provenienza è forte e sentita in contesti di conflitto e non può essere ignorata, ma magari riletta e valorizzata evidenziandone le risorse piuttosto che le chiusure.

## NON SOLO MEDIORIENTE

La presenza di partecipanti residenti in Italia e Germania ai campi non ha la funzione di avere "osservatori internazionali" né fornire un esempio di riconciliazione post-bellico, anche se nei primi anni duemila alcune dichiarazioni da parte di rappresentanti della Scuola di Pace andavano in questo senso. In realtà, in un processo di coeducazione tutt\* hanno la possibilità di imparare da tutt\*. Senz'altro l'opportunità di conoscere persone che provengono dal Medioriente è abbastanza insolita; è altrettanto vero, però, che la società europea è permeata da conflitti, che non vengono riconosciuti nella narrazione e rappresentazione di un'Europa pacificata. Nel campo del 2006, R. - della delegazione tedesca - dichiarò di "odiare i turchi". Era interessato al conflitto israelo-palestinese, ma non era disposto a fare uno sforzo simile di incontro con l'altro nei confronti dei turchi, verso i quali metteva in atto meccanismi di generalizzazione, propaganda, costruzione del nemico.

I/le partecipanti italian\* e tedesch\* sono a volte persone a rischio di esclusione sociale e per i/le partecipanti israelian\* e palestinesi sentire i loro racconti contribuisce ad avere visioni più complesse. L'Europa è spesso percepita come un luogo dove esiste libertà di movimento e ricchezza per tutt\*. Si scopre invece che la questione sociale è rilevante ovunque e accomuna con diverse sfumature i diversi luoghi di provenienza e si acuisce per la disgregazione di reti spontanee di comunità. Il tessuto sociale in molti contesti europei, ad esempio, è danneggiato dall'individualismo e dall'incapacità di fare rete tra individui, nella convinzione che assicurarsi diritti e condizioni di vita decenti implichi necessariamente il non riconoscimento degli stessi diritti agli altri esseri umani. Lo stesso tipo di schema competitivo viene applicato anche nel conflitto israelo-palestinese: il riconoscimento di uno dei due popoli implica, nella visione di molti, il disconoscimento dell'altro popolo. Inoltre, se almeno la rete di comunità nell'area israelo-palestinese era un tempo molto presente e garantiva a molti individui in condizioni di fragilità sostegno e supporto,

in tempi più recenti anche questa idea di comunità sta venendo a mancare ed emergono conflitti che la attraversano e che creano le condizioni per la sua distruzione.

L'emergere della consapevolezza rispetto alle similitudini riscontrabili nelle condizioni di vita di ciascuno/a, non porta necessariamente ad una visione disperata del futuro. Anzi, proprio tenendo a mente che uno dei principi fondanti dell'approccio della Scuola di Pace è quello della coeducazione, si possono evidenziare nuove risorse e prospettive. In questo senso ci fa piacere ricordare un passaggio importante: quando in Italia ci siamo trovati ad affrontare lo sgomento derivante dall'accettazione sociale del razzismo e improvvisamente noi che operavamo per il riconoscimento dei diritti di tutti gli esseri umani ci siamo trovati in minoranza, abbiamo fatto ricorso all'esperienza dei nostri colleghi israeliani sulle possibilità di resistere al disagio derivante dal vivere in un contesto contrario ai tuoi principi e continuare a lavorare in quel contesto.

## COSA FACCIAMO?

Le sessioni laboratoriali si svolgono sia al mattino che al pomeriggio, a volte si ha anche qualche attività di animazione serale. Il programma viene costruito a partire da quanto emerge dai partecipanti, anche se ovviamente i partner hanno una bozza di programma. Ogni sessione di lavoro viene aperta da un gioco non competitivo come *warm up*. Si sottolinea l'importanza di non utilizzare giochi competitivi all'interno del programma ufficiale, affinché lo stile cooperativo sia un tema *mainstream* all'interno del campo. Le primissime sessioni di lavoro hanno un numero ridotto di attività verbali, perché inizialmente ci potrebbe essere un po' di imbarazzo ad esprimersi in inglese, lingua veicolare. Le sessioni di presentazione e *getting to know each other* servono ai/lle partecipanti ad avviare primi livelli di conoscenza e contatto, anche con gli/le educatori/trici. Una sessione di lavoro che riteniamo cruciale è sulle aspettative e regole di convivenza nel campo, perché in questo modo si creano le condizioni di un ambiente in cui ci si possa sentire a proprio agio. Le regole vengono create dai/lle partecipanti stess\* e tengono in considerazione i diversi bisogni. Un intero pomeriggio viene dedicato all'esplorazione della tranquilla zona del Parco Storico, che stimola co-

noscenza tra partecipanti, ma anche conoscenza con il luogo. Un'altra sessione viene dedicata alla questione dell'identità culturale. Lo scopo è di mettere in crisi gli schemi sugli stereotipi nazionali, che a volte negli scambi internazionali possono essere presenti. Una macro sessione importante è quella sulla memoria, e in particolare sulla memoria privata, personale, pubblica e istituzionale e sulla relazione che queste hanno tra di loro. I metodi usati sono narrativi, creativi. È prevista, dopo la conoscenza informale con i luoghi del Parco una visita/laboratorio ai luoghi della strage, nel corso della quale i/le partecipanti sono invitati\* a riflettere sulle condizioni che rendono possibile la violenza. Una sessione viene dedicata alle diverse modalità con cui si lavora insieme e alla differenza tra lavorare in gruppo e lavoro collaborativo, che stimola riflessione e autoconsapevolezza sul proprio ruolo in situazioni collettive. L'altra macro sessione è sul conflitto, che viene analizzato sia come conflitto interpersonale che sociale/pubblico. Ovviamente c'è un laboratorio specifico sul conflitto israeliano-palestinese e in genere uno sui conflitti europei tra nativi e migranti. Dopo le due macro sessioni "memoria" e "conflitto" ci sono due gite che hanno lo scopo di distendere l'atmosfera, decomprimere le emozioni e ricompattare il gruppo. Ulteriori sessioni sono dedicate alla propaganda, ai diritti umani, ai nuovi media e alle fake news e al future-workshop, strumento con il quale i/le partecipanti iniziano a individuare ed elaborare azioni pratiche attraverso le quali diventare agenti di cambiamento. Alla fine della attività pomeridiane ci sono momenti di tempo libero o brevi sessioni spesso spontanee dedicate alla consapevolezza di sé, nel corso delle quali i/le partecipanti possono sia riflettere su quanto appreso ed esperito nel corso della giornata, sia prendere contatto e ascoltare le emozioni sentite e vissute.

Rispetto a questa traccia generale, è da sottolineare che i cambiamenti e le modifiche sono all'ordine del giorno e sono sia sollecitati dai/le partecipanti, sia introdotti dagli/le educatori/trici. Nel 2017, ad esempio, a causa delle divergenze sul significato del termine "terrorismo" nelle diverse zone di provenienza, si è resa necessaria la costruzione di un'attività apposita che poi ha inciso anche sullo sviluppo generale di tutte le altre attività.

Ci sono alcuni momenti in plenaria, ma si lavora soprattutto in piccoli gruppi che vengono creati cercando equilibrio rispetto alle zone di prove-

nienza, al genere e modificati di volta in volta. Per alcune attività si ritiene importante che nella formazione del team di lavoro che segue un gruppo sia essenziale avere un equilibrio tra mediorientali e europei. Le attività sono laboratoriali, esperienziali, con giochi e attività creative.

Per noi è importante che il campo non venga percepito come una esperienza che si chiude a Monte Sole, quindi viene posta una grande attenzione alla sequenza degli argomenti trattati che lascia spesso nei/lle partecipanti una sensazione di “non-finito” che l\* aiuta a proiettare la loro energia e il loro impegno nelle comunità di appartenenza. Spesso il feedback che riceviamo da loro è che, alla fine del campo, si sentono come se il campo stesse iniziando in quel momento.

### L'APPROCCIO MICROSTORICO<sup>9</sup>

Durante lo svolgimento dell'esperienza, ci sono moltissimi dialoghi riguardanti il futuro e a volte la sensazione è che ciò che avviene a Monte Sole resta a Monte Sole. Questo è ciò che vogliamo evitare.

Lo scopo dei campi non è sicuramente la sperimentazione sociale, per cui si dimostra che la convivenza è possibile anche tra gruppi potenzialmente nemici. Piuttosto, si cerca di capire in che termini sia possibile riconoscere l'altri\* anche in contesti di conflitto o post conflitto, quali siano le possibilità di dialogo e di uscire dalle proprie cornici.

Un approccio che abbiamo trovato efficace richiama la ricerca microstorica, ossia, l'utilizzo di una visione lenticolare, al microscopio, degli accadimenti politici e storici.

Durante il campo del 2015, nel corso di un laboratorio H., ragazza residente a Betlemme, in un'attività di presentazione in gruppi di 8 persone, dice di vivere a Betlemme, nella West Bank che definisce “una prigione a cielo aperto”. T., una ragazza israeliana, replica dicendo che H. “sta parlando per slogan”. Il linguaggio non verbale dei/lle partecipanti segnala disagio e si rende necessario intervenire, prevedendo una possibile escalation. H. viene invitata a spiegare con altre parole cosa intende e in particolare le viene chiesto se può spiegare con un esempio cosa significa “prigione a cielo aperto”. H. racconta di come sia difficile “per loro” recarsi a Gerusa-

<sup>9</sup> C. Ginzburg, C. Poni, *La micro Histoire*, in “Débat 1981/10”, n. 17, 1981, pp. 133-136.

lemme poiché viene richiesto dall'esercito israeliano un permesso speciale che non viene rilasciato sempre o automaticamente, ma per il quale si deve pagare comunque una certa somma. Ne ha uno nel portafoglio e lo mostra. Un'altra partecipante le chiede se può spiegare perché è importante per lei andare a Gerusalemme e lei spiega che sua zia abita lì e vuole andare a trovarla. Altri\* partecipanti palestinesi mostrano i permessi e aggiungono storie e particolari. I/le partecipanti israeliani\* chiedono di poterli fotografare, omettendo il nome, perché vorrebbero parlare di questi permessi con i loro compagni di scuola in Israele. È una questione di cui sanno molto poco. In pochi minuti, la cornice "solo ai criminali e alle persone pericolose viene negata la libertà di movimento", molto diffusa in Israele, viene sbriciolata. La questione della libertà di movimento nei Territori è evidentemente molto più complessa, e anche in questo caso ciò che è avvenuto non è stato dare tutte le casistiche e le informazioni possibili sull'argomento, piuttosto, attraverso racconti personali, aiutare a superare affermazioni generiche per sviluppare pensiero critico e aiutare a percepire la dimensione microstorica degli avvenimenti politici.

## I CAMBIAMENTI POLITICI E L'ATTIVITÀ EDUCATIVA INTERNAZIONALE

I campi estivi di Monte Sole sono anche naturalmente influenzati dagli avvenimenti politici nazionali e internazionali.

Molte persone della West Bank nei primi anni 2000 prendevano parte a progetti internazionali che prevedevano la presenza contemporanea di israeliani\* e palestinesi. Tuttavia, con il passare del tempo, con il perdurare dell'occupazione militare israeliana nella West Bank, le istituzioni di quella zona hanno scelto un'altra via, ossia quella di evitare la "normalizzazione". Questo concetto compare negli accordi di Camp David del 1978 per descrivere un processo in cui relazioni normali vengono riprodotte in un contesto segnato da circostanze anormali. Negli anni 2010 il boicottaggio culturale è così diffuso che si inizia a faticare a trovare partner e partecipanti, che sono preoccupati di essere colpiti dall'accusa di essere "normalizzatori". Il rapporto delicato con le comunità di provenienza ha avuto influenze anche sulla partecipazione israeliana: nel 2017 un partecipante israeliano decide di non partire preoccupato dal fatto che la sua partecipazione al campo possa incidere negativamente sul suo

successivo servizio militare, in termini di assegnazioni a reparti sgraditi. Di tutt'altra natura ma non meno influente è stata la decisione presa dall'Unione Europea, in vista della programmazione 2014-2020, di sostituire il rimborso a percentuale delle spese di viaggio con il sistema del "distance calculator" che rimborsa cifre forfettarie a seconda della distanza percorsa in linea d'aria. Sembra una decisione banalmente pratica e operativa ma in realtà è un cambiamento che concretizza l'idea di un'Europa chiusa in se stessa. Far viaggiare giovani residenti fuori dai confini continentali, che quindi non necessariamente hanno a disposizione compagnie aeree low cost o hanno la possibilità di viaggiare via terra, diventa estremamente costoso e difficilmente praticabile per gli organizzatori. Nel caso dell'esperienza che qui stiamo raccontando, si consideri che la delegazione palestinese non può viaggiare transitando dagli aeroporti israeliani, è necessario organizzare il trasferimento in Giordania, pagare tasse e balzelli al superamento delle varie barriere doganali e provvedere ad un volo di linea da Amman. Una decisione come quella dell'Unione Europea non può che creare nuove differenze, nuove discriminazioni, nuove linee di conflitto che si riflettono sul lavoro educativo all'interno del campo.

## **ATTIVIST\* EDUCATORI ED EDUCATRICI**

Nel 2018 arriva a maturazione un'altra parte fondamentale del progetto complessivo di educazione in situazione di conflitto che si affacciava alla nostra attenzione fin dall'inizio. Le nostre riflessioni sulle difficoltà che educatori ed educatrici incontrano lavorando in contesti di conflitto o post-conflitto ci portano a elaborare il progetto di un seminario rivolto a questo tipo di professionisti/e. I/le partecipanti vengono da Israele, Palestina, Nord Irlanda, Serbia, Kurdistan/Turchia e Italia.

Il nostro ragionamento parte dal riconoscimento del fatto che spesso chi lavora in questi ambiti è un/a attivista e non sempre ha strumenti teorici che possano supportarl\* nel proprio lavoro. Il progetto nasce quindi dall'esigenza di sostegno a chi svolge attività educativa in contesti difficili, di conflitto o post-conflitto, con soggetti che hanno subito traumi. Gli/le educatori/trici, se non particolarmente consapevoli dei rischi che il loro lavoro comporta, possono arrivare a compromettere la loro pra-

tica, soprattutto in contesti come quelli descritti dove il fallimento educativo è ancora più pesante e grave. Lo scopo del seminario era dunque quello di dotare i/le partecipanti di strumenti e competenze per gestire meglio il proprio lavoro e renderlo più efficace.

Gli/le attivisti\* tendono a non arrendersi, gli/le educatori/trici devono saper riconoscere quando è il momento di lasciar andare.

Tra i temi trattati, particolare rilievo hanno avuto i temi della vittimizzazione, del contagio emotivo e del burn-out.

La vittimizzazione è un rischio concreto e reale nelle attività educative in situazioni conflitto e post-conflitto. Nei campi, molto spesso i/le palestinesi vengono identificati\* come vittime, ma il processo di vittimizzazione a cui potrebbero essere esposti rischia di togliere loro complessità in quanto persone, oltre che come comunità e il *narrowing down* cui sono sottoposti\* può essere evidentemente fastidioso per loro. Nel campo 2007, quando una partecipante israeliana dichiarava che secondo lei i palestinesi sono poveri, affermando contestualmente che erano i suoi sensi di colpa nei confronti dell'ingiustizia sistematica a cui sono sottoposti i palestinesi a farle pensare questo, alcuni\* palestinesi presenti nel gruppo hanno rivendicato il fatto di essere benestanti.

La vittimizzazione inoltre attribuisce aspettative su standard etici e morali alle persone in quanto vittime, eliminando ogni altro possibile contesto in cui si inseriscono. Nel campo 2009 fece molto scalpore il fatto che diversi\* palestinesi fossero contrari\* alla protesta iraniana "Where is my vote?", in quanto l'Iran veniva visto da molti\* come alleato palestinese contro Israele. Alcuni\* partecipanti italiani\* che erano un po' fermi\* su alcune posizioni ideologicamente pro-palestinesi, si risentirono enormemente non riuscendo a capire perché le vittime (palestinesi) non fossero solidali con le vittime (iraniane), restando in una cornice in cui le vittime del mondo si danno la mano l'un l'altra.

## MA SERVE?

Quando ci fu il primo campo nel 2002, l'attenzione mediatica era altissima, ma era altissima soprattutto l'attenzione di enti e istituzioni del territorio, che dovevano ancora abituarsi alla presenza della Scuola di Pace sulle colline di Monte Sole.

All'epoca, la domanda che ci veniva rivolta più spesso era "Ma serve?". Chiaramente non è possibile pensare di riuscire a raggiungere una soluzione politica a una questione così complicata e importante nel cosiddetto scacchiere internazionale con un campo estivo, o con una sequenza di campi estivi, con 40 adolescenti.

Ma le ricadute positive ci sono state e ci sono, e quindi ci preme sottolinearle.

Innanzitutto si sostengono, con un'attività motivante per i/le partecipanti, i progetti stabili e costanti in Israele e West Bank che si occupano di dialogo nelle e tra comunità di appartenenza. I nostri partner da sempre dichiarano che il campo estivo è per molti dei/le partecipanti alle loro attività uno scopo importante, dal momento che gli incontri tra abitanti della West Bank e Israele sono molto rari. I campi estivi non si aprono e chiudono nei 12 giorni di durata del campo. I/le partecipanti hanno vissuto insieme, nelle stesse camere e sedendo alla stessa tavola e spesso sono persone che hanno lavorato con o frequentano abitualmente le associazioni partner. I campi proseguono anche dopo la partenza da Monte Sole, prevalentemente in forma virtuale, tramite i contatti tra partecipanti, i gruppi social, le mailing lists, e qualche visita tra amici. Chiaramente con alcun\* le relazioni si allentano, ma esiste una rete: il campo crea una sorta di rete relazionale che funge da sostegno e da supporto a scelte personali di vita difficili.

E. nel 2014 decide di rifiutare i richiami da riservista dell'esercito israeliano. È uno dei firmatari della lettera al Washington Post<sup>10</sup>, che fece molto scalpore in Israele, perché nessuno dei firmatari avrebbe preso parte attivamente alla guerra di Gaza. La lettera rappresentava una presa di posizione anche nei confronti dei rischi di una società militarizzata. E. annuncia la sua partecipazione scrivendo un post nel gruppo Facebook del Campo Reunion 2012: "I am scared and somewhat proud. You guys are a big part of it".

La possibilità di vivere e apprendere in una situazione fuori dal comune emerge nelle parole di V., sempre in un post su Facebook: "Esattamente un anno fa mi trovavo a Monte Sole e non sapevo che il 27 luglio 2017

10 <https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2014/07/23/we-are-israeli-reservists-we-refuse-to-serve/>

sarebbe stato il primo giorno di una esperienza che avrebbe cambiato la mia vita. Il campo estivo “a 4 voci” è stato molto meglio del solito viaggio post- maturità perché, sì, mi sono divertita molto, ma ho imparato cose che non si ottengono dagli articoli dei giornali o libri. Ho conosciuto persone bellissime e con loro, sono venuta a conoscenza di tante storie, questioni diverse e aneddoti divertenti. E attraverso giochi, dialoghi su quasi tutto quello che riguardava le nostre vite, cercando di imparare a leggere in Ebraico o a scrivere in Arabo, ho imparato tantissimo. Quindi sì, ho imparato a scrivere “fuga” in Arabo e forse l’ho già dimenticato, ma ho anche imparato ad ascoltare le altre persone senza giudicare o sentire la necessità di dichiarare chi ha ragione e chi torto. Non c’è sempre un’unica verità incontrovertibile, ma differenti storie raccontate e viste da persone con background differenti. A volte devi solo ascoltare e accettare anche il silenzio e rispettarlo. Ho riso, ballato, pianto molto quando è arrivato il momento di tornare alla mia vita di tutti i giorni. Mi mancate ancora, grazie di nuovo per quello che avete condiviso con me”.

## BIBLIOGRAFIA

- Baiesi N., *Storia e memoria: percorsi educativi attraverso i luoghi*, in Aa. Vv., *Il presente ha un cuore antico*, a cura di A. Chiappano, F. Minazzi, Thélema, Milano 2003.
- Baldissara L., Pezzino P., *Il massacro. Guerra ai civili a Monte Sole*, il Mulino, Bologna 2009.
- Bateson G., *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.
- Bendaña A. e Villa-Vicencio C., *La riconciliazione difficile*, EGA, Torino 2002.
- Canevaro A., *Programmazione per sfondi integratori*, in “La Didattica”, n. 3, 1997.
- Dewey J., *My pedagogic creed*, in “School Journal”, n. 54, 1897, pp. 77-80.
- Ginzburg C., *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in “Quaderni Storici”, vol. 29, no. 86 (2), 1994, pp. 511-539.
- Ginzburg C., Poni C., *La micro Histoire*, in “Débat 1981/10”, n. 17), 1981, pp. 133-136.

Gordon T., *Relazioni efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle*, La Meridiana, Bari 2005.

Grendi E., *Ripensare la microstoria?*, in “Quaderni Storici”, n. 86 (2), 1994, pp.539-49.

Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina editore, Milano 1999.

Ovadia M., *Un luogo contaminato*, in R. Sarti, *I me chiamava per nome 44787 – Risiera di San Sabba*, Baldini & Castoldi, Milano, 2001.

Patfoort P., *Per una pedagogia dei conflitti*, La Meridiana, Bari 1992.

Revel J., Battistoni M., *Microanalisi e costruzione sociale*, in “Quaderni Storici”, n. 86 (2), 1994, pp. 549–575.

Thomas K. W., Kilmann R. H., *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*, XICOM, Tuxedo (NY) 1974.

Todorov T., *Memoria del male. Tentazione del bene*, Garzanti, Milano 2004.

Traverso E., *La violenza nazista. Una genealogia*, Il Mulino, Bologna 2002.

Zanelli P., *Uno sfondo per integrare*, Cappelli editori, Bologna 1986.

**Elena Bergonzini** è educatrice socio-pedagogica e lavora dal 2002 alla Scuola di Pace di Monte Sole, di cui ha seguito lo sviluppo fin dalla sua creazione. Ha lavorato inoltre in altri ambiti come educatrice di strada e atelierista.

**Elena Monicelli** lavora alla Scuola di Pace di Monte Sole dal 2004 e ne coordina le attività dal 2009. Si occupa di progetti educativi per la promozione di una cultura di pace, di solidarietà e attivismo, a partire dalla riflessione sulla storia e sulle memorie tragiche del secolo scorso.

■ MARIATERESA MURACA

# CO-EDUCARSI ALLA PACE A GORONGOSA (MOZAMBICO)

*Riflessioni su un percorso in atto*

## SOMMARIO

Dal 2016 la Scuola di Pace di Monte Sole è impegnata insieme alla ONG Helpcode nel distretto di Gorongosa, in Mozambico, in un progetto di educazione alla pace, rivolto a insegnanti delle scuole primarie e secondarie. Dalla firma degli Accordi di pace del 1992, la regione è stata periodicamente teatro di recrudescenze delle storiche ostilità tra il partito al potere, la FRELIMO, e il principale partito d'opposizione, la RENAMO, che hanno raggiunto l'apice tra il 2013 e il 2016. L'articolo analizza il percorso realizzato fino a oggi e ancora in atto, mettendo a fuoco gli esiti più significativi, le metodologie partecipative attraverso cui sono stati perseguiti e gli orizzonti di senso. Le riflessioni si basano sul diario di campo dell'autrice, che è coinvolta nel progetto in qualità di formatrice, e su alcuni materiali operativi elaborati collaborativamente insieme agli insegnanti.

## ABSTRACT

Since 2016, the Peace School of Monte Sole has been involved with the NGO Helpcode in the Gorongosa district (Mozambique), in an education for peace project, aimed at primary and secondary school teachers. After the 1992 Peace Accords, the region has periodically been the scene of a resurgence of historical hostilities between the ruling party, FRELIMO, and the main opposition party, RENAMO, which reached a peak between 2013 and 2016. The article analyzes the path carried out and

still ongoing, focusing on the most significant results, the participatory methodologies through which they were pursued and the horizons of meaning. The reflections are based on the journal of the author, who is involved in the project as a trainer, and on some operational materials developed collaboratively with the teachers.

## INTRODUZIONE

L'esperienza di educazione alla pace al centro di questo contributo è il frutto della collaborazione tra Helpcode e la Scuola di Pace di Monte Sole. Helpcode è una organizzazione non governativa, attiva nella difesa dei diritti dell'infanzia in diversi paesi europei, asiatici e africani e presente in Mozambico dal 1988. La Scuola di Pace, invece, è sorta nel Parco storico di Monte Sole diciotto anni fa con l'intento di alimentare la memoria rispetto al più grande eccidio compiuto in Europa occidentale dalle forze nazi-fasciste e al contempo promuovere la pace attraverso molteplici attività educative (campi internazionali, esperienze residenziali, laboratori rivolti a classi e gruppi, ricerche sulla memoria orale)<sup>1</sup>. La collaborazione tra questi due soggetti si è concretizzata a partire dal 2016 attraverso il progetto di cooperazione internazionale, *Resilienza a Gorongosa: intervento integrato e partecipato per una pace duratura nella Serra di Gorongosa*, finanziato dall'Agenzia italiana per la cooperazione allo sviluppo; e si è rafforzata nel 2018 con il progetto *Cultura e pace mano nella mano verso lo sviluppo di Gorongosa*, sostenuto dall'Unione Europea e ancora in corso. Nello specifico, le attività formative condotte dalla Scuola di Pace sono state indirizzate inizialmente a un gruppo di venti insegnanti (di cui sei donne e quattordici uomini) delle scuole primarie e secondarie, che in seguito si è ampliato fino a includere ventotto partecipanti (di cui otto donne e venti uomini). Il coinvolgimento degli/delle insegnanti nasceva dalla volontà di valorizzare il loro ruolo chiave nella società, alla luce delle molteplici ricadute che potenzialmente hanno gli interventi a loro rivolti rispetto ai giovani e ai loro contesti di vita. In base alle stime del progetto, infatti, si ritiene che grazie a questo

<sup>1</sup> Per un ulteriore approfondimento, rimando all'articolo *Dar voce al silenzio: l'esperienza dei campi di pace a Monte Sole*, all'interno di questo numero.

lavoro si raggiungano indirettamente oltre 13.300 alunni delle scuole primarie e oltre 3.000 studenti delle scuole secondarie.

Questo articolo ha la finalità di mettere a fuoco gli esiti pedagogici più significativi raggiunti, soffermandosi sulle metodologie adottate, che si ispirano all'approccio di Paulo Freire e di Augusto Boal e più in generale alla pedagogia critica. Nella parte conclusiva, inoltre, verranno evidenziate questioni aperte e orizzonti di senso. Le riflessioni proposte nascono dall'impegno diretto dell'autrice, in qualità di formatrice per la Scuola di Pace di Monte Sole. Pertanto si basano sull'osservazione partecipante o per meglio dire sulla partecipazione riflessiva<sup>2</sup>, intesa come simultaneo impegno di esperienza e problematizzazione. Questa pratica, essenziale in ambito educativo<sup>3</sup>, è stata favorita da alcuni strumenti: in particolare, il diario di campo e i materiali operativi, elaborati insieme agli insegnanti e frutto di momenti di autoanalisi collettiva<sup>4</sup> del percorso in atto. Alla luce di questa contestualizzazione è possibile comprendere le ragioni dello stile narrativo che caratterizza il contributo.

## NOMINARE IL CONFLITTO

Un primo effetto significativo del percorso di educazione alla pace avviato quattro anni fa è consistito nella possibilità di nominare il conflitto militare che ha colpito il distretto di Gorongosa e più in generale la regione centrale del Mozambico da parte di coloro che lo hanno vissuto in prima persona. L'identificazione delle tensioni politico-militari che hanno interessato la regione come un vero e proprio scontro bellico, infatti, è stata ostacolata sia dal governo nazionale, che ne ha minimizzato l'entità<sup>5</sup>, sia a livello internazionale dalla narrazione dominante tesa a presentare gli Accordi di pace del 1992 e i cambiamenti che sono stati avviati successivamente come un successo diplomatico. In realtà,

2 M. Muraca, *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Milano 2019.

3 L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

4 D. Dolci, *Palpitare di nesi*, Armando, Milano 1985.

5 L. De Brito, *Uma Reflexão Sobre o Desafio da Paz em Moçambique*, in Aa. Vv., *Desafios para Moçambique 2014*, a cura di L. De Brito, Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo 2014, pp. 23-40.

anche dopo la fine della guerra civile, le ostilità tra le due principali forze politiche – la FRELIMO (*Frente de Libertação de Moçambique*<sup>6</sup>) e la RENAMO (*Resistência Nacional de Moçambique*<sup>7</sup>) – non sono mai cessate del tutto e hanno conosciuto degli importanti inasprimenti in occasione degli appuntamenti elettorali<sup>8</sup>.

Gli anni dal 2013 al 2016 sono stati particolarmente cruenti e hanno determinato conseguenze drammatiche sulla vita della popolazione della regione centrale del Mozambico. Organizzazioni internazionali come Human Rights Watch hanno documentato violazioni dei diritti umani: omicidi politici, sparizioni, detenzioni arbitrarie, abusi sessuali, attacchi ai trasporti pubblici, alle vie di comunicazione e alle strutture sanitarie, distruzione di proprietà e beni, che hanno causato morti e sfollati<sup>9</sup>. In particolare, il distretto di Gorongosa ha rappresentato l'epicentro delle tensioni militari, poiché costituisce la roccaforte della RENAMO. Gli episodi di violenza non si sono fermati neanche dopo la firma nel 2019 dell'Accordo di cessazione definitiva delle ostilità. Tra altre ragioni, il perdurare dell'instabilità si può attribuire alla frammentazione che si registra in seno alla RENAMO tra l'ala politica e l'ala militare, soprattutto in seguito alla morte nel maggio del 2018 dello storico *leader* Afonso Dhlakama, a causa di un attacco cardiaco. Negli ultimi anni, inoltre, la situazione è stata aggravata da altre calamità: il ciclone Idai che si è abbattuto in maniera devastante sulla provincia di Sofala, in cui si situa il distretto di Gorongosa, a marzo del 2019; e più recentemente la pandemia di Covid19, che è stata contenuta nel paese a prezzo di grandi

6 Fronte di Liberazione del Mozambico, originariamente movimento di liberazione dal dominio portoghese, si è costituito come partito politico in seguito alla decolonizzazione e da allora è rimasto ininterrottamente al governo.

7 Resistenza Nazionale del Mozambico, è nato come movimento di guerriglia di orientamento conservatore e anticomunista, combattendo contro la FRELIMO nella guerra civile; attualmente rappresenta il principale partito di opposizione.

8 S. Forquilha, *Do discurso da "história de sucesso" às dinâmicas políticas internas: o desafio da transição política em Moçambique*, in Aa. Vv., *Desafios para Moçambique 2014*, a cura di L. De Brito, Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo 2014, pp. 61-82.

9 Human Rights Watch, *"The Next One to Die" State Security Force and Renamo Abuses in Mozambique*, <https://www.hrw.org/report/2018/01/12/next-one-die/state-security-force-and-renamo-abuses-mozambique>, 2018.

Human Rights Watch, *World Report*, [https://www.hrw.org/sites/default/files/world\\_report\\_download/wr2017-web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/world_report_download/wr2017-web.pdf), 2017.

sacrifici, innanzitutto la quasi totale sospensione delle attività scolastiche e formative, che peraltro ha riguardato anche le attività realizzate in loco dalla Scuola di Pace di Monte Sole<sup>10</sup>.

Nel corso della prima formazione che la Scuola di Pace ha realizzato a Gorongosa, all'indomani di una tregua, nel luglio del 2016, ci siamo confrontate, da una parte, con la reticenza delle/degli insegnanti a parlare esplicitamente del conflitto, sia per il timore di esporsi sia per la sofferenza che vissuti ancora molto recenti provocavano; dall'altra, con il bisogno di denunciarlo. È importante considerare, infatti, la complessità del loro ruolo di impiegati statali – quindi identificabili con il governo e con il partito al potere che, peraltro, soprattutto dagli inizi del 2000 ha perseguito un processo di condizionamento profondo della società, promuovendo una rete di comitati in tutti i luoghi di lavoro e residenza<sup>11</sup> – all'interno però di scuole situate in una regione fortemente controllata dall'opposizione. Come evidenziato dagli stessi docenti, in un contesto percepito come ambiguo e ostile, qualsiasi parola poteva essere interpretata in modo distorto e innescare tragiche conseguenze. Allo stesso tempo, era palpabile l'esigenza di approfittare di quella rara occasione di incontro internazionale per affidare all'ascolto di qualcuno le ingiustizie subite. A questo proposito, ricordo le parole che uno dei partecipanti, Nelson<sup>12</sup>, mi ha rivolto durante la festa di chiusura della prima formazione: “grazie per essere venute a Gorongosa, neanche il Presidente del Mozambico viene qui”. Nella formazione, dunque, la narrazione dell'eccidio di Monte Sole ha funzionato da specchio, permettendo ai/alle partecipanti di osservare il proprio dolore in modo indiretto e mediato, come si evince dal brano del diario di campo che propongo di seguito:

Per inseguire l'ombra dell'albero di mango sotto il quale facciamo la formazione, spostiamo le sedie e mi rendo conto, per la prima volta, che vicino a noi c'è una grande tenda dell'esercito. È il momento di presentare la storia della

10 Nel 2020 avremmo dovuto realizzare due formazioni di tre settimane ciascuna a distanza di sei mesi l'una dall'altra.

11 L. De Brito, *Uma Reflexão Sobre o Desafio da Paz em Moçambique*, in Aa. Vv., *Desafios para Moçambique 2014*, a cura di L. De Brito, op. cit.

12 Tutti i nomi usati sono di fantasia.

Scuola di Pace di Monte Sole, che i partecipanti hanno sollecitato. Marta<sup>13</sup> racconta e io traduco le sue parole dall'italiano al portoghese. Comincia dalla contestualizzazione storica della strage nazifascista: la Seconda guerra mondiale, il ruolo dell'Italia, l'arrivo degli Alleati, la guerra civile, i partigiani. Con la coda dell'occhio osservo i movimenti intorno alla tenda militare: uomini entrano ed escono, si avvicina una ragazza, forse porta il pranzo. Che ci fa l'esercito in uno spazio che dovrebbe essere destinato agli insegnanti? Le parole di Marta sono le stesse che gli/le docenti usano per descrivere il conflitto che vivono quotidianamente: *banditos, invasões, governo oficial, população indefesa*<sup>14</sup>. Così mentre traduco mi sembra di vedere gli insegnanti accerchiati dalle forze nazifasciste e dai ribelli. Dopo la fine del racconto, Marta invita i partecipanti a un momento di scrittura individuale: a lungo fanno risuonare sul foglio ciò che la storia di Monte Sole ha suscitato in loro. È un esercizio per loro stessi, le riflessioni non vengono condivise ma nei giorni a seguire i docenti riprenderanno più volte la storia di Monte Sole. Nelle loro restituzioni l'immagine più frequente sarà quella di una popolazione ridotta a campo di battaglia tra forze in lotta (dal diario di campo del 22 luglio 2016).

Grazie anche alla fiducia che si è consolidata all'interno del gruppo delle/dei partecipanti, l'esperienza del conflitto è diventata sempre di più oggetto di parola e riflessione comune. In questa direzione, è stata sperimentata una grande varietà di strumenti: la narrazione poetica; il disegno, sia da parte dei docenti che dagli studenti con la loro guida; il teatro-immagine che, grazie alla polisemia propria delle immagini, ha permesso di esplorare a fondo molteplici dimensioni del conflitto e visualizzare sviluppi o alternative, che non sarebbero emersi facendo leva solo su risorse razionali<sup>15</sup>.

Soprattutto è stata significativa la pratica della scrittura collettiva, che ci ha consentito di alimentare il processo formativo durante i mesi dell'esplosione della pandemia di Covid19 e che darà vita a una pubblicazione. In questo percorso, la nostra ispirazione fondamentale è stata l'esperienza della Scuola di Barbiana; in particolare, ci hanno orientato i principi e i passaggi descritti da don Lorenzo Milani nella lettera al maestro Mario

13 Marta è il nome che ho scelto per identificare la collega della Scuola di Pace, insieme alla quale ho svolto la prima formazione del progetto *Resilienza a Gorongosa*.

14 Banditi, invasioni, governo ufficiale, popolazione indifesa.

15 A. Boal, *O arco-íris do desejo. Método Boal de teatro e terapia*, Civilização brasileira, Rio de Janeiro 1996.

Lodi, acclusa alla lettera indirizzata dai ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Vho di Piadena, in risposta all'invito a cominciare una corrispondenza<sup>16</sup>. In questo modo, abbiamo alternato momenti di scrittura personale e di confronto intersoggettivo, concludendo l'elaborazione con una revisione in piccoli gruppi. Anche i contributi individuali comunque hanno preso avvio da spunti comuni, selezionati a partire dalle "espressioni più felici"<sup>17</sup> grazie a un primo giro di scrittura. Tra i temi identificati, alcuni riguardavano diversi aspetti del conflitto come: gli eventi che avevano condotto alla sua deflagrazione, l'impatto sulla popolazione civile e sul sistema educativo, le contraddizioni che hanno caratterizzato il processo di pace e che si manifestano anche nel presente. Il tempo prolungato richiesto dalla scrittura ha consentito di riprendere, legittimare e conferire significato a vissuti di dolore, difficili da approcciare perché densi e sovente oggetto di mistificazione da parte di un discorso pubblico, che ha continuato a minimizzare l'entità degli episodi di violenza successivi alla firma dell'Accordo di cessazione definitiva delle ostilità del 2019. Il risultato è stato una narrazione plurale e in prima persona del conflitto, in cui si alternano aneddoti, denunce e riflessioni da parte di coloro che ne hanno sofferto le conseguenze e che pertanto ne possono mettere a nudo le ingiustizie.

## RISIGNIFICARE I CONFLITTI

Nel percorso formativo promosso dalla Scuola di Pace, la necessità di nominare l'esperienza della guerra si è intrecciata a un'altra: ovvero, favorire una visione più articolata e positiva del conflitto, inteso come fenomeno complesso e connaturato alle relazioni umane. In questa prospettiva, l'educazione mira al superamento delle componenti distruttive dei conflitti a favore della valorizzazione delle loro potenzialità trasformative, promuovendo le capacità individuali e collettive di gestirli in modo nonviolento. Si tratta di una scommessa audace, che non intende negare il carattere fondamentalmente problematico dei conflitti. Essi

16 Scuola di Barbiana, *Corrispondenza tra il priore e Mario Lodi*, url: <http://www.barbiana.it/LODI-MILANI.html>.

17 Ibidem.

infatti non sempre si possono ridurre a un momento all'interno di un percorso più ampio teso alla risoluzione<sup>18</sup>; al contrario, spesso possono causare ulteriore incomprensione, dolore e violenza, tanto che intravederne il rischio può indurre a rinunciare all'azione<sup>19</sup>.

Al contempo, questo approccio risultava coerente e funzionale anche a un altro obiettivo del progetto: cioè, restituire ai/alle docenti una consapevolezza di sé come agenti di cambiamento, in un contesto in cui il loro ruolo educativo da una parte risulta compromesso dalle tensioni militari, dall'altra è oggetto di una svalutazione sia sul piano sociale che sul piano economico<sup>20</sup>. Ci sembrava essenziale, dunque, ampliare lo sguardo prendendo in considerazione le molteplici manifestazioni conflittuali, su cui è effettivamente possibile intervenire, in ordine a un miglioramento delle situazioni. Soprattutto all'inizio abbiamo incontrato molte resistenze, poiché il concetto stesso di "conflitto" evocava nei nostri interlocutori un immaginario esclusivamente aggressivo, distruttivo e violento, da scongiurare in nome di un'ideale armonia tra esseri umani. È stato quindi necessario innanzitutto un lavoro sulle parole che ci permettesse di esplorare un campo semantico, all'interno del quale il conflitto può essere associato alla guerra, allo scontro, alla catastrofe, ma anche alla relazione, alle divergenze che inaugurano nuove possibilità, al desiderio di giustizia e cambiamento.

Le prospettive teorico-metodologiche riconducibili alla pedagogia critica ci hanno offerto dei preziosi orientamenti in questo senso. Esse infatti riconoscono un indubbio valore politico-educativo al conflitto, a partire dal presupposto che, in una società segnata da relazioni di oppressione, l'educazione che si identifica con la coscientizzazione e la decifrazione critica del mondo esige di pagare il prezzo della ricerca, della trasgressione e della lotta per costruire alternative<sup>21</sup>. In particolare, il Teatro dell'Oppresso ci ha permesso di sperimentare le possibilità trasformative

18 M. Benasayag, A. Del Rey, *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano 2007.

19 M. Contini, *L'etica dell'impegno nell'esistenzialismo e nel problematicismo pedagogico*, in Aa. Vv., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, a cura di M. Contini, A. Genovese, la Nuova Italia, Firenze 1999.

20 Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, *Relatório do estudo olístico da situação do professor em Moçambique*, MINEDH, Maputo 2017.

21 M. Gadotti, *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, Cortez, São Paulo 2003.

del conflitto, quando viene esplorato in modo creativo, non giudicante e partecipativo<sup>22</sup>. Grazie a questo metodo e in particolare attraverso la tecnica del teatro-forum, infatti, innanzitutto è emerso un tema molto rilevante per gli insegnanti: l'abbandono scolastico da parte delle adolescenti a causa dei matrimoni precoci. Si tratta di una pratica radicata nel contesto mozambicano, riconducibile in parte alla povertà, aggravata dagli scontri militari, che spinge le famiglie a puntare sulla dote per risollevarle le proprie condizioni<sup>23</sup>. Di recente i matrimoni prematuri sono stati al centro di un provvedimento legislativo, volto a proibire le unioni prima dei diciotto anni di età per entrambi i sessi<sup>24</sup>.

È bene sottolineare che in questa problematica sono in gioco diverse dimensioni: in *primis*, il rapporto tra comunità e scuola che, in un contesto profondamente segnato dall'esperienza del colonialismo, si dà lungo linee coloniali, ovvero identificando la comunità con la tradizione, il folklore, la magia, la superstizione e la scuola come agente di modernità e sede dell'unico sapere ritenuto legittimo<sup>25</sup>. Quindi se da una parte, i docenti hanno preso gradualmente coscienza che, presentando lo spettacolo di teatro-forum creato insieme nelle comunità in cui insegnano, stavano aprendo un conflitto rispetto al tema dei matrimoni precoci; dall'altra, è stato possibile moltiplicare gli sguardi su questo conflitto, valorizzando i punti di vista, i vissuti, le risorse di resistenza e azione degli abitanti delle comunità e soprattutto dei soggetti ritenuti maggiormente passivi e succubi: le madri, le nonne e le giovani donne. L'efficacia di questo approccio è argomentata da Helio:

il teatro-forum è attivo e partecipativo perché, oltre a inscenare lo spettacolo, motiva la platea a condividere le sue opinioni sulla questione presentata. Per me è il miglior teatro di tutti: ho già assistito a molte rappresentazioni teatrali

22 R. Mazzini, *Il Teatro dell'Oppresso*, in Aa. Vv., *Danzare tra le fauci del drago. Il potere del teatro per la trasformazione nonviolenta dei conflitti*, a cura di A. Donadio, Centro Gandhi, Pisa 2014.

23 R. Pellizzoli, *Il Mozambico dice finalmente basta alle spose bambine*, 2019, url: <https://helpcode.org/il-mozambico-dice-finalmente-basta-alle-spose-bambine>.

24 Ibidem.

25 R. Cima, M. Muraca, *Quale intercultura? Sguardi e contributi dall'America Latina e dall'Africa Sub-Sahariana*, in Aa. Vv., *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, a cura di A. Portera, P. Dusi, Francoangeli, Milano 2016.

che portavano un problema e la sua soluzione ma nel teatro-forum si pone solo il problema e il gruppo destinatario è invitato a mostrare le possibili alternative. Per questo dico che è differente, perché nelle altre tipologie di teatro gli spettatori guardano lo spettacolo come se raccontasse una storia, non partecipano e un cambiamento diventa difficile; invece, nel teatro forum gli spettatori sentono il tema nel cuore e, provando a risolverlo sul palco, cercano soluzioni per la società. Ho preso parte a molti seminari che scoraggiano la pratica dei matrimoni forzati ma non hanno avuto un grande effetto: al contrario il teatro-forum sta cambiando in modo significativo la situazione nelle comunità dove viviamo (contributo di Helio alla scrittura collettiva; traduzione mia).

## RAFFORZARE LE RETI DI COLLABORAZIONE

Tra gli aspetti essenziali del percorso sopra descritto va evidenziata la problematizzazione dei preconcetti che impedivano di riconoscere interlocutori e alleati tra insegnanti e abitanti della comunità e la conseguente attivazione di un processo collaborativo nel contrasto a problemi che – come nel caso dei matrimoni precoci – limitano profondamente le possibilità di scelta e azione dei singoli e delle collettività. Nella direzione di questo orizzonte, un passo importante è stato compiuto sin dall'inizio del progetto *Resilienza a Gorongosa* attraverso la creazione di gruppi di prossimità, che rappresentano dei punti di riferimento per le/i docenti anche tra una formazione e l'altra. La prossimità è stata declinata sia come vicinanza geografica tra le comunità in cui gli insegnanti vivono e lavorano, sia come affinità di ruoli a livello distrettuale. In ogni caso, l'obiettivo dei gruppi era di ridurre le difficoltà di spostamento e mettere in discussione il clima di diffidenza reciproca, causati dalle ostilità belliche, configurandosi come degli spazi di incontro, confronto e riflessione comune. La costituzione dei gruppi di prossimità rispondeva anche all'esigenza di non limitare il contributo della Scuola di Pace a degli eventi formativi occasionali, presentando piuttosto questi ultimi come i momenti apicali di un processo di co-educazione permanente. Poco tempo dopo dall'inizio del progetto, dunque, Helpcode ha ritenuto essenziale identificare un professionista con il compito di coordinare il lavoro dei gruppi di prossimità e orientare le attività di moltiplicazione nelle scuole e nelle comunità.

Al fine di rafforzare le reti di collaborazione nella gestione dei conflitti è stata molto significativa anche la promozione da parte dei docenti di una tavola rotonda il 26 agosto del 2019, in occasione della terza formazione realizzata dalla Scuola di Pace a Gorongosa. Si trattava dell'evento inaugurale del progetto *Cultura e pace mano nella mano verso lo sviluppo di Gorongosa*, attualmente in corso. Attraverso di esso si intende costruire un percorso di educazione alla pace, reinventando il metodo di costruzione partecipativa del curriculum sulla base dei temi generatori, creato da Paulo Freire nel periodo in cui è stato assessore all'istruzione del comune di São Paulo (1989-1991). Tale metodo è caratterizzato da una struttura ricorsiva in cui si alternano fasi di ricerca delle "situazioni rilevanti" (temi frequentemente dibattuti, problematiche, conflitti etc.) da parte degli insegnanti-ricercatori nelle comunità in cui sono inserite le loro scuole; fasi di sistematizzazione dei dati raccolti attraverso temi generatori; fasi di sviluppo dei temi generatori all'interno di ciascuna disciplina in attività formative che vengono sperimentate e sono oggetto di valutazione<sup>26</sup>. L'aspetto centrale del metodo che si vuole recuperare punta a rafforzare il rapporto tra ricerca e pratica, sapere ed esperienza, scuola e comunità.

La tavola rotonda pertanto mirava a coinvolgere e mobilitare intorno agli obiettivi del progetto i soggetti con cui le/gli insegnanti entrano in relazione nello svolgimento del loro ruolo educativo. Erano stati invitati i leader comunitari, i rappresentanti dei genitori nei consigli delle scuole, i dirigenti scolastici e i gruppi di madri di tutte le comunità coinvolte nel progetto, oltre che le autorità locali, i rappresentanti del governo del distretto e le associazioni in esso attive. La tavola rotonda aveva lo scopo anche di dare avvio alle attività di ricerca da parte dei docenti. Durante la mattinata, infatti, ognuno dei gruppi invitati ha preso parte a un tavolo di discussione intorno ai conflitti latenti ed espliciti presenti nelle comunità, le risorse attuali e potenziali di gestione dei conflitti e le reti esistenti o potenziali di cooperazione nella creazione di una cultura di pace. Presso ogni tavolo, due o tre docenti hanno facilitato il dibattito e l'hanno riportato in assemblea durante il

26 C. A. Torres, M. P. O'Cadiz, P. L. Wong, *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*, Westview Press, Boulder 1998.

pomeriggio, realizzando anche un importante compito di mediazione linguistica, dal momento che in molti casi lo scambio si era svolto in lingua sena.

Oltre al tema dei matrimoni prematuri e dell'abbandono scolastico, sono emersi e sono stati messi in circolo vissuti e concezioni molteplici intorno al conflitto militare-politico-ideologico, ai conflitti sul luogo di lavoro e a scuola, alle dispute di terra, ai conflitti familiari, alle disuguaglianze di genere, la violenza domestica e gli abusi sessuali, ai conflitti tra la tradizione e la legge, tra la medicina tradizionale e la medicina praticata negli ospedali, agli squilibri climatici ed ecologici, alla competizione tra esseri umani e le altre specie, ai conflitti per la leadership all'interno della comunità, a diverse espressioni di discriminazione e violazione dei diritti umani. L'incontro, molto intenso e vivace, ha superato notevolmente le aspettative degli stessi insegnanti che, ancora una volta, hanno avuto l'occasione di riformulare e ampliare il proprio sguardo rispetto alle comunità sede delle scuole in cui lavorano. D'altra parte, nella restituzione delle persone presenti, è emerso più volte lo stupore ma anche la gratificazione di essere stati chiamati in causa rispetto agli obiettivi del progetto, a partire da questioni con cui si misurano quotidianamente. Questo coinvolgimento, peraltro, ha rappresentato un presupposto fondamentale per la realizzabilità delle attività di ricerca nelle comunità, che le/gli insegnanti hanno proseguito nei mesi successivi, finché le restrizioni adottate per la gestione della pandemia non le hanno bloccate.

## SFIDE E ORIZZONTI

Nel corso dell'articolo ho cercato di mettere in luce le scelte teoriche, gli approcci metodologici e i passaggi più significativi che finora hanno caratterizzato il percorso di educazione alla pace promosso nel distretto di Gorongosa da Helpcode e la Scuola di Pace. Nell'ultima parte, intendo soffermarmi sulle questioni aperte dell'esperienza, che si sta facendo nel momento stesso in cui la racconto e dunque è tutt'altro che conclusa.

A medio termine, una sfida importante è legata alla pandemia di Covid19 e alle limitazioni che il suo contenimento impone alla realizzazione di attività politico-educative partecipative, per cui l'incontro, la relazione e i corpi sono essenziali e imprescindibili. Come ho sottoli-

neato, in un contesto fortemente segnato dalla paura e dalla diffidenza reciproca, abbiamo fatto leva sulla prossimità per favorire lo scambio, la riflessione comune e l'organizzazione dal basso. In quale altro modo possiamo continuare ad alimentare la fiducia e la collaborazione in un momento in cui la vicinanza si è trasformata in un veicolo di contagio, in una fonte di pericolo per noi e per gli altri? Come possiamo evitare che queste nuove barriere si assommino a quelle cristallizzate da decenni di scontri armati? Negli ultimi mesi, la pratica della scrittura collettiva ci ha effettivamente aiutato a non smarrire la direzione, anche perché ci ha permesso di tenere aperto in modo generativo il vuoto provocato dalla nostalgia dei nostri incontri. Quali altre vie è possibile immaginare, per evitare di cedere a riduzionismi telematici peraltro poco praticabili nel contesto interessato dal progetto?

A un livello più generale, resta aperta e viva la scommessa centrale di questo lavoro, ovvero contribuire ad ampliare le possibilità degli/delle insegnanti di agire efficacemente sulla propria realtà<sup>27</sup>. Come ho provato ad argomentare, la riformulazione dello sguardo su di sé e sugli altri ha rappresentato una dimensione essenziale di questo processo, poiché ha permesso di prendere coscienza di risorse, alleanze e direzioni di cambiamento altrimenti invisibili. Si tratta, tuttavia, di un orizzonte che in tutta la sua complessità non può che prevedere tempi medio-lunghi, dal momento che richiede di muoversi controcorrente rispetto all'impotenza interiorizzata<sup>28</sup> a causa del terrore provocato dal conflitto armato ma anche dell'eredità del colonialismo e non da ultimo dell'assistenzialismo che connota una parte della cooperazione internazionale.

## BIBLIOGRAFIA

- Benasayag M., Del Rey A., *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano 2007.  
Boal A., *O arco-íris do desejo. Metodo Boal de teatro e terapia*, Civilização brasileira, Rio de Janeiro 1996.  
De Brito L., *Uma Reflexão Sobre o Desafio da Paz em Moçambique*, in Aa.

27 A. Tolomelli, *Homo eligens. L'empowerment come paradigma nella formazione*, Edizioni Junior, Reggio Emilia 2015.

28 Ibidem.

Vv., *Desafios para Moçambique 2014*, a cura di L. De Brito, Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo 2014, pp. 23-40.

Cima R., Muraca M., *Quale intercultura? Sguardi e contributi dall'America Latina e dall'Africa Sub-Sahariana*, in Aa. Vv., *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, a cura di A. Portera, P. Dusi, Francoangeli, Milano 2016.

Contini M., *L'etica dell'impegno nell'esistenzialismo e nel problematicismo pedagogico*, in Aa. Vv., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematista*, a cura di M. Contini, A. Genovese, la Nuova Italia, Firenze 1999.

Dolci D., *Palpitare di nessi*, Armando, Milano 1985.

Forquilha S., *Do discurso da "história de sucesso" às dinâmicas políticas internas: o desafio da transição política em Moçambique*, in Aa. Vv., *Desafios para Moçambique 2014*, a cura di L. De Brito, Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo 2014, pp. 61-82.

Gadotti M., *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, Cortez, São Paulo 2003.

Human Rights Watch, *"The Next One to Die" State Security Force and Renamo Abuses in Mozambique*, url: <https://www.hrw.org/report/2018/01/12/next-one-die/state-security-force-and-renamo-abuses-mozambique>, 2018.

Human Rights Watch, *World Report*, url: [https://www.hrw.org/sites/default/files/world\\_report\\_download/wr2017-web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/world_report_download/wr2017-web.pdf), 2017.

Mazzini R., *Il Teatro dell'Oppresso*, in Aa. Vv., *Danzare tra le fauci del drago. Il potere del teatro per la trasformazione nonviolenta dei conflitti*, a cura di A. Donadio, Centro Gandhi, Pisa 2014.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, *Relatório do estudo olístico da situação do professor em Moçambique*, MINEDH, Maputo 2017.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

Muraca M., *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Milano 2019.

Pellizzoli R., *Il Mozambico dice finalmente basta alle spose bambine*, 2019, url: <https://helpcode.org/il-mozambico-dice-finalmente-basta-alle-spose-bambine>.

Tolomelli A., *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Edizioni Junior, Reggio Emilia 2015.

Torres C. A., O'Cadiz M. P., Wong P. L., *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*, Westview Press, Boulder 1998.

**Mariateresa Muraca** ha conseguito nel 2015 il dottorato di ricerca in Scienze dell'educazione e della Formazione Continua presso l'Università di Verona, in cotutela con l'Universidade Federal de Santa Catarina (Brasile). È ricercatrice post-doc presso l'Universidade do Estado do Pará (Brasile) e formatrice per la Scuola di Pace di Monte Sole in progetti di cooperazione internazionale incentrati sull'educazione alla pace in Mozambico. È docente a contratto di Pedagogia generale all'Università di Verona, docente stabile di Pedagogia generale e sociale e Storia dell'educazione all'Istituto Universitario Pratesi (affiliato all'Università Pontificia Salesiana) e docente invitata di Pedagogia sociale e progettazione educativa d'équipe e Metodologia e strumenti degli interventi educativi extrascolastici all'Istituto Universitario Progetto Uomo (aggregato all'Università Pontificia Salesiana). È autrice del libro *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)* (Mimesis, 2019) e del manuale didattico *I colori della pedagogia* (Giunti e Treccani, 2020) e di diversi articoli scientifici. È attiva in spazi di ricerca e impegno come la Comunità filosofica femminile Diotima, la Rete nazionale Freire e Boal, la rete internazionale MOVER – Educação intercultural e movimentos sociais, il CESDEF – Centro Studi Differenza Sessuale Educazione Formazione, l'ABRE – Associazione di Brasilianisti in Europa. È co-direttrice scientifica di *Educazione Aperta*.

■ SPINELLA DELL'AVANZATO, FRANCESCO RIDOLFI

# L'APPROCCIO RELAZIONALE ALLA TRASFORMAZIONE CREATIVA DEI CONFLITTI

*Il Metodo Rondine nel percorso  
formativo dei giovani  
della World House*

## ABSTRACT

The article studies and analyses the World House educational experience, core project of the *Rondine Cittadella della Pace* Organization, based on the relational approach *for the creative transformation of conflict* (Rondine Method). The project focuses on teaching young people how to take on mature leadership roles - with a different perspective on the past and the future - in countries filled with hatred, if not even *doomed to hate*. Since 1998, The World House project has been welcoming young people coming from armed-conflict or post-conflict countries, and has helped them discover the human being within their enemy, through the difficult and surprising effort that comes from living together daily. Thus, the elements of “relationship-conflict-enemy-trust” become deeply intertwined, within the framework of a specific educational/training programme. Rondine’s educational model aims at training “*ambassadors of peace and reconciliation*”, who can build new relationships that enable people to finally discover the huge *deception of the enemy*. For Rondine, exposing the *deception of the enemy* can pave the way for a new leadership of peace.

## SOMMARIO

L'articolo studia e analizza l'esperienza formativa della World House, progetto cuore dell'organizzazione Rondine Cittadella della Pace, basata sull'approccio relazione alla trasformazione del conflitto (Metodo Rondine), per formare giovani che sappiano avere ruoli di guida matura, con occhi diversi sul passato e sul futuro, in Paesi condannati dall'odio, se non addirittura all'odio. Il progetto World House, dal 1998, accoglie giovani provenienti da Paesi teatro di conflitti armati o post-conflitti e li aiuta a scoprire la persona nel proprio nemico, attraverso il lavoro difficile e sorprendente della convivenza quotidiana, dove "relazione-conflitto-nemico-fiducia" sono profondamente intrecciati in un percorso formativo/educativo definito. Il modello educativo di Rondine è quello di formare "ambasciatori di pace e riconciliazione" che sappiano generare nuove relazioni capaci di svelare un grande inganno: quello del nemico. Potremmo dire che svelare l'inganno del nemico è premessa a una nuova leadership di pace.

## DECOSTRUIRE IL NEMICO PER PRATICARE LA PACE

Ieri [9 ottobre 2020] c'è stato a Rondine un evento importante, la Senatrice a vita Liliana Segre era alla Cittadella della Pace per la sua ultima testimonianza e per lasciare a Rondine la sua eredità morale. Oltre la bellissima testimonianza di Liliana, che Rondine custodirà come un tesoro unico, è successa una cosa che credo sia un ottimo modo per spiegare cosa succede in questa associazione che esiste ormai da 30 anni.

Dopo la testimonianza, ero con Alberto, il figlio di Liliana, a visitare il borgo di Rondine insieme ad alcuni studenti; stava raccontando che negli anni 80 ha vissuto in un kibbutz. In quella zona palestinesi e israeliani vivevano insieme, in pace. Davanti a me oltre Alberto c'erano Maurine e Adi. Studentesse di Rondine, una palestinese ed una israeliana. E qui è avvenuta Rondine: le due giovani hanno risposto ad Alberto usando quasi le stesse parole, ossia che entrambe conoscevano la storia di quel Kibbutz e di provarne

profondo rispetto. C'è stato un momento di silenzio e poi ci siamo guardati, senza aggiungere altro, non c'era bisogno di altre parole. Ecco, in quel momento di silenzio e in quegli sguardi, a mio avviso, si è manifestata Rondine.

L'associazione Rondine nasce nel 1988 quando Franco Vaccari e il gruppo dei fondatori di Rondine – che nel piccolo borgo italiano nel cuore della Toscana stanno sperimentando i valori dell'ospitalità e del dialogo ispirandosi a Giorgio La Pira e don Lorenzo Milani – decidono di gettare il cuore oltre la cortina di ferro: nonostante non abbiano esperienza nel campo dei conflitti, inviano una lettera a Raissa Gorbacëva con l'obiettivo di aprire un canale di comunicazione con l'Unione Sovietica e l'Oriente, superando la logica della contrapposizione della Guerra Fredda. Inaspettatamente, la first lady sovietica accoglie la loro proposta, invitandoli a Mosca. Il viaggio segna l'inizio delle relazioni con l'Unione Sovietica: un primo passo di diplomazia popolare, dal basso. Nel 1993 Rondine ricambia l'ospitalità invitando a La Verna Dmitrij Sergeevic Lichacev, autorevole figura culturale nello scenario della nuova Russia, tornato in libertà dopo anni di gulag. Nel santuario francescano, l'accademico Pietroburghese affida a Franco Vaccari una missione: "Chiamate i popoli in guerra: qui faranno la pace!" Nel 1995 – anno segnato dalla guerra di Cecenia – quel mandato si concretizza nella chiamata da parte di Mosca ai fondatori di Rondine perché cerchino una tregua al conflitto. La delegazione – composta da Vaccari, dal priore generale dei Camaldolesi Emanuele Bargellini, dal francescano Rodolfo Cetoloni, ministro provinciale dei Frati Minori della Toscana, e dall'allora tenente della Guardia di Finanza Domenico Giani, oggi comandante della Gendarmeria Vaticana – viene riconosciuta come soggetto affidabile da entrambe le parti: a seguito di febbrili trattative segrete, ottiene un primo cessate il fuoco di 72 ore, che avrebbe dovuto portare a La Verna due delegazioni per avviare la trattativa. Il fallimento del cessate il fuoco mette fuori gioco la delegazione dei mediatori che, tuttavia, mantengono un dialogo di fiducia con entrambe le parti.

Nel 1998 al termine del primo conflitto armato in Cecenia, il rettore dell'Università di Groznyj, Mukadi Izrailov, chiede a Franco Vaccari di ospitare a Rondine alcuni giovani ceceni, perché possano completare

gli studi interrotti a causa della guerra. Ispirato dal pensiero di La Pira, Vaccari risponde: “Sì, accogliamo i ceceni, a condizione che vogliono convivere con giovani russi”.

Nasce così lo Studentato Internazionale – World House, che definisce e inaugura la visione di Rondine Cittadella della Pace: un luogo dove giovani nemici sono disposti a mettersi in gioco per costruire una concreta relazione di pace.

La World House è il cuore di Rondine: da esso si sviluppa la Cittadella della Pace e ha origine il Metodo Rondine. Accoglie giovani provenienti da Paesi interessati da conflitti degenerati nelle diverse forme violente, attuali o recenti, che accettano di convivere con il proprio nemico, guardando in faccia ciò da cui avrebbero voluto fuggire. Insieme, intraprendono un percorso innovativo, partendo dagli esiti di dolore e di rabbia che la guerra ha prodotto – riscoperti come energie rinnovabili – ed elaborando un modello di trasformazione creativa. Questo si sviluppa in tre contesti: quotidiano, formativo e accademico. Al termine del biennio, i giovani della World House sono in possesso degli strumenti per promuovere azioni e progetti di sviluppo nei propri Paesi ed essere leader in contesti caratterizzati da rapide trasformazioni, elevata complessità e alta conflittualità.

La World House intende accogliere giovani dai cinque continenti, in rappresentanza di conflitti locali degenerati. Oggi ospita trenta-trentacinque studenti di venticinque nazionalità diverse, tra Europa, Africa, America e Vicino Oriente.

Questi giovani nemici si incontrano in un ambiente terzo, qui, a Rondine. Qui vivono insieme due anni, con il patto di non voler essere più nemici, ma anzi diventare amici, costruire una relazione basata sulla fiducia e sulla pace, proprio con quello che fino a prima dell'arrivo a Rondine veniva considerato un nemico. A loro proponiamo un percorso che possiamo riassumere in 4 punti, citando le parole del Presidente di Rondine Franco Vaccari:

1. Guardare le ferite dell'odio e il veleno dell'inimicizia  
Un percorso difficile in cui proponiamo di volgere lo sguardo verso l'interno, guardarsi dentro. Capire e dare valore alla propria inquietudine, tipica di tutti i giovani. Un lavoro sulla fiducia, in Rondine e il nuovo contesto dove si trovano a vivere, e principalmente in se

stessi e verso i loro compagni di viaggio e il loro nemico. Fiducia nel nemico, e qui arriva il secondo passo:

2. Generare un cambiamento nelle relazioni interpersonali  
 Coi o colui che fino a pochi mesi prima consideravano il loro nemico, adesso è il loro compagno di casa con il quale condividere ogni momento della giornata: lezioni, formazione, training, ma anche cura della casa, tempo libero. Sempre insieme per due anni! I nostri studenti si trovano nell'urgenza di dover vedere l'essere umano e non più il nemico.

3. Divenire portatori di una speranza carica di futuro nell'oggi  
 Proponiamo un percorso di individuazione della propria leadership, lavoriamo insieme per capire che tipologia di leader possono e vogliono diventare. Cerchiamo di dar voce al leader che è in loro.

4. Immaginare insieme successive ricadute culturali, sociali e politiche  
 Il secondo anno si concentra maggiormente sull'azione verso l'esterno, sulla consapevolezza del percorso evolutivo fatto, sull'individuazione della propria vocazione. In pratica il percorso si concentra sulla creazione di un progetto di ricaduta nei paesi di origine, curato in tutti i suoi passi.

Portiamo avanti questo percorso attraverso il Metodo Rondine, che nasce e si sviluppa dall'esperienza ventennale dei giovani internazionali, laboratorio vivo sull'umano, che ci ha permesso, come una vera e propria ricerca-azione, di definire un approccio relazionale alla trasformazione creativa dei conflitti<sup>1</sup>, validato oggi anche dal mondo accademico<sup>2</sup>.

Il Metodo prevede la decostruzione del nemico appoggiandosi su cinque parole chiave esperienziali (*experiential keyword*): relazione, persona, comunità, politica, festa.

1. Relazione: è la dimensione fondamentale del desiderio di incontrare altri simili e quindi è costitutiva dell'essere umano. Una relazione interpersonale, se si mantiene aperta a ogni sviluppo, diventa stabile e può sfociare nell'amicizia, che è il sentimento di fiducia reciproca per eccellenza. Si prolunga nello spazio pubblico facen-

1 F. Vaccari, *Metodo Rondine Trasformazione creativa dei conflitti*, Pazzini, Rimini 2018.

2 L. Alici, *Dentro il conflitto, oltre il nemico*, Il Mulino, Bologna 2019.

do convivere le differenze, per rendere possibile una democrazia più inclusiva. Se poi, nelle diverse intensità critiche di una storia, ciascuno rispetta la libertà dell'altro, si sfiora la pienezza della vita stessa<sup>3</sup>.

2. Persona: è il divenire dell'essere umano in quanto, sotto il profilo educativo, alla nascita si è persone "in potenza" e, poi, grazie alle relazioni familiari e amicali potrà svilupparsi la consapevolezza della propria e altrui unicità. Soprattutto nei momenti di cambiamento o di crisi, la responsabilità di essere soggetto libero e di confrontarsi in prima persona (tra due, tra pochi o tra molti) stimola la ricerca di essere se stessi, cioè di darsi un volto autentico sia nella vita interiore che nell'ambito sociale<sup>4</sup>.

3. Comunità: è il luogo della prossimità e dell'appartenenza. Vivere "attraverso" e "oltre" l'incontro con l'altro e con gli altri "vicini" aprendosi verso i "lontani", fa acquisire una identità evolutiva: il singolo, protetto in uno spazio, è sfidato ad aprirsi insieme al mondo sociale, per il desiderio di andare oltre le vicende del proprio tempo.

4. Politica: è l'agire sociale orientato oltre la propria cerchia, in vista del bene comune, anzi dei "beni comuni" del pianeta Terra. Dal "mio" al "nostro" e poi al "loro", l'agire politicamente chiama a diventare cittadini del mondo, ovvero "cosmo-politi", il che implica andare oltre i confini dello spazio locale, cioè verso l'intera famiglia umana, e oltre il tempo attuale, cioè verso le future generazioni. Una caratteristica particolare si ritrova nei paesi in guerra o nelle società dove c'è solo una pace apparente: l'eredità di ricordi avvelenati è molto pesante, e quindi la memoria va purificata per farne scaturire una diversa interiorizzazione dei fatti ricordati. In questi casi, la vera tensione politica mira a un'azione concreta per uscire dal vittimismo e, al tempo stesso, da una presunta innocenza.

5. Festa: è una esperienza quasi magica che fonde bellezza e forza, coinvolgendo ogni persona con riti rispettosi della varietà. In questo "mix" sta il motivo per fare festa nonostante il dolore, dimensione ineliminabile dalla vita. La festa, quindi, che non è stata inven-

3 F. Vaccari, *Metodo Rondine Trasformazione creativa dei conflitti*, Pazzini, Rimini 2018.

4 Ibidem.

tata come un mero divertimento-evasione, è lo spazio-tempo alternativo che rigenera creativamente il quotidiano. Quando è solenne, cioè intensamente partecipata, la festa fa affiorare la dimensione dello spirito, a prescindere se siano presenti o meno le forme religiose.

Rondine è quindi un laboratorio per *la trasformazione creativa dei conflitti*, per sviluppare leadership di pace, dove ogni giovane, credendo nei primi passi, si propone al mondo non già perché ha capito tutto su “come si fa la pace”, bensì perché è andato incontro al nemico in carne e ossa.

## RONDINE E I LEADER DI “OGGI”

Fin dall’inizio della sua esperienza, Rondine ha inteso formare giovani che sappiano avere ruoli di guida matura, con occhi diversi sul passato e sul futuro, in Paesi condannati dall’odio, se non addirittura all’odio. La visione formativa di Rondine è da sempre stata quella di formare “ambasciatori di pace” che sapessero generare nuove relazioni capaci di svelare un grande inganno: quello del nemico. Potremmo dire che svelare l’inganno del nemico è per Rondine premessa a una nuova leadership di pace. Rondine è esperta di trasformazione creativa del conflitto perché la sua specificità è il lavoro sulla triade “relazione-conflitto-nemico”. Questo lavoro viene vissuto e sperimentato ogni volta dai giovani che decidono di accogliere una sfida faticosa e coraggiosa: prendere in mano il proprio conflitto degenerato a causa di una relazione malata e avvelenata che ha creato un nemico. E insieme a quel nemico aprirsi a nuove possibilità di cambiamento per l’umanità.

Ognuno di questi giovani è chiamato ad essere protagonista attivo di un percorso formativo che prima di tutto è occasione di incontro e progetto di convivenza. In un tempo lungo due anni e in uno spazio comune, quello del borgo della Cittadella della Pace, si arriva al cuore di una riscoperta della comune umanità, figlia di una più autentica conoscenza di sé e dell’altro. Il conflitto viene accolto come dinamica del quotidiano che in sé ha un valore nuovo, neutro rispetto alle provenienze ma non asettico: un terzo che cambia gli sguardi. Facendo Rondine una distinzione tra “violenza” e “guerra” (la pace può essere assenza di guerra, ma non di violenza), c’è un profondo ripensamento del tema del conflitto che parte dalla riscoperta della fiducia: reimmettere dosi di fiducia nelle relazioni

non significa eludere il conflitto, bensì trasformare lo sguardo sul conflitto, fino a giustificare un approccio positivo nei suoi confronti. Tenendo conto delle principali teorie sulla gestione e trasformazione dei conflitti<sup>5</sup>, si evidenzia lo specifico di Rondine: convivenza, decostruzione del nemico, generatività del conflitto, progettazione sociale.

Durante il percorso formativo di Rondine, ogni giovane si abilita a essere una persona capace di stare nelle relazioni per vedere il cambiamento e l'innovazione; una persona capace di navigare nei tanti conflitti, nelle complessità e nelle accelerazioni tipiche del nostro tempo (abitandoli e sapendo agire su di essi). Giovani che, mentre portano avanti il loro personale progetto di vita mantengono alta l'attenzione per le relazioni che creano, riparano e trasformano oltre l'odio, oltre il dolore.

Questa tipologia di leadership è prima di tutto "vocazione a diventare leader" nei propri settori di competenza o professione. È un insieme di competenze, attitudini, esperienze e strumenti attraverso le quali incanalare la propria storia o vissuto, la personale visione futura di società, le proprie attitudini, passioni e progetti futuri personali e professionali verso i bisogni e le problematiche del territorio o Paese di appartenenza, anticipando soluzioni e risposte<sup>6</sup>.

Il percorso formativo di Rondine comincia soprattutto dal lavoro sulla persona (protagonista di un cambiamento possibile nel mondo) in relazione. La relazione, che, come è stato detto, è parte costitutiva dell'essere umano, contiene ogni possibilità evolutiva, compresa l'amicizia, che è anche l'anima della vita civile, sociale e politica verso la quale la relazione è orientata, implicitamente o esplicitamente. Nella relazione ognuno diventa persona, anche chi rientra nella categoria di "nemico", perché è in essa che si acquista la consapevolezza della propria e altrui unicità. Sentirsi persona stimola la ricerca di essere sé stessi, cioè di darsi un volto sia nella propria vita interiore, che nello spazio pubblico.

5 J. Schellenberg, *Conflict Resolution: Theory, Research, Practice*, State University of New York Press, New York 1996; J. Galtung, *Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method)*, United Nations Disaster Management Training Programme (DMTP), UN, New York 2000; P. Wallensteen, *Understanding Conflict Resolution*, SAGE Publications Ltd., London 2019.

6 S. Dell'Avanzato, *Verso una comune cultura politica. Competenze e processi per la cittadinanza attiva*, FrancoAngeli, Milano 2010.

In questo lavoro individuale, ma aperto all'ascolto da parte dell'altro (il nemico), che passa attraverso lo *storytelling*, avviene un'apertura, quella di quando nel "nemico" è vista una persona che soffre. A questo si affianca un lavoro sulle proprie emozioni per sviluppare e ampliare l'empatia e la capacità di ascolto del proprio e altrui dolore.

Attraverso poi una formazione mirata alla gestione delle dinamiche di gruppo, utilizzando le principali e consolidate teorie e tecniche del *team building*, della *conflict resolution* e del *peace building*<sup>7</sup>, avviene un ripensamento del tema del conflitto grazie ad un costante aggiustamento di distanza sia tra i registri fisico e psichico della relazione, sia tra il livello concreto, inconscio, immaginativo della relazione stessa. È in questa fase del percorso che si sperimenta il circolo virtuoso tra la propria dimensione individuale e collettiva, dove il riconoscimento del conflitto e la sua gestione e trasformazione avviene grazie al lavoro sulla consapevolezza di sé e il saper gestire le proprie emozioni (autogestione) in costante rapporto alla comprensione dei sentimenti degli altri (consapevolezza sociale) e il saper curare le relazioni interpersonali (gestione delle relazioni). Il conflitto individuale e/o interpersonale è sempre riportato all'interno delle dinamiche relazionali per spostare l'approccio al proprio conflitto interiore da un piano strettamente psicologico ad uno antropologico/sociologico.

L'identità (che si ricentra in questo modo attraverso lo sviluppo dell'intelligenza emotiva) e la comunità (come insieme di persone che convivono e condividono un'esperienze comune di formazione) non sono in antitesi ma in reciproco arricchimento. Non esiste più un "noi" e un "loro", ma un "noi con loro". Coloro che vivono in zone di conflitto possono liberarsi delle strutture di odio e violenza tipiche degli scontri, per vivere dentro e come una comunità che ricrea in loro una tendenza all'apertura, alla fiducia e all'impegno verso possibilità di pace. La comunità

7 B.W. Tuckman, *Developmental sequence in small groups*, in "Psychological Bulletin", 63(6), 1965, pp. 384-399; P. Rogers, O. Ramsbotham, *Then and Now: Peace Research – Past and Future*, in "Political Studies", XLVII, 1999, pp. 740-754; M.E. King, C.A. Miller, *Teaching Model: Nonviolent Transformation of Conflict*, University for Peace, Addis Ababa 2006; United Nations – Peacebuilding Support Office, *UN Peacebuilding: an Orientation*, UN publications, New York, 2010; B. Bertani, M. Manetti, *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*, FrancoAngeli, Milano 2007.

che si crea a Rondine è caratterizzata da protezione e apertura, diritti e doveri, libertà e responsabilità, autonomia e rispetto, dove sperimentare quotidianamente una leadership di cura, di prossimità, di servizio, di messa a disposizione di aiuto, supporto, sostegno gentile (*nudging*) e collaborazione. In una società che ha disgregato le relazioni in nome di un individualismo estremo e “digitalizzato”, si riparte dalle relazioni per creare una nuova leadership che nella comunità locale, ma dal forte respiro globale, trova concretamente opportunità di essere messa in pratica.

Questo focus formativo della persona in relazione all'interno di una comunità è proiezione verso la politica, è orientamento oltre “i miei bisogni”: dal “mio” al “nostro” e poi al “loro”, la realtà politica chiama a diventare cittadini del mondo, appunto “cosmo-politi”. La dimensione politica della propria esperienza a Rondine si manifesta così attraverso la capacità di occuparsi degli altri oltre i confini dello spazio locale, cioè verso l'intera famiglia umana, e oltre il tempo attuale, cioè verso le future generazioni. Le competenze, le esperienze e la propria storia narrata, la depurazione del proprio conflitto da sentimenti negativi di odio, gli strumenti acquisiti nel lavoro con l'altro, vengono incanalate nella dimensione politica (che non nasce nell'uomo, ma tra gli uomini<sup>8</sup>), intesa come bene comune, responsabilità sociale, partecipazione e cittadinanza attiva. È in questa dimensione che ogni giovane sperimenta la realtà di Rondine come “laboratorio politico” in quanto esperienza dell'essere tra e dell'essere con. È a questo livello dell'esperienza formativa che vengono appresi e praticati strumenti di dialogo e di argomentazione, di partecipazione attiva alla vita di comunità, di insegnamento e educazione ai diritti umani e al metodo di trasformazione creativa dei conflitti di Rondine nei molti progetti con le scuole di tutta Italia (medie inferiori e superiori), di attività laboratoriali e formative con gli adolescenti selezionati da tutti i licei italiani che scelgono di frequentare la loro quarta superiore a Rondine (nel progetto Quarto Anno Liceale d'eccellenza), di democrazia diretta (come ad esempio il progetto Venti di Pace nel Caucaso), di comunicazione pubblica e istituzionale nei molti eventi, seminari e incontri con rappresentanti del mondo diplomatico, religioso, politico, imprenditoriale/economico e del terzo settore sia nazionali

8 H. Arendht, *Che cos'è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano 1995.

che internazionali. Si tratta di tutte opportunità e modalità attraverso le quali vivere e praticare la propria leadership, la propria vocazione di leader. A questo si aggiunge un fondamentale percorso di progettazione inteso come percorso di pre incubazione sociale, che accompagna i giovani di Rondine lungo tutta la loro formazione nei due anni. Nella progettazione di una propria idea di impatto da riportare nei propri territori di riferimento, competenze e conoscenze si uniscono alla propria passione e vocazione, indirizzandosi poi nei settori professionali più affini (politico, imprenditoriale/economico, educativo/formativo). Nella progettazione si mette in relazione consapevolezza e regolazione emotiva, generatività dei conflitti e performance, con il valore aggiunto della replicabilità del modello appreso, sulla trasformazione creativa dei conflitti, in contesti diversi. La dimensione politica della propria esperienza vissuta a Rondine mette in sinergia sfera privata (identità religione, mondo della vita) e sfera pubblica (popolo, Paese, opinione pubblica). È questa la forma più matura della leadership “umanistica” dei giovani di Rondine: la capacità di abilitare il privato a far parte di uno spazio pubblico/politico<sup>9</sup>. A Rondine il lavoro sul conflitto attraverso la relazione con il nemico, mette in gioco e decostruisce dimensioni del privato: chi sono io, la mia identità, la mia religione, la mia bandiera, il mio mondo della vita. La sfera privata trova strumenti di dialogo e argomentazione per entrare nello spazio pubblico, insieme all’altro, e dibattere, deliberare, sviluppare idee innovative e di impatto, riformulare istanze e bisogni. Questi sono i nuovi potenziali leader di pace: chi ha sedimentato in sé questo circolo virtuoso tra la dimensione privata e pubblica perché ha affrontato il proprio nemico in un lavoro profondo su sé stesso in relazione all’altro, guardando sempre al bene comune, guardando all’innovazione sociale.

Il focus della formazione di Rondine non è quindi formare in maniera diretta e professionalizzante un leader, ma far prendere consapevolezza e sviluppare competenze e comportamenti di leadership: chi sa accogliere e affrontare la sfida della convivenza pacifica e saprà, a prescindere dal proprio ruolo professionale nella società, collegare e non dividere, riparare e non distruggere relazioni con un tocco leggero che sappia mettere in comunicazione il singolo con il singolo e il singolo con il tutto.

9 J. Habermas, *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998.

Unire conoscenza e competenza con sviluppo umano e relazionale sarà la “nuova” frontiera del modo in cui gli esseri umani, per restare tali, sono chiamati fin da ora a vivere. Ripensare la leadership vuol dire spostarsi dalla centratura esclusiva su di sé per ridare energie e progettualità allo sguardo altrui, e per un autentico servizio alle persone.

## BIBLIOGRAFIA

- Alici L., *Dentro il conflitto, oltre il nemico*, Il Mulino, Bologna 2019.
- Arendht H., *Che cos'è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano 1995.
- Bertani B., Manetti M., *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Dell'Avanzato S., *Verso una comune cultura politica. Competenze e processi per la cittadinanza attiva*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Galtung J., *Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method)*, United Nations Disaster Management Training Programme (DMTP), UN, New York 2000.
- Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998.
- King M.E., Miller C.A., *Teaching Model: Nonviolent Transformation of Conflict*, University for Peace, Addis Ababa 2006.
- Rogers P., Ramsbotham O., *Then and Now: Peace Research – Past and Future*, in “Political Studies”, XLVII, 1999, pp. 740-754.
- Schellenberg J., *Conflict Resolution: Theory, Research, Practice*, State University of New York Press, New York 1996.
- Tuckman B.W., *Developmental sequence in small groups*, in “Psychological Bulletin”, 63(6), 1965, pp. 384-399.
- United Nations – Peacebuilding Support Office, *UN Peacebuilding: an Orientation*, UN Publications, New York 2010.
- Vaccari F., *Metodo Rondine Trasformazione creativa dei conflitti*, Pazzini, Rimini 2018.
- Wallensteen P., *Understanding Conflict Resolution*, SAGE Publications Ltd., London 2019.

**Spinella Dell'Avanzato** è dottore di ricerca in sociologia. Attualmente è ricercatrice per l'Ufficio Studi di Rondine. In ambito professiona-

le e lavorativo ha svolto principalmente attività di ricerca, di progettazione, di coordinamento scientifico e organizzativo, di formazione e docenza. I principali interessi di studio e di ricerca riguardano: teorie e pratiche di democrazia deliberativa, approcci relazionali al conflitto, comunicazione pubblica e istituzionale, dinamiche e ruolo della sfera pubblica e della società civile, leadership di pace, società multiculturale.

**Francesco Ridolfi**, è psicologo-psicoterapeuta. Attualmente coordinatore della World House di Rondine Cittadella della Pace. Ha lavorato come psicologo e come conduttore/regista di gruppi di teatro sociale in vari carceri della Toscana e nell'ex O.P.G. di Montelupo F.no, nelle scuole di ogni ordine e grado, in comunità di recupero per tossicodipendenti, in centri psichiatrici e di disabilità, in centri di accoglienza e campi profughi in vari paesi d'Europa. È stato ideatore e coordinatore di un progetto di cooperazione internazionale in Guatemala.

Lavora come supervisore di gruppi, formatore e trainer in varie tematiche psicologiche-psicoterapeutiche e sociali e gestione dei conflitti. Svolge la libera professione nel settore clinico come terapeuta individuale e di gruppo.

■ ANGELO MIRAMONTI

# STORIES OF WOUNDS, PATHS OF HEALING

## *Theatre of Witness with Victims of the Colombian Conflict*

### ABSTRACT

The article presents the results of a theatre workshop conducted with Afro-descendant and indigenous women, victims of sexual violence in the Colombian armed conflict. The workshop is part of the on-going “Arts for Reconciliation” research project at the Institute of Fine Arts in Cali, Colombia. This experience aims to systematize creative methods to accompany reconciliation among people affected by conflicts. The workshop was based on Teya Sepinuck’s “Theatre of Witness” and constitutes the first application of this technique with populations affected by the Colombian conflict. The creation steps included the construction of ritual spaces to share autobiographical stories and their staging, where the same people who had lived the story acted them out. The result was a ritual designed and facilitated by the women and a testimonial play, where each woman embodied the story of some of her ancestors on stage, with the support of the students of the Project. This pilot experience demonstrated the capacity of Theatre of the Witness to effectively accompany the healing paths of the victims of the armed conflict, while also making their stories visible for the Colombian people who were not directly affected by the conflict. Furthermore, this experience proved effective in setting the participants’ stories within a broader narrative, where their traumatic experiences of violence and displacement could be re-signified, moving the self-perception of the participants from “vic-

tim” to “witnesses” of the armed conflict, whose testimony contributes to building coexistence and non-repetition.

## INTRODUCTION

*To talk about our wounds as part of a broader story  
gives them meaning and makes them more acceptable*

Hannah Arendt

In May 2018, the Institute of Fine Arts in Cali, Colombia, established the “Arts for Reconciliation” research project, with the aim of experimenting and systematizing creative methods to accompany reconciliation processes in populations directly affected by conflicts. The research method the project adopted is to pilot a wide range of existing participatory arts techniques with specific populations affected by conflicts, reflect from these experiences and systematize the methods that proved most effective. The theoretical assumptions and the practical background of the Project are presented in an article by the author<sup>1</sup>. In October 2018, the informal group “Mujer Violeta” of Cali, which brings together women victims of sexual violence and displacement from the Colombian departments of Cauca, Nariño and Valle del Cauca, contacted the Project to build a creative space of healing for the women of the group and to make their life experiences visible to the Colombian people. During the preliminary meetings, the members of Mujer Violeta expressed their desire to use theatre to share their wounds and seek, through art and group interaction, paths of personal and collective healing. Responding to these wishes, the Project proposed to experiment an adaptation of Teya Sepinuck’s Theatre of Witness<sup>2</sup> to this specific context.

The goal of this article is twofold. First, we intend to present and discuss a case study on the application of a specific technique to a group

1 A. Miramonti, “Healing and Transformation through Arts: Theatre for Reconciliation”, in *Educazione Aperta*, n. 6, 2019.

2 T. Sepinuck, *Theatre of Witness - Finding the Medicine in Stories of Suffering, Transformation and Peace*. Kingsley, London 2013.

of victim of sexual violence and displacement. Second, we reflect on the psychosocial impact of this experience on three groups: the victims, the university students of the Project and the audience who participated in the play.

## THE THEATRE OF THE WITNESS AND ITS APPLICATION IN ARMED CONFLICTS

Theatre of the Witness is a theatrical method systematized by the North-American director and playwright Teya Sepinuck over last thirty years in the United States, Northern Ireland and Poland. The objective of the Theatre of the Witness is to make visible stories of wounds, healing and resilience of people who personally experienced situations of violence, trauma and healing that radically transformed their lives. This technique aims to give the voice back to the protagonists of these events and inspire the public with personal testimonies of dialogue, courage and reconciliation. Sepinuck and her disciples have been applying this technique with former-combatants, relatives of murdered people, abused minors, refugees, torture survivors, prisoners in life imprisonment and relatives of audience with chronic diseases. One aspect that distinguishes Theatre of the Witness from other testimonial theatre forms is that in Theatre of the Witness it is the person who lived the experience who performs it on stage. For this reason, Theatre of the Witness almost always works with natural actors and the distance between the person who acts and the character on stage is very small. By participating in a Theatre of Witness performance, the audience can recognize in the actress on stage the witness of a story that really transformed her life. In addition, Sepinuck highlights that Theatre of Witness does not unilaterally focus on stories of pain, it is not a form of “aestheticization” of the victims’ suffering, with the purpose of provoking a reaction of indignation in the spectators, nor it is a form of dramatized “journalism of pain”. Rather, Theatre of the Witness focuses on stories of wounds, healing, and transcendence, and does not exclusively focus on the witness’s past, but also on her situation in the present, talents, and dreams for the future. The entire process of creation puts the witness, their stories, their ancestral memories, their interiority and their projection into the future at the centre. Although many productions constitute also a strong call to action against situa-

tions of injustice and discrimination, Theatre of the Witness does not primarily seek to arouse outrage in the audience, but to inspire them with stories of resilience, documenting, without any fiction or exaggeration, true stories of violation and reconciliation, embodied by the same people who lived it.

At the beginning of the process, the facilitator selects a group of people who have been directly involved in the same historical event (for example: a civil war) or who share the same situation or experience (for example: being in life imprisonment, caregivers of people with dementia, asylum seekers, etc.). Once the candidates have been identified and confirmed their interest in this process, the facilitator invites them to share their stories during individual interviews. On the basis of these preliminary meetings, the facilitator identifies a group of four to eight people who she considers ready to share their stories through theatre and invites them to participate in a theatre workshop. In her book<sup>3</sup>, Sepinuck identifies the following thirteen guiding principles to accompany the facilitator in the creative process with the witnesses.

1. You do not know;
2. Bear witness;
3. Find the medicine in the history;
4. The blessing is at the centre of the wound;
5. Deeply listen with the ears of your heart;
6. Become the vessel of the story;
7. Hold the paradox;
8. Find the gold in the story;
9. Take the problem, make it the solution;
10. Fall in love with the story;
11. Trust the process;
12. Everyone is me;
13. Express with Creativity.

Guided by these principles, the facilitator leads a creative workshop with

<sup>3</sup> T. Sepinuck T., *Theatre of Witness - Finding the Medicine in Stories of Suffering, Transformation and Peace*. Kingsley, London 2013.

the witnesses, and, based on their real life stories, prepares the script of the play and its annotations, in a constant process of listening and writing, weaving the stories and the points view of each witness. The process culminates in the presentation of a play performed by witnesses, before an audience that has often had similar experiences (relatives of chronic patients, former-combatants, etc.). Some Theatre of Witness plays have brought together violence survivors and perpetrators, to explore themes such as responsibility, guilt, restorative justice, and forgiveness. Theatre of Witness plays were presented in prisons, schools, community centres and conferences. These works created spaces for empathy and reflection that invite the audience to move from deeply rooted and polarized ideological positions to reciprocal understanding and reconciliation.

Sepinuck began to develop his methodology in 1986 in the United States, initially working with Asian refugees in a workshop that culminated in "Home", a play presenting the multiple meanings that the word "Home" had for people who had to flee their countries. In the early nineties, Sepinuck premiered the play "Living with Life" where a group of men in life imprisonment from Pennsylvania recounted the circumstances that led to their conviction and the relationships with their families. Although Sepinuck has been working with refugees affected by armed conflict since her first production, in her earliest creations she did not explicitly focus on armed conflicts. An important moment in Sepinuck's creative career is 2009, when she was awarded a European Union grant to create a piece with former combatants and victims of the armed conflict in Northern Ireland. Sepinuck left the United States and worked for five years in Derry, Northern Ireland<sup>4</sup>. In 2010, she premiered "I Once Knew a Girl", a play produced exclusively with former combatants and victims of the Northern Ireland conflict, followed by "Release" (2012), where Sepinuck stages a former British soldier, a prison director, a police investigator, two prisoners convicted for having participated in the conflict and a victim of a car bomb attack. During

<sup>4</sup> For an account of Sepinuck's experience in Northern Ireland see Grant D., Jennings M. "Processing the Peace: An Interview with Teya Sepinuck", in *Contemporary Theatre Review*, vol. 23, n. 3, 2013, pp. 314-322 and Grant D., "Shoulder to Shoulder: The Co-Existence of Truths in the Theatre of Witness", in Epinoux y Healy, *Post Celtic Tiger Ireland: Exploring New Cultural Spaces*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge 2003, p. 14-30.

the five years spent in Northern Ireland, Sepinuck mentored two disciples: Alessia Cartoni and Thomas Spiers, who facilitated two creative processes with victims of the conflict in 2012-13. In 2013 Cartoni premiered “We Carried Your Secrets”, where six relatives of the victims of the Ballymurphy massacre (Belfast, 1971) share their poetic stories of grief, loss and healing. In the same year, Spiers premiered “Unspoken Love”, where two mixed couples of Catholics and Protestants relate how the conflict affected their personal and family life.

In 2014, Sepinuck concluded her work in Northern Ireland and returned to the United States, concentrating her creative journey on the victims and perpetrators of urban violence in Philadelphia and the caregivers of people with dementia in the health system. In 2019 Sepinuck premieres “Walk in My Shoes”, where she intertwines stories of people convicted of murder on the streets of Philadelphia, police officers and mothers of murdered youth. At the end of 2019, Sepinuck premieres her latest creation: “Tangles in Time” where she presents the experiences of relatives of people living with dementia. Sepinuck’s research continues in 2020 with the preparation of a play featuring young people from a marginalized neighbourhood in Philadelphia.

## TESTIMONIAL THEATRE ON THE ARMED CONFLICT IN COLOMBIA

Colombia has a long history of testimonial theatre, which involved the actors of the armed conflict at different levels in the creation of theatrical pieces, it would be impossible to present all these experiences in this article. Just to cite a few recent examples, we can recall the work “Victus” by Alejandra Borrero (2016), where former guerrillas, former paramilitaries, victims and former members of the army intertwine their stories. Another example of theatre based on the victims’ testimonies is the play “Donde se descomponen las colas de los burros” (2015) by Carolina Vivas, based on testimonies of relatives of “false positives” (civilians who were intentionally killed by the army and presented as guerrilla fighters to receive economic benefits). Another example of testimonial theatre on the armed conflict is the autobiographical monologue “Night Wind”, by Héctor Aristizabal (2009), which recounts the experience of the author who was tortured by the Colombian Army in 1982 and his brother was

kidnapped and killed by an armed group at the end of the nineties. It is also worth mentioning the play “Antígonas Tribunal de Mujeres” by Patricia Ariza, created with women victims of different violations: some “Mothers of Soacha”, whose children were victims of extrajudicial executions, some survivors of political assassinations; some victims of the persecution of human rights leaders and some student leaders who were victims of judicial set-ups and unjust imprisonment. In this play, the victims, together with some actresses and dancers, perform on stage and present their painful stories. Two last examples that we remember are the plays “Perdon y Olvido” and “El Solar”, staged by the Teatro la Máscara in Cali, where Afro-descendant women victims of displacement from the Pacific coast act out their autobiographical stories.

The theatrical work of the “Arts for Reconciliation” research project with the group “Mujer Violeta” represents the first application of Theatre of Witness of Sepinuck in Latin America<sup>5</sup>. The importance of this pilot is also in combining Sepinuck’s experiences with victims of the armed conflict in Northern Ireland and the numerous and multiform Colombian experiences of testimonial theatre that we have just summarized.

## THE WORKSHOP

The workshop with Mujer Violeta was based on five steps. In the first, the author of this article facilitated activation and trust theatrical games<sup>6</sup>, to establish a climate of listening and not judgment in the group. The second step was the creation of ritual spaces where women could tell the story of an ancestor who inspired them. Theatre of Witness has various methods for sharing autobiographical accounts, including telling ancestral stories, writing letters, bringing significant objects and animating them, etc. Taking into account the limited time, the facilitator decided to focus only on ancestor stories as a way for women to share aspects of their lives, without going directly into their personal accounts. In this

5 A second experience of Theatre of Witness in Latin America is presented in Miramonti A., “Historias del río, relatos de ancestros: una experiencia de teatro testimonial con mujeres afrodescendientes del río Yurumanguí, in *Papel Escena*, Cali 2020 (forthcoming).

6 See A. Miramonti., *How to Use Forum Theatre for Community Dialogue. A Facilitator’s Handbook*. Lulu Press, North Carolina, 2017.

exercise, an ancestor does not necessarily mean a person older than the woman or already dead. An ancestor means a person who inspires the woman by how she is living or lived her life. This technique implies taking some distance from the pure autobiographical story, but also a reconnection with a significant person. In the three ancestor's stories that the group chose to stage, the monologues begin with the ancestor's story, but are told in connection with the role this person had for the witness, in her experience as victim of violence and displacement. The starting point of the narrative was the story of the ancestor, but the point of arrival was always the witness and how the ancestor inspired her on her path of healing in the present.



The Mujer Violeta group, the Fine Arts students and the author, during the workshop.

The creation process represented both a moment for sharing of autobiographical accounts and both an opportunity to reconnection with significant persons. This phase of oral narration did not focus exclusively on the past, but also on the present, where the person is now, on her search for healing, and on how she projects herself into the future. During this phase, the facilitator's question was not only: "I invite you to share what happened" but also: "I invite you to share how and where you are finding healing, in this moment of your life", and then: "I invite you to share your dreams, for yourself and for your loved ones, in the future".

The third step in the process was to identify three volunteers who felt ready to present their stories to an external audience and divide the par-

ticipants into three groups, to work on the staging of the three ancestral stories. The students from the Project split in the three groups and provided technical support to the performances. Each woman-witness acted the character of her ancestor and, in a few moments, the role of herself as narrator. At the end of each monologue, the witness also played the role of herself in the present moment, to connect the experience of the ancestor with her own experience of wounds and healing in the present. The fourth step in the process was the design of a reconciliation ritual that would serve as a framework within which to present the play. The ritual was designed and facilitated by the women themselves, taking into account their multiple symbolic languages (some of them were of the indigenous Nasa ethnic group and some others were Afro-descendants). The last step in the process was the presentation of the ritual and the play to an external audience.

## THE RITUAL, THE PLAY AND THE FORUM

The ritual and the play were presented in the House of Memories, Conflict and Reconciliation in Cali, on December 5, 2018, at night, in the courtyard of the Museum, in open air. The audience the women decided to invite for their premiere was restricted to eighty people: mainly other victims of displacement and sexual violence and some psychologists from the Victims Unit in Cali, who had supported many of the actresses after their arrival in Cali. Each spectator was invited to participate in the ritual wearing white robes, to signify their participation in the play as an entrance into a space separate from the ordinary: a sacred circle of memory and healing.

## THE RITUAL

The women of *Mujer Violeta* and the students of the Project jointly designed the ritual to enter the sacred space of the testimonies, where the work was to be presented. Upon arrival at the Museum, the director welcomed the spectators in a room next to the internal courtyard and invited them to remove their shoes, to form a line and to close their eyes. A student or a woman from *Mujer Violeta* accompanied by the hand

one spectator at a time to enter the ritual space, barefoot and with eyes closed. When the spectator touched the grass in the courtyard, the director asked her to open her eyes: the space before the stage had a mandala design with rose petals and lit candles on the floor and a corridor of lit candles marked a path in the dark. Then the director sprinkle the viewer with “palo santo” smoke (a natural incense) saying: “you are entering a sacred space of memory and healing. I invite you to listen with the ears of the heart and speak from your heart.” Then the director handed a candle to the spectator and asked her to light it from a bigger candle placed at the entrance to the patio, which represented the common fire of the ceremony that multiplied its light and heat in the spectators’ candles. Each spectator walked barefoot on the grass with his candle lit in his hand, walked around the mandala and arrived in the spectators’ space, in front of the stage, where he sat on a chair and left his candle lit at his feet during the entire play. When all the spectators were seated with their candle lit, the director welcomed the audience, explained that they were about to participate in a play that was staged during a workshop with victims of the conflict and that everything they were going to see was exclusively based on real events, acted and narrated by the same people who lived them. Then the electric lights that illuminated the stage faded, the public was left in the dark with the lights of the candles at their feet and the play began.

## THE PLAY

The play presents the ancestral stories of three women: Sara, Gabriela and Helena, acted by themselves, with the support of other members of *Mujer Violeta* and the students, who played secondary roles and supported the staging.

The first witness to appear on the scene was Sara (an Afro-descendant woman from the Colombian Pacific coast) who presented her mother’s story. Sara was born in a rural area and when she was a child, the mother decided to entrust her to a lady in a city. Sara was going to help with housekeeping chores in exchange for the possibility of going to school. The lady did not honour the agreement and exploited Sara, who could not attend school throughout her adolescence. Only as an adult she



Carolina Cadavid, performing arts graduate and member of the Project, inviting the three witnesses on the scene.

learned to read and write. Years later, Sara was forced to leave the house where she worked as an employee, due to threats from an armed group. She arrived in Cali, where her mother and two sisters had already been displaced. Upon arrival, Sara did not want to have any contact with her mother and had very sporadic contacts with her two sisters. Years later, her mother fell ill and died. Sara did not want to participate in the burial and withdrew from her two sisters. A few months after the funeral, the two sisters approached Sara and asked her why she had such hatred for their mother. She replied that it was because her mother “gave” her to another family, exposing her to the abuses she had to endure for years. The sisters explain that their mother had no other option, that she hoped that, by entrusting her to a family with more resources, she would be able to study and have better options in her life. Now that the mother had died, the two sisters ask Sara to let go of her resentment and reconcile herself with the spirit of the dead woman. Sara has contradictory feelings: on the one hand she hates her mother, because she considers her responsible for all the abuses that she suffered; on the other hand,

she wants to shed the weight of the past and reconnect with the person who gave her life. After a few days of uncertainty, Sara agrees to reconcile with her mother's spirit and the two sisters invite her to sing a traditional burial song for their mother together. The three sisters start singing the song together. During the song, the soul of the dead mother appears in the background, dressed completely in white. She walks slowly and approaches the backs of the three women. The mother's soul embraces her three daughters and the four women close the scene singing together.



Sara and her two sisters sing a burial song, while the spirit of the dead mother embraces them.

The second witness to appear on the scene was Gabriela (an indigenous woman) who told the story of her brother, who was assassinated some years before by an armed group. Gabriela, her two sisters Matilde and Graciela and Pedro, a brother who found the body of the other murdered brother acted on the scene. Gabriela opens the scene in the role of the narrator and tells the story of her family. A few years ago, one of her brothers who lived in a rural area disappeared and Pedro found the body in a plastic bag next to a river. At that time Gabriela and her sister Matilde lived very far from this area. The brother phoned them to inform them of the brother's murder and they had to travel for several days to get to the village where

the body was found. Upon their arrival, they had to fight to organize the burial, because in the cemetery there were no spaces and in the community there was no material to build a grave. Gabriela, Matilde, Graciela and Pedro had to fix the brother's grave with pieces of wood that they found in the place and they organized the burial simply with some flowers from the field and some lighted candles, singing and praying without anyone from the neighbours approaching, out of fear of the armed group that had murdered the brother. After the burial, Gabriela and Matilde return to the city where they lived. A few weeks later, the three sisters begin to dream of the murdered brother and share their dreams with each other. Gabriela dreams of her brother jumping into a crystal clear river and she pulls him out of the water. Matilde dreams that the dead brother calls her on the phone and tells her that he is now very well, not to worry. Graciela dreams of her brother who is sitting in a very big house and tells him that he has





Pedro and Matilde narrating the story of the murdered brother.

no clothes. At the end of the scene, the three sisters, Pedro, and the other characters meet and sing a burial song for the murdered brother.

The third witness to take the stage was Helena (an Afro-descendant woman from the Pacific coast) who began as a storyteller, telling the story of her grandmother. When she was a child, Helena lived with her grandmother on the shore of a river on the Pacific coast and her grandmother would often paddle with her along the secondary arms of the river. Helena remembers very well that her grandmother always sang while paddling.

When she was ten years old, Helena asked Grandma why she always sang and Grandma replied that she had to suffer a lot in her life and singing had always been her way of letting go of pain and moving on, with love and trust. Years later, when the grandmother had already died, Helena was the victim of sexual violence by an armed group and had to displace to Cali. She was unable to bring any luggage with her and in her first weeks in Cali she felt a deep despair. One day, suddenly Helena remembered her grandmother, her paddle, her songs, and of them two wandering in the rivers, near the coast. She found out that she *had* left everything she had, but everything that she *was* had travelled with her to Cali: she had her grandmother's inheritance in her body, her songs of mourning and rebirth have accompanied her since she was a child and will accompany her throughout her life. Helena begins to sing a song from the Pacific, thanking her grandmother for the intangible heritage of the songs which followed her during the displacement and continue to inspire her search for justice and reconciliation. During the song, the image of Helena's grandmother and the little girl Helena on the paddle appears in the background: they are traveling along the rivers singing



Gabriela acting out the scene of the brother's burial with her sister Graciela.



Helena's grandmother and Helena when she was a child sing as they travel the rivers of the Pacific coast.



Helena telling her story and Linda, a student of the project, acting in Helena's scene.

and the entire audience joins in Helena's singing, while all the actresses climb the stage and slowly dance with Helena.

## FORUM

After the play, the director invited those in the audience who wanted to get up with their candle lit in their hands and share the emotions that participating in the ritual and the play had aroused in them. Several people asked to speak. One spectator said she admired the courage of the women who took the stage for the first time in their life and told people they did not know about their most painful wounds. Some actresses from *Mujer Violeta* thanked the audience for having participated in the ritual, because in that extra-ordinary space they felt safe and listened to, while recounting their stories, and they perceived the empathy and concentration of the audience. At the conclusion of the forum, one of the three witnesses stressed that she felt that, through this process, she had been able to heal her wounds and give dignity to her person.

After the forum, the director invited the spectators and the actresses to form a single circle around the mandala of rose petals, with the candles lit in hand. He remembered that for the women it had been a ritual of reconciliation through art, but that it was not only the victims who needed to reconcile. Each person needs reconciliation in many aspects of their life. The director invited each person present, whether from *Mujer Violeta*, the Project or the audience, to think about a situation or a person with whom she needed to reconcile and when she had found it, to blow her candle and silently formulate a proposition to seek reconciliation with this person or situation. Slowly the candles in the circle went out, one by one, silently, until the circle was in darkness around the mandala of rose petals. The presentation silently ended.

## THREE STORIES, THOUSANDS OF STORIES

The three stories presented on stage have some elements in common. The first is the displacement by armed groups from rural areas to the city of Cali as a common horizon of experience for the tree witnesses. Another common theme in the stories of several women (including some who told their stories

during the workshop, but did not act it out on stage) is the search for the remains of murdered loved ones and the struggle to bury them. Gabriela told the story of her brother's body found in a plastic bag, others told about missing bodies, of clothing items as the only memories of a murdered loved one. This theme is common to many times and cultures, and resonates in



The women of “Mujer Violeta” and the students of the “Arts for Reconciliation” Research Project after the presentation, Cali, December 5, 2018.

Sophocles’ tragedy “Antigone” of the 5th century BC as well as in the play “Donde se descomponen las colas de los burros” by Carolina Vivas<sup>7</sup> from the 21st century and also appears in the autobiographical monologue of Gabriela, who fights to organise the burial of her murdered brother. The issue of domestic abuse of children separated from their families at an early age, which appears in Sara’s story, was also present in various stories shared by the women, stressing how the violence of the conflict often affected people who had already been made vulnerable by social structures preceding the conflict. It is also worth stressing that the three stories that the women chose do not directly touch the circumstances of sexual violence. The three witnesses chose to focus their staging on other stories of wounds and reconciliation, showing the complexity of their experience and contributing to not put themselves in the role of “victims of sexual violence” and not to reinforce this label. Although it was a process with

7 C. Vivas, *Dramaturgia y presente*, Umbral Teatro, Bogotá 2012.

people who have the legal status of “victims of the armed conflict”, according to the Colombian Victims Law 1448 of 2011, the process did not focus on a single victimizing event and each witness chose the ancestral stories they wanted to tell out of their entire life experience.

Analysing the healing paths that the women presented, the centrality of singing and music as a practice to elaborate grief and strengthen personal and community resilience is highlighted, especially in the stories of the two Afro-descendant women (Helena and Sara). Another central theme in the search for healing is the reconnection of the witness with the living and the dead members of her family of origin, through immaterial symbols such as the burial song that Sara and her sisters sing to evoke the spirit of the dead mother. Central is also the issue of the transmission of knowledge and cultural roots within the extended family, as in the case of Helena, who since her childhood learnt from her grandmother the songs that will allow her to recover her ancestral memories and re-build a sense of her identity at the time of deepest despair. During her monologue, Helena says: “When I arrived in the city, I realized that everything I had I had lost, but everything that I was I had displaced with me, I realized that I carried my grandmother’s heritage in me I had carried her songs”. In addition, singing, reconnecting Helena with the granddaughter and connecting Helena with the other Afro-descendant people displaced in the city becomes a moment of resistance and reconnection with people of the same culture. A final theme that arises in Gabriela’s story is the link between the historical world and the oneiric world: faced with the murder of the brother, the three sisters manage to reconnect with each other and with the dead person sharing the appearances of the dead brother in their dreams.

## FROM VICTIM TO WITNESS: RE-SIGNIFYING THE WOUND

Reflecting on this experience, we can highlight that this pilot Theatre of Witness workshop with victims proved effective in accompanying healing processes at three levels:

1. internal (the process favoured the elaboration of personal grief through art and the incorporation of events of loss and transformation into the scene);

2. interpersonal (the group of women victims was strengthened in its role as a psychosocial support group) and
3. social, (the work managed to open a deep dialogue between the group of victims and the Colombian and international society in general, represented by the audience and the readers of this article).

In addition, the workshop was an opportunity to re-signify the condition of “victim” and “displaced”, moving from a passive and victimizing narrative to a more active role of witness creating her own narrative, accompanying the person to move from a story focused on their past and their wounds to a story that connects the past with the present and projects both towards the future. This process of re-signification of the experiences, personal identities and time seeks healing and blessing going through the midst of the wound, transforming personal stories as tiles in a mosaic of collective memory, and communicates them through art. The stories of the women of *Mujer Violeta* speak at the same time of their victimization and their bravery, turning them into stories of heroines who had to face arduous ordeals and who, by telling these ordeals, go from identifying themselves as victims to recognizing themselves as witnesses and possible protagonists of reconciliation. The work of staging before an external audience could then be configured as a rite of passage, which accompanies women in acquiring another identity, not only as a victim, but also as a witness, as a heroine who has received a tragic call to transformation, to live in her life and her body a painful moment in the history of her country and that now, returning from her initiation, she uses art to witness how this trip transformed her forever. Her public testimony becomes part of the struggle of all the victims to regain their integrity, obtain justice and seek reconciliation.

## CONCLUSION: A BROADER STORY

Reflecting on the results of this process almost two years later, a more general question arises about the public witness of painful stories: why telling our stories is healing? Why acting out your own experiences of suffering is healing for the person who lived them and for her community? What is healing in telling someone's wounds to others? We could answer with the famous saying: “counting is healing because what is not hidden does

not hurt”, but we can also formulate some additional reflections. This process was not based on a victim individually recounting their wounds to another person, nor has it been solely a process of telling the story. The process has been to tell personal and painful stories in a ritual space to the entire group and to the students, and eventually act them before an external audience. It was not even just telling what happened, but expressing *the meaning* that each woman attributed to her experience, mobilizing her cultural and family resources. As Sepinuck affirms, Theatre of Witness is not only “telling someone’s story”, but “telling the story of this person being transformed by telling her story to others<sup>8</sup>”, showing the meaning that, when telling their story, the person attributes to her painful memories and the re-signification of her own identity in the process of telling her story. These reflections lead us to conclude that not only telling our stories is healing, but also that testifying in front of others and inviting them to bear witness is healing, telling the community what happened and the meaning that the witness attributes to her experience. We want to conclude this article by returning to the phrase of Hannah Arendt that opened it: “talking about our wounds as part of a broader story gives them meaning and makes them more acceptable<sup>9</sup>”. We believe that this is the essence of Theatre of the Witness. It is the search for a “broader story”, a choral story that achieves a higher level of consciousness, which gives meaning with its uniqueness to thousands of stories of suffering, weaving them together and creating a quilt of interwoven stories, a “broader story”, which encompasses all the untold stories, establishes new links between those who lived through the conflict and opens ground for reconciliation. What is healing then is to go from feeling and narrating oneself as a victim of senseless violence to presenting oneself and feeling like a witness of the conflict and protagonist of reconciliation.

Finally, it is important to highlight that this process was not only healing for the victims. Also the students went through a deep process of bearing witness and encountering the painful stories of their country. During a meeting after the ritual, one of them, Ana Maria, a visual arts graduate who accompanied this process since its inception, said:

8 Quote from the Theatre of Witness Training with Teya Sepinuck, Philadelphia, June 2018.

9 H. Arendt, *Men in Dark Times*, Mariner Books, New York 1970, p. 119.

while the women of *Mujer Violeta* were telling their stories of violence, I just wanted to run out of the room, leave all this pain behind, I had to make violence to myself to continue there, listening to them. Now I feel that forcing me to stay helped them to know that we were carrying the weight of their memories together, and I feel that that was important to them.

Reflecting from this process almost two years later, another student, Carolina, a visual arts graduate and member of the research project writes:

May 24, 2020. One chair facing another, candles on top of each chair and palo santo. Ritual music. Memories of ancestors, we all breathe as one, we all exhale as one. “What does this story provoke us? Remember that this is a space to share wounds, but it is also a space for healing” says the facilitator.

Two years later, I feel that this experience was particularly special for me, since I have never experienced Colombian violence to such magnitude. My life stories do not carry blood and disappearance and, if I have moved from one place to another, it has not been by force, but by choice. I think what I’m trying to say is that I was able to get into that violence through these stories, I was able to relive it over and over again, through their memories. I was able to take the time to feel the pain inside me and even feel it overflow, having to give up the activity. Also, over time I managed to distance myself from that pain and observe it, so that I could listen to the stories from another place. At the same time, these stories gave me the opportunity to reflect on my own violent encounters, the pain of death, the meaning of life, my priorities, and to ask myself what my healing tools are.

The decision of these women caught my attention, their impetus to carry out this project. They were full of ideas, their creativity surfaced more every day in the midst of all the crude details that they revived from their past. Now I can see something that at that time was not, and that is that the *Mujer Violeta* women were already clear that they were in a healing process. Many in fact had already gone through the process and were being pillars of support for others that were just beginning. They were not there because they were summoned and they wanted to experiment, they allowed us to be co-creators of a chapter of their healing.

I think Helena is one of the people who has impacted me the most. I can still hear her voice clear, strong and at the same time I see her cadence that, without a doubt, reminds me of the sea. She told us the story of her grandmother, when she carried her on the canoe while she went fishing and her grandmother sang and sang along the way. She, three years old, asked him: “grandma, why do

you sing so much?” and the grandmother replied “because the road is very hard and very long.” After that, Helena begins to sing and we all freeze. It was no longer just her singing, it was her grandmother as well and her entire lineage. You could feel the entire history of a region through her voice, a moment that I will always treasure.

What was left of the experience was mainly strength. The force that lies and grows from the place of vulnerability, the force that authenticity has, the force of voice and sound, the force of memory. The force of resilience and expression, the force that a real story has on a stage, that force that has an experience after having been lived, felt and healed.

Ana Maria and Carolina’s words seem to complete those of Hannah Arendt: listening to the painful stories of the victims is “carrying them together”, it is “becoming the vessel” of the stories and deeply “fall in love with the stories”. We believe that it was at the same time “telling her wounds as part of a larger story” and “carrying together” the stories of each woman that, returning to Hannah Arendt’s words, “gave it meaning and made them more bearable”.

## BIBLIOGRAPHY

- Arendt H., *Men in Dark Times*, Mariner Books, New York 1970.
- Grant D., Jennings M. “Processing the Peace: An Interview with Teya Sepinuck”, in *Contemporary Theatre Review*, vol. 23, n. 3, 2013, pp. 314-322.
- Grant D., “Shoulder to Shoulder: The Co-Existence of Truths in the Theatre of Witness”, in Epinoux y Healy, *Post Celtic Tiger Ireland: Exploring New Cultural Spaces*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge 2003, p. 14-30.
- Miramonti A., *How to Use Forum Theatre for Community Dialogue - A Facilitator’s Handbook*. Lulu Press, Morrisville 2017.
- Miramonti A., “Healing and transformation through arts: theatre for Reconciliation”, in *Educazione Aperta*, n. 6, 2019.
- Miramonti A., “Historias del rio, relatos de ancestros: una experiencia de teatro testimonial con mujeres afrodescendientes del rio Yurumangui, in *Papel Escena*, Cali 2020 (forthcoming).
- Sepinuck T., “Living with Life. The Theatre of Witness as A Model of

Healing and Redemption” in Shailor J. (editor), *Performing New Lives: Prison Theatre*, Kingsley, London 2011.

Sepinuck T., *Theatre of Witness - Finding the Medicine in Stories of Suffering, Transformation and Peace*. Kingsley, London 2013.

Vivas C., *Dramaturgia y presente*, Umbral Teatro, Bogotá 2012.

**Angelo Miramonti** is Professor of Community Theatre at the Departmental Institute of Fine Arts in Cali, Colombia. Trained in Theatre of the Oppressed, Drama Therapy and Theatre of Witness, since 2009 he has been facilitating workshops and staged plays in Europe, Africa and Latin America. He also coordinated programmes for the rehabilitation of child soldiers in Uganda and Congo. Since 2014 he is conducting ethno-psychiatric research on possession rituals among the Lebou women in Senegal. Since 2017, she has been coordinating a research project on the use of creative arts to support peacebuilding and reconciliation in the Colombian armed conflict.

# **ESPERIENZE** & *Studi*

---



■ CRISTIAN CIPRIANI, EDLA EGGERT

# EDUCAÇÃO, FEMINISMO E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL NAS PERSPECTIVAS DE ÁLVARO VIEIRA PINTO E HELEIETH SAFFIOTI

## RESUMO

Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti são intelectuais ainda pouco conhecidos no circuito acadêmico tradicional brasileiro. No entanto, suas contribuições são pertinentes, principalmente, para pensar a educação no Brasil pela óptica do próprio país. Mesmo sem se dedicarem exclusivamente à ciência e à educação, suas análises encontram nas duas áreas tanto maneiras de aqodar as desigualdades de raça, gênero e classe e impelir a manutenção do subdesenvolvimento, quanto maneiras de transformar a desigualdade em igualdade e o subdesenvolvimento em desenvolvimento. O objetivo deste texto é dar azo aos estudos de Vieira Pinto e Saffioti relativos à educação e à ciência pelo viés de gênero, raça, classe e subdesenvolvimento, expondo como podem contribuir para uma sociedade mais justa e superadora dos paradigmas excludentes. Finalizamos o escrito ao apontar que, para pensarmos um projeto educativo para o país, esses autores devem estar presentes no âmago das discussões.

## ABSTRACT

Álvaro Vieira Pinto and Heleieth Saffioti are still not well known in the traditional Brazilian academy, especially if we consider their contribu-

tions to think of Brazil from the Brazilian context. Even without dedicating themselves exclusively to science and education, their analysis finds in both areas ways of accommodating inequalities of race, gender and class and impelling the maintenance of underdevelopment, as well as ways of transforming inequalities into equality and underdevelopment into development. This text aims at giving voice to the studies related to education and science of Vieira Pinto and Saffioti through the bias of gender, race, class and underdevelopment, exposing how they can contribute to a more equal society that can overcome exclusionary paradigms. We end this piece by pointing out that these authors must be present at the core of the discussions to think of an educational project for the country.

## INTRODUÇÃO

Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Iara Bongiovanni Saffioti são intelectuais ainda pouco conhecidos no circuito acadêmico tradicional brasileiro. No entanto, suas contribuições são pertinentes, principalmente, para pensar a educação no Brasil pela óptica do próprio país<sup>1</sup>. Vieira Pinto foi um dos pensadores que, depois de ter uma rápida passagem junto aos ideais integralistas, passou a estudar as filosofias existencialista e marxista, analisando incansavelmente uma saída para o subdesenvolvimento brasileiro e latino-americano. Seus textos abordam questões que vão da crítica ao colonialismo à discussão de classe. Já Heleieth Saffioti pode ser considerada uma das primeiras feministas marxistas do Brasil, se não a primeira, que, desde a década de 1960, se dedica a discutir gênero, classe e raça. Por seu engajamento e sua capacidade intelectual na leitura e aprofundamento de teorias, ela pode ser considerada uma das mais primorosas anunciantes e denunciadoras da situação da mulher em nosso país.

Embora nem Álvaro Vieira Pinto, nem Heleieth Saffioti tenham se dedi-

1 Existem esforços para retomar o pensamento de ambas as personagens, seja pela Rede de Estudos sobre Álvaro Vieira Pinto, seja pelas pesquisas realizadas sob tutela de grupos de pesquisa, como o Núcleo de Estudos Heleieth Saffioti: gênero, sexualidades, feminismos, registrado no CNPq e liderado pela Professora Renata Cristina Gonçalves dos Santos; o Grupo de pesquisa Em memória delas! Artesãs de palavras e de projetos por vida digna na experiência que ensina, dirigido pela professora Dra. Edla Eggert; o Núcleo de Estudos de Gênero Pagu; o Grupo de Estudos Feministas; e o Estudos de gênero no Brasil.

cado exclusivamente à educação ou à ciência, suas análises encontraram na ciência e na educação aspectos que podem diminuir as desigualdades de raça, gênero e classe para enfrentar a manutenção do subdesenvolvimento, além de formas de transformar a desigualdade em igualdade e o subdesenvolvimento em desenvolvimento. Ambos, filósofo e sociólogo, perceberam a educação e a ciência como produtos humanos afetados por ideologias.

O objetivo deste texto é dar azo aos estudos sobre educação dessas duas personagens pelo viés de gênero, raça, classe e subdesenvolvimento, expondo como podem contribuir para uma sociedade mais justa e superadora dos paradigmas excludentes.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA

Nas obras de Viera Pinto e Saffioti, a educação e a ciência, como partes do processo social, complementam a discussão sobre as opressões sofridas pelos brasileiros e latino-americanos, sobretudo no que diz respeito ao subdesenvolvimento e à condição das mulheres na sociedade de classes. Os dois intelectuais tomam as concepções de educação e ciência alinhavadas à perspectiva do trabalho. Com efeito, ambos parecem entender a relação trabalho-educação, em seus escritos, de uma perspectiva semelhante àquela apresentada por Gaudêncio Frigotto, qual seja: “[...] por ser o trabalho o pressuposto fundante do devenir humano, ele é o princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo o ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto”<sup>2</sup>.

No livro *Sete lições sobre a educação de adultos*<sup>3</sup>, Vieira Pinto<sup>4</sup> se refere à educação como um processo pelo qual a sociedade, com base em seus interesses econômico-sociais, forma (*Bildung*) seus membros à sua imagem. Ele apreende, assim, a educação em sentido dialético, porque, em sua óptica, no processo educativo a sociedade incorpora o ser humano ao estado existente e espera pelo trabalho dele o progresso social. A educação, portanto, não é apenas a maneira que a sociedade encontrou

2 G. Frigotto, *Educação e a crise do capitalismo real*, Cortez, São Paulo 2003, p.32.

3 Álvaro Vieira Pinto publicou o livro, porque Dermeval Saviani, ao entrevistar Vieira Pinto, insistiu que aquela produção seria um “clássico”.

4 A. Viera Pinto, *Sete lições sobre educação de adultos*, Cortez, São Paulo 2001, p. 30.

para repassar e melhorar os saberes e conhecimentos acumulados, mas também a maneira pela qual ela repassa seus valores e tradições aos seus novos membros. De fato, a educação produz a cultura, tal como a cultura produz a educação. Essa concepção é decisiva para compreender a crítica feminista de maneira geral e a crítica de Saffioti de forma estrita, além de ser importante para apreender a proposta de desenvolvimento nacional de Vieira Pinto.

As indicações supracitadas sobre educação e ciência, especialmente voltadas para o caráter ideológico da educação visto em Vieira Pinto, coadunam-se, conforme explicitado, com o argumento feminista, ao indicar a ação educativa como um ato consciente da sociedade para preservação e progresso de seus valores e saberes. A educação não é desprovida de intencionalidade social; ela é ideológica e, como ação hegemônica, normalmente prestigia os valores e saberes da classe social e econômica dominante. Vieira Pinto destaca que “O conteúdo da educação brasileira, em todas as fases de sua história, foi sempre função dos interesses da classe dominante, não só porque esta sustenta administrativa e financeiramente o aparelho educacional, como porque ministra a teoria pedagógica que o ensino, na sua substância, reflete os procedimentos didáticos que põe em prática. Se examinarmos a história da nossa educação veremos que o conteúdo do ensino em cada época considerado como ‘superior’, e por isso o mais reverenciado socialmente, foi sempre aquele que correspondia aos interesses dos grupos dirigentes de tal época”<sup>5</sup>.

Ao assinalarem a necessidade e a defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, tal como ao indicarem a possibilidade de inserção da educação popular no rol de financiamento e oferta do poder estatal, Vieira Pinto e Saffioti se aproximam à ideia da escola a serviço dos interesses e projetos das classes subalternas. Esse projeto engendra uma sociedade plenamente democrática, em que toda a educação se faça como educação popular.

## EDUCAÇÃO E GÊNERO EM HELEIETH SAFFIOTI

A sociedade brasileira moderna se constitui, de acordo com Saffioti, com

5 A. Vieira Pinto, *A questão da universidade*, Cortez, São Paulo 1993, p. 85.

base em dois sistemas sociais de dominação, racismo e patriarcado, em intersecção com o capitalismo como sistema econômico<sup>6</sup>. Isso significa que parte dos conteúdos transmitidos pela educação, seja ela escolar ou não, está alicerçada nos valores e saberes racistas e patriarcais e, por isso, constitui-se uma educação que tem por ideologia o domínio dos homens sobre as mulheres, assim como do branco sobre negro, do rico sobre o pobre.

A educação, nesses termos, também é concebida como distinta para cada classe, gênero e raça, todas (de)limitantes do ser do humano. É nesse sentido que a famosa frase de Simone de Beauvoir “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”<sup>7</sup>, adquire sua expressão fundante. Ela parte da máxima sartreana de que a existência precede a essência<sup>8</sup> para afirmar que existimos como ser sem predefinição. Esse pensamento exprime que o tornar-se mulher ou homem se dá a partir das experiências que vivemos e que a sociedade nos impõe. Como ser inacabado, o humano também é sujeito ativo no seu fazer-se no mundo.

Em consonância com Beauvoir, Saffioti, que muito estudou a filósofa francesa, infere: “Rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social é, portanto, socialmente construída”<sup>9</sup>. Logo, em uma sociedade racista e misógina, existe uma tendência estrutural de imputar nas pessoas uma educação ideologicamente alicerçada com tais valores.

Uma das características da educação, na definição de Vieira Pinto, é a de estar dialeticamente atravessada pela cultura, porque, como também é um ato histórico, em sentido duplo, protagoniza o processo de criação do ser humano para a sociedade e a modifica, simultaneamente, em

6 H. Saffioti, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, Expressão Popular, São Paulo 2013.

7 S. Beauvoir, *O segundo sexo II: a experiência vivida*, Difusão Europeia do Livro, São Paulo 1967, p. 9.

8 Essa afirmativa de Sartre se encontra em distintos momentos da obra *O existencialismo é um humanismo*. Para o autor “O homem nada mais é do que aquilo que ele faz a si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo”. Para explicar esse princípio, complementa: “Com efeito, se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva, ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade”. J. P. Sartre, *O existencialismo é um humanismo*, Nova Cultural, São Paulo 1987, p. 9.

9 H. Saffioti, *O poder do macho*, Editora Moderna, São Paulo 1987, p. 10.

benefício ao ser humano. Saffioti acrescenta que o processo de modernização da sociedade brasileira, bem como a criação dos parques industriais e o crescimento da população urbana, pressionam o estado nacional a ampliar o processo instrucional (escolar) das mulheres. Todavia, “[...] como a instrução representa apenas uma das dimensões do processo educacional, certas áreas da personalidade feminina estão, por assim dizer, sofrendo uma modernização resultante das novas concepções acerca do mundo e do ser humano, enquanto outras permanecem presas ao clima tradicional que ocorre o processo mais amplo da socialização”<sup>10</sup>. Ao apreender uma parte da instrução das mulheres ao clima tradicional, Saffioti o define como um transcurso de “[...] continuidade, permanência de uma doutrina, visão de mundo, ou conjunto de costumes ou valores de uma sociedade”<sup>11</sup>. A educação das mulheres no Brasil segue eivada por princípios patriarcais, presentes no fundamento da sociedade ocidental desde a era helenística, e perpassa pela constituição judaico-cristã, pelo iluminismo e pela ciência moderna. É tão verdade essa constatação que, ao presenciarmos o processo sócio-político que o Brasil viveu a partir do ano de 2015 com o *impeachment*, leia-se golpe, temos os elementos da misoginia presentes com a fúria descontrolada em homens e mulheres contra a Presidenta Dilma Rousseff<sup>12</sup>.

No livro *A mulher na sociedade de classe*, produto da sua tese de livre docência na Universidade de São Paulo, em 1967, Saffioti analisa como as ideias de educação da mulher sempre se pautaram na lógica dualista em que às mulheres está reservada uma educação que as prepara para cuidar da família. Além de nunca ser um processo pensado pelas mulheres para as próprias mulheres, a educação feminina no Brasil é resultado de uma diferenciação que de certa forma fragiliza a formação técnica, ética e intelectual das mulheres, conduzindo-as sempre para o campo moral e privado. O homem e a mulher “[...] são concebidos como seres não apenas biológica, mas também mental e socialmente complementares. A uma superioridade afetiva da mulher corresponde uma superioridade

10 H. Saffioti, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, op. cit., p. 266.

11 H. Japiassú, D. Marcondes, *Dicionário básico de filosofia*, Jorge Zahar Editor, São Paulo 2008, p. 269.

12 Ver F. Biroli, *Uma mulher foi deposta: sexismo, misoginia e violência política*, em AA. VV., *O golpe na perspectiva de gênero*, organizado por L. Rubim, F. Argolo, EDUFBA, Salvador 2018.

de caráter do homem; à inteligência analítica do homem corresponde a inteligência sintética da mulher. [...] Embora os mestres devam ser os mesmos, a educação da mulher deve ser ministrada separadamente da do homem e dela diferenciada”<sup>13</sup>.

Muitos dos princípios da educação brasileira apresentados por Saffioti já foram superados. Entretanto, vários ainda permanecem nos tecidos sociais atuais. As bases da tradição patriarcal foram integradas ao capitalismo, visando, por meio da dominação-exploração, não só maior poder de mando às classes hegemônicas, mas também maiores lucros aos donos da propriedade privada. Portanto, a educação tem um papel preponderante na manutenção do *status quo*, porque transmite os valores de uma sociedade cindida e hierarquizada. Assim são criados os mitos que afetam todas as pessoas, sejam homens, sejam mulheres. É isso que entendemos de Saffioti quando ela afirma que “Outro fator frequentemente lembrado para explicar a inferioridade social da mulher concerne aos preconceitos milenares, transmitidos através da educação, formal e informal, às gerações mais jovens. Não há dúvida de que existem preconceitos contra a mulher”<sup>14</sup>. Em uma sociedade machista, os homens precisam, para assim serem considerados, ser adeptos de um tipo especial de masculinidade: a cimentada na violência, na racionalidade e na força. Esses pressupostos machistas deceparam diariamente vidas de jovens e adultos, seja pela participação no tráfico, seja pela violência no trânsito, pela homofobia, por brigas, pela depressão ou por doenças sexualmente transmissíveis<sup>15</sup>, visto que “[...] o processo de territorialização [conectado à violência] do domínio não é puramente geográfico, mas também simbólico”<sup>16</sup>. As mulheres, por seu turno, enfrentam a violência, a discriminação e os estereótipos, que as limitam em seu ser e as inserem em um jogo de oportunidades desiguais.

Se a educação não escolar majoritariamente está cingida em uma tra-

13 H. Saffioti, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, op. cit., p. 297.

14 H. Saffioti, *O poder do macho*, op. cit., p. 28.

15 Para saber mais sobre a relação entre masculinidade e seus riscos, sugerimos Z. Meirelles, M. Ruzany, *Tráfico de drogas, masculinidade, relação de gênero e risco de DST/AIDS*, em “Adolescência e Saúde”, 2009, url: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/publisher.gn1.com.br/adolescenciaesaude.com/pdf/v6n1a03.pdf>.

16 Saffioti, *Gênero, patriarcado e violência*, Expressão Popular, São Paulo 2015, p. 76.

dição patriarcal, racista e capitalista, a educação escolar, eivada por àquela, carrega em seu bojo, além dos preceitos da tradição, os ideais das elites dominantes. Nessa direção, Saffioti<sup>17</sup> explica amplamente o processo formal da educação feminina e como os preconceitos advindos pela colonização moldaram o ser mulher no Brasil, um país subdesenvolvido. Conforme a socióloga, em um país em que a economia era baseada na exploração predatória com vistas ao lucro, a educação escolar não representava um valor social. Aliás, o Brasil foi um dos últimos países latino-americanos a instalar um sistema universitário. Isso, em certa medida, serve para explicar as ameaças da elite brasileira à nossa universidade pública. Como um país criado sob um regime de trabalho para o outro, hierarquizado por raça, gênero e classe, o Brasil deve ter, segundo a ideologia dominante, universidades apenas para os filhos da elite. A perseguição às universidades brasileiras está estruturalmente presente na sociedade e, em última instância, atravessa a questão de raça, gênero e classe. Para corroborar com as assertivas, Londa Schiebinger, na obra *O feminismo mudou a ciência?*, expõe que as universidades nunca foram um espaço por excelência aberto às mulheres, assim como também não está destinada aos pobres e aos negros. Nas palavras da autora, “As universidades não foram boas instituições para mulheres. Desde sua fundação no século XII até o final do século XIX e, em alguns casos, até o início do século XX, as mulheres eram excluídas do estudo. Umhas poucas mulheres, entretanto, estudaram e lecionaram em universidades a partir do século XIII — primeiramente na Itália [...]”<sup>18</sup>. De todo modo, mesmo presentes timidamente nas universidades, elas dificilmente foram aceitas e incluídas como membros das comunidades científicas.

A educação escolar para as mulheres no Brasil, até meados do século XX, foi organizada como um ideal que delimitava a aprendizagem feminina às prendas domésticas e ao cuidado com suas famílias. Em uma república de valores claramente positivistas, o maior “avanço” que elas tiveram foi iniciar a vida pública por meio da educação escolar das crianças pequenas, em virtude de serem elas as responsáveis pela so-

17 Saffioti, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, op. cit.

18 L. Schiebinger, *O feminismo mudou a ciência?* Edusc, São Paulo 2001, p. 60-61.

cialização daqueles entes. Todavia, consonante com Saffioti<sup>19</sup>, durante boa parte da constituição brasileira, as mulheres tiveram currículos escolares distintos dos masculinos, assim como direcionados “aos prolongamentos de suas funções maternas”. Por isso “[...] no magistério das escolas públicas de primeiras letras se dará preferências às mulheres. O desprestígio e a parca remuneração a que esteve sujeito o magistério primário desde seus inícios, aliados ao fato de considerar-se o ensino de crianças como um prolongamento das funções maternas, prenunciavam que o magistério elementar seria ocupação essencialmente feminina, chegando mesmo a constituir-se, durante muitos anos, na única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade”<sup>20</sup>. As considerações de Saffioti demonstram como a precarização do ensino básico — dirigido majoritariamente por mulheres —, sentida fortemente no Rio Grande do Sul contemporaneamente, está alinhavada com as questões de gênero, classe e raça. Fica patente, dessa forma, como a educação escolar brasileira impediu o desenvolvimento *omnilateral* das mulheres. Não apenas por impedi-las de ter em seus componentes curriculares disciplinas como a geometria, por exemplo, mas também por proibi-las de praticar certas atividades<sup>21</sup>. Os mitos patriarcais do sexo frágil e da maternidade ainda são utilizados na atualidade como argumento à reserva de mercado para os homens em algumas profissões, assim como para desvalorizar profissões historicamente ligadas às mulheres.

Em vista disso, Saffioti entende que, mesmo que mulheres estejam se projetando para assumirem a maior parte das profissões com a exigência em nível superior, a educação, calcada na tradição patriarcal, ainda traça uma tendência para que os entes femininos se dediquem ao cuidado, seja ele na área da saúde, seja ele na área de humanidades. Em outras palavras, “[...] independentemente da vocação profissional das

19 H. Saffioti, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, op. cit.

20 H. Saffioti, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, op. cit., p. 277.

21 “Art. 54. Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”. Brasil, *Decreto-Lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941*, Planalto, Brasília, url: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del3199.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del3199.htm).

mulheres, a sociedade decidiu em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina”<sup>22</sup>.

As conclusões da autora<sup>23</sup> referentes às áreas de atuação das mulheres na academia, mostram-se ainda similares na atualidade. Um estudo publicado por Hidete Melo e André Oliveira<sup>24</sup> demonstra que, nas ciências exatas e da terra, os pesquisadores homens somam 65,47%, enquanto as mulheres representam 34,53%. Nas engenharias, as mulheres são 22,4%. Nas ciências humanas e nas áreas de linguística, letras e artes, as mulheres são 53% do total de pesquisadores<sup>25</sup>. Em relação à atividade na área médica, a professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Tânia Steren dos Santos<sup>26</sup> constatou que, no Hospital de Clínicas de Porto Alegre, apenas 27% das médicas atuavam na área cirúrgica, contra 40% dos homens. Ademais, a pesquisadora verificou que 13% das entrevistadas tinham cargo de chefia na administração hospitalar, enquanto 82% dos médicos exerciam funções administrativas. De acordo com Santos<sup>27</sup>, a perda de espaço das mulheres, principalmente nas funções administrativas, deve-se à sua atuação em decorrência com a vida pessoal, ou seja, doméstica. Nesse sentido, compreende-se que a educação, escolar e não escolar, cimentada em preceitos patriarcais, corrobora com as desigualdades de gênero nas relações sociais de trabalho<sup>28</sup>. Com vistas a romper com a estrutura patriarcal, racista e classista da sociedade, Saffioti estabelece ser necessário uma educação que se atenha aos ideais feministas: uma educação centrada na igualdade e que promova o desenvolvimento integral dos seres humanos. Ela sugere, ainda, que a educação feminista, como movimento sócio-político, luta pela conscientização de homens e de mulheres sobre a necessidade de criar con-

22 H. Saffioti, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, op. cit., p. 323.

23 Ibidem.

24 H. Melo, A. Oliveira, *A produção científica brasileira no feminino*, em “Cadernos Pagu”, 2006, url: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000200012&script=sci_abstract&tlng=pt).

25 Ver N. Méndez, *Intelectuais feministas no Brasil dos anos 1960: Carmen da Silva, Heleieth Saffioti, Rose Marie Muraro*, Paco Editorial, Jundiaí 2018.

26 T. Santos, *Gênero e carreira profissional na medicina*, em “Mulher e trabalho”, 2004, url: <https://revistas.fee.tche.br/index.php/mulheretrabalho/article/view/2702>.

27 Ibidem.

28 Ver N. Méndez, *Intelectuais feministas no Brasil dos anos 1960: Carmen da Silva, Heleieth Saffioti, Rose Marie Muraro*, op. cit.

dições igualitárias. Isso porque somente por uma educação pensada no bem-estar de todas as pessoas é que se pode alcançar a liberdade e novas possibilidades do ser mais. A educação, como ação que transforma as pessoas, pode ser compreendida, em Heleith Saffioti, como uma práxis revolucionária.

## EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO EM ÁLVARO VIEIRA PINTO

A partir da definição de educação exposta anteriormente, passamos, agora, a abordar a relação entre educação e desenvolvimento em Vieira Pinto, sem, entretanto, deixar de lado as proposições de Saffioti. Para Vieira Pinto<sup>29</sup>, a educação diz respeito à “[...] a existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”. Ao sinalizá-la como um fato existencial, o autor indica a necessidade de se pensar um processo educativo situado nas condições do tempo e do espaço a que tal agir se aplica, porque somente dessa maneira é possível transformar as condições do mundo circundante. A proposta de Vieira Pinto é de pensar uma educação situada, coerente com a faseologia<sup>30</sup> atravessada pela nação.

As condições existenciais de Vieira Pinto o situam em uma nação que, a seus olhos, encontra no subdesenvolvimento a contradição principal para a realização plena do ser nacional. Realizar-se plenamente é desenvolver-se como nação, tanto industrial quanto democraticamente<sup>31</sup>. Por isso, Vieira Pinto compreende que uma das formas de se chegar ao ponto almejado ancora-se em um projeto de educação voltado ao desenvolvimento.

Em sua vasta obra, o filósofo deixa explícito, em diversas passagens, como alcançar uma educação adequada em um país oprimido<sup>32</sup> como o Brasil. Uma das considerações primordiais em sua óptica é a de que é necessária uma educação do ser humano com o ser humano, sempre ho-

29 A. Vieira Pinto, *Sete lições sobre educação de adultos*, op. cit., p. 10.

30 Utilizamos este termo nos moldes cepalinos e isebianos.

31 O autor pensa o Brasil pela óptica desenvolvimentista e nacionalista. Acredita, portanto, na força de um povo e na potencia tecnológica em pleno desenvolvimento.

32 Em entrevista a Dermeval Saviani e Bety Oliveira, Álvaro Vieira Pinto faz menção a um livro com nome similar: *A educação para um país oprimido*. Essa obra, ainda inédita, continua desaparecida.

rizionalmente. O ato educativo é uma experiência de execução da consciência ingênua à crítica, enquanto promoção do ser humano brasileiro como um ente ativo no desenvolvimento econômico e político nacional. Vieira Pinto explica que “[...] não há desenvolvimento sem consciência correspondente, ao menos implícita, e esta não se forma sem alguma espécie de educação”<sup>33</sup>. Isso exprime a ideia de que a ação educativa é um ato histórico, ato fincado na existência. A educação que vise o desenvolvimento nacional em sentido pleno não deve estar, na visão de Vieira Pinto, meramente calcada na transmissão ingênua de conteúdos e de saberes técnicos alheios à realidade da população, mas deve despertar no educando um novo modo de pensar e de sentir a existência nas condições nacionais que o circundam<sup>34</sup>. Nas palavras do filósofo, “A educação é justamente a consciência destas tarefas e a mobilização dos meios e recursos adequados a executá-las. A realidade é que suscita o conteúdo da educação conveniente para determinado momento histórico, cabendo apenas à pedagogia, como ciência, estabelecer os meios e os procedimentos próprios a possibilitar a transmissão da matéria que o constitui”<sup>35, 36</sup>. Se é a realidade que suscita a educação, isso quer dizer que a educação não antecede, nem se sobrepõe ao desenvolvimento, é coetânea a ele<sup>37</sup>. Por isso, a finalidade da educação tem que ser nacional em sua plena significação e deve visar a transformação do país atrasado em país desenvolvido. Além disso, “Ela deve ser concebida como necessariamente popular, seja em sua origem, seu fim ou por seu conteúdo”<sup>38</sup>. Considera-se popular a educação que transforma a existência do povo, porque ele constitui a substância da mudança da realidade. Sem povo, não há economia, não há democracia, não há desenvolvimento. Vieira Pinto não despreza à comunicação do saber formal, científico, técnico ou artístico,

33 A. Vieira Pinto, *Consciência e realidade nacional*, Iseb, Brasília 1960, p. 120.

34 B. Costa, A. Martins, *Lógica dialética e educação: um estudo introdutório a partir de Álvaro Vieira Pinto*, em “Educação e pesquisa”, 2019, url: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e188483.pdf>.

35 A. Vieira Pinto, *Consciência e realidade nacional*, op. cit., p. 117.

36 Ao lermos suas ideias, não é por acaso que lembramos de Paulo Freire, que considerava Vieira Pinto seu mestre. Paulo Freire foi seu leitor mais atento e divulgou suas ideias de modo mais amplo, numa modalidade que, hoje em dia, diríamos mais didática e acessível.

37 A. Vieira Pinto, *Consciência e realidade nacional*, op. cit.

38 A. Vieira Pinto, *Sete lições sobre educação de adultos*, op. cit.

mas entende que a educação tem caráter mais amplo. Isso significa que deve partir dos conhecimentos populares para implementar a mudança social, bem como transformar a condição humana do indivíduo que adquire o saber. Esse é o significado da asserção freireana de que a educação transforma as pessoas, as pessoas transformadas pela educação dialógica transformam o mundo<sup>39</sup>.

Como transformadora das pessoas, a educação preconizada por Vieira Pinto está de acordo com os princípios para uma educação feminista. A educação feminista visa à quebra dos paradigmas que impedem a liberdade às pessoas. O ato educativo feminista, como ação transformadora, intenta, com o despertar no educando, um novo modo de pensar e de existir no mundo, a igualdade entre gêneros, raças e classes. É o que também afirma a professora e ativista negra bell hooks<sup>40</sup>: “A educação feminista para consciência crítica se arraiga no pressuposto de que o conhecimento e o pensamento crítico na sala de aula devem informar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da escola”.<sup>41</sup> Quanto mais se desenvolve no ser humano o senso de igualdade e respeito às diferenças, mais cresce nele a consciência crítica de seu papel no mundo. Desse modo, o ser humano se perceberá como histórico e transformador das relações sociais desiguais, visto que compreenderá que essas são construídas historicamente e, por isso, passíveis de mudanças.

Vemos na contemporaneidade a crença reducionista de que os processos sociais, tais como a educação, são desprovidos de intencionalidade. No entanto, para Vieira Pinto<sup>42</sup>, o processo educativo tem um caráter ideológico, porque “[...] não há educação sem ideia de educação”. De acordo com o autor, o conteúdo da educação brasileira, em toda sua faseo-

39 P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Paz e terra, Rio de Janeiro 2005.

40 A professora bell hooks, ao tratar a educação como prática de liberdade, assinala a importância da educação feminista, anticolonialista e antirracista para que se formem entes críticos e engajados com a luta social. Esta é libertadora, porque é necessariamente uma educação, escolar ou não escolar, contra-hegemônica. hooks relata: “Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, um pedagogia profundamente anti-colonial”. B. hooks, *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, WMF, São Paulo 2013, p. 10.

41 B. hooks, *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, op. cit., p. 256.

42 A. Vieira Pinto, *Sete lições sobre educação de adultos*, op. cit., p. 51

logia, foi sempre definido em função dos interesses da classe dominante, não só porque ela ostenta a administração e o financiamento do sistema educacional, mas também porque detém, injustamente, o comando da estrutura social. Isto é, a educação brasileira esteve ideologicamente cimentada em princípios de desigualdade, exploração, dominação e lucratividade, pois incorporou a ideologia patriarcal, racista e capitalista. O conteúdo do ensino brasileiro considerado superior e socialmente mais avançado é, portanto, o que corresponde aos interesses da classe dominante. No Brasil atual, podemos afirmar que é um conteúdo misógino, homofóbico, neoliberal e conservador. Quando calcada na ideologia dominante, a ação educativa é também alienada, já que não retira do país e dos seus fundamentos objetivos os determinantes para constituir o projeto nacional. Dizendo de outra maneira, recebe os conteúdos, as tradições, os princípios do eixo euro-norte-americano, sem tratá-los criticamente na tríade interseccional (classe, raça/etnia, gênero), determinante para que as coisas de fato possam mudar. A alienação, segundo Vieira Pinto, “[...] é característica da pedagogia nos países em vias de desenvolvimento. Tratando-se de países economicamente dependentes de um centro poderoso e também culturalmente dependentes desse centro, é natural que sua consciência social comum seja do tipo ingênuo e por isto sua visão de si mesmo e do mundo não se origina de sua realidade, e sim é parte da dominação cultural que recebem dos centros dominantes. Não possuem óptica própria, vendo-se a si mesmos e a toda a realidade com olhos alheios”<sup>43</sup>.

O projeto de desenvolvimento nacional de Álvaro Vieira Pinto prevê uma educação popular voltada às necessidades do povo e que obtenha seus conteúdos por meio de uma análise crítica do próprio povo. Além disso, apresenta uma educação científica e tecnológica voltada à totalidade do povo brasileiro, o que indica o imperativo para uma educação desalienada. Ao trazer a proposta alvariana à contemporaneidade, observamos que o seu projeto de nação é valorizar a própria cultura, seu povo e seus conhecimentos.

De certa forma, esse intento (re)começa, no Brasil, sempre que alguns grupos buscam olhar para a educação considerando suas próprias condi-

43 A. Vieira Pinto, *Sete lições sobre educação de adultos*, op. cit., p. 53.

ções de pensar o Brasil. Foi assim na Semana de Arte Moderna, em 1922, no lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1934, nos movimentos de Educação de Base, na década de 1960 e, a partir da constituição de 1988, culminou com a retomada democrática junto a todos os percalços e desacertos, incluindo o *impeachment* de Fernando Collor de Melo. Esse projeto culminou com o programa de governos do Partido dos Trabalhadores, mas, nova e abruptamente, o país foi retomado pela base oligárquica que o mantém refém da exploração e da subjugação político-econômica com o *impeachment* (novo golpe) da Presidenta Dilma Rousseff e com a atual e desastrosa presidência de Jair Messias Bolsonaro<sup>44</sup>.

## CONCLUSÃO

Tanto Álvaro Vieira Pinto quanto Heleieth Saffioti indicam em seus textos que a situação socioeconômica é aspecto central para a formação igualitária. Isso porque o subdesenvolvimento forja um processo em que os distintos níveis de acesso do ser humano aos bens culturais e aos conhecimentos da racionalidade superior produzidos até então pela humanidade resultam na impossibilidade de uma formação igualitária. Os fatores socioeconômicos tornam mais difícil o acesso das pessoas aos conhecimentos e saberes de maneira igual. No Brasil, historicamente, as pessoas mais discriminadas no acesso à educação escolar foram os negros

44 Embora já tenhamos trazido o golpe que o Brasil viveu neste século, é preciso relembrar que foi o Partido dos Trabalhadores que propôs, em 2002, uma “união” de classes em prol da governabilidade nos moldes do que intentava Vieira Pinto. Ao passo que sua aliança com os partidos de centro-direita se fortalecia, o partido foi se tornando elitizado e abandonando os movimentos de base. Simbolizando tal união, o ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva afirma: “No Brasil, Jesus teria de fazer aliança com Judas”, em “G1”, <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL1350519-5601,00-CRISTO+TERIA+QUE+SE+ALIAR+A+JUDAS+NO+BRASIL+DIZ+LULA+PARA+JORNAL.html>. A partir da Constituição de 1988, o Brasil foi tentando construir uma sociedade democrática que, em especial, nos governos Lula e Dilma (2003-2016), por meio de uma frente popular liderada pelo Partido dos Trabalhadores, conseguiu em parte, diminuir desigualdades sociais históricas. É possível conferir como resultado das políticas adotadas nesse período que hoje as universidades públicas têm um número significativo de negros, mulheres e transsexuais. Além disso, houve um investimento científico para pensar um Brasil mais inclusivo. Conferir em H. Mendonça, *Negros são maioria nas universidades públicas do Brasil pela primeira vez*, em “El País”, url: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039\\_261472.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039_261472.html).

e as mulheres. O que distingue os dois autores é que Safiotti já havia acenado, na década de 1960, que as mulheres, sobretudo as mulheres negras, foram vilipendiadas com mais intensidade e por mais tempo na história do Brasil.

Um projeto educativo que estiver atento para aspectos analisados por autores como Safiotti e Vieira Pinto podem canalizar a potência do desenvolvimento para uma vida digna em coletividade. Reconhecer que o país tem ideias produzidas, mas muito pouco divulgadas, é o primeiro passo para que seja possível romper com a submissão e a subserviência, tanto no plano micro quanto no plano macro da vida.

## REFERÊNCIAS

hooks b., *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, WMF, São Paulo 2013.

Biroli F., *Uma mulher foi deposta: sexismo, misoginia e violência política*, em AA. VV., *O golpe na perspectiva de gênero*, organizado por L. Rubim, F. Argolo, EDUFBA, Salvador 2018.

Brasil, *Decreto-Lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941*, Planalto, Brasília, url: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del3199.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del3199.htm).

*Brasil ultrapassa Reino Unido e se torna 6ª economia do mundo*, em “O Globo”, 2011, url: <https://oglobo.globo.com/economia/pib-do-brasil-ultrapassa-do-reino-unido-pais-se-torna-6-economia-do-mundo-3513784>.

Costa B., Martins, A., *Lógica dialética e educação: um estudo introdutório a partir de Álvaro Vieira Pinto*, em “Educação e pesquisa”, 2019, url: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e188483.pdf>.

*Cristo teria que se aliar a Judas no Brasil*, em “G1”, 2009, url: <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL1350519-5601,00-CRISTO+TE-RIA+QUE+SE+ALIAR+A+JUDAS+NO+BRASIL+DIZ+LULA+PARA+JORNAL.html>.

Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Paz e terra, Rio de Janeiro 2005.

Frigotto G., *Educação e a crise do capitalismo real*, Cortez, São Paulo 2003.

Japiassú H., Marcondes D., *Dicionário básico de filosofia*, Jorge Zahar Editor, São Paulo 2008.

Meirelles Z., Ruzany M., *Tráfico de drogas, masculinidade, relação de gênero e risco de DST/AIDS*, em “Adolescência e saúde”, 2009, url: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/publisher.gn1.com.br/adolescenciaesauade.com/pdf/v6n1a03.pdf>.

Melo H., Oliveira A., *A produção científica brasileira no feminino*, em “Cadernos Pagu”, Campinas 2006, pp. 301-331.

Méndez N., *Intelectuais feministas no Brasil dos anos 1960: Carmen da Silva, Heleieth Saffioti, Rose Marie Muraro*, Paco Editorial, Jundiaí 2018.

Mendonça H., *Negros são maioria nas universidades públicas do Brasil pela primeira vez*, em “El País”, 2019, url: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039\\_261472.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039_261472.html).

Paiva W., *A formação do homem no Emílio de Rousseau*, em “Educação e pesquisa”, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo 2011, pp. 323-333.

Saffioti H., *O poder do macho*, Editora Moderna, São Paulo 1987.

Saffioti H., *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, Expressão Popular, São Paulo 2013.

Saffioti H., *Gênero, patriarcado e violência*, Expressão Popular, São Paulo 2015.

Santos T., *Gênero e carreira profissional na Medicina*, em “Mulher e trabalho”, 2004, url: <https://revistas.fee.tche.br/index.php/mulheretrabalho/article/view/2702/3024>.

Sartre J. P., *O existencialismo é um humanismo*, Nova Cultural, São Paulo 1987.

Schiebinger L., *O feminismo mudou a ciência?*, Edusc, São Paulo 2001.

Vieira Pinto A., *Consciência e realidade nacional*, ISEB, Rio de Janeiro 1960.

Vieira Pinto A., *A questão da universidade*, Cortez, São Paulo 1993.

Vieira Pinto A., *Sete lições sobre educação de adultos*, Contexto, Rio de Janeiro 2001.

**Cristian Cipriani**, Professor de Publicidade e Propaganda, Design Gráfico, Jornalismo, Fotografia e Pedagogia do Centro Universitário Univel. Doutor em Educação pela Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2020), Mestre em Educação e Graduado em Comunicação Social - Publi-

cidade e Propaganda pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Cristian mistura em seus estudos, leituras da Filosofia da Educação em autores como Álvaro Vieira Pinto com autoras feministas que rediscutem a produção científica das ciências humanas. É Membro da Rede de Estudos sobre Álvaro Vieira Pinto.

**Edla Eggert**, Professora na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação a partir de abril de 2017, professora no PPGEdu e no PPG de Teologia da PUCRS. Pós-Doutorado (2014 - CNPq), no Programa de Estudios de la Mujer da Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco - UAM-X. Ciudad de México, DF. Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e Graduação em Pedagogia (UNIPLAC - 1986). Edla tem se dedicado a pensar, ensinar e debater as condições históricas da educação das mulheres no Brasil e América Latina especialmente, mas sobretudo tem buscado entender como elas buscam forças para manter a dignidade.

■ SERGIO GROSSI

# EDUCAZIONE E CARCERE

## *Una proposta dal Brasile*

### ABSTRACT

The debate on education in prison in Brazil is widening, as a process of mass imprisonment is ongoing, affecting, in particular, young Afro-descendants historically excluded. Conservative policies that want to turn the prison into a merely punitive tool are challenged by others that want to make it an educational experience.

In this article, we will analyze the educational proposal, aimed at social reintegration, of the Associations of Protection and Assistance to the Condemned, which manage “prisons without armed police” accepting people accused of even the most violent crimes, and declare a reduction in recidivism and a lower social and economic cost. The analysis results will be presented here through critical reading, mainly of the founder’s dissemination book.

The research out that prison must be considered an educational community. Therefore, besides school education, additional training is needed for all officials, prisoners, and volunteers. The informal educational processes in the relationships among inmates and the outside world must also be considered when planning education for convicted persons, stimulating the meeting opportunities. At the same time, education aims for society’s institutions to be educated in concomitance with the inmates.

### RIASSUNTO

Cresce l’interesse e il dibattito sull’educazione in carcere in Brasile, essendo in corso un processo di incarceramento di massa che affligge in particolar modo giovani afro-discendenti storicamente esclusi. Alle politiche conservatrici che vogliono trasformare il carcere in uno strumento puramente puni-

tivo se ne contrappongono altre che vogliono farne un'esperienza educativa. Andremo, nel presente articolo, ad analizzare la proposta educativa, volta alla reintegrazione sociale, delle Associazioni di Protezione e Assistenza ai Condannati, che gestiscono "prigioni senza polizia armata" accogliendo persone accusate anche dei crimini più violenti, e dichiarano una riduzione della recidiva e un minor costo sociale ed economico. Saranno qui esposti i risultati dell'analisi del modello attraverso la lettura critica, principalmente, del libro di diffusione scritto dal loro fondatore.

Concludiamo che la prigione deve essere pensata come una comunità educativa e che quindi, oltre all'educazione scolastica, è necessaria una formazione aggiuntiva per tutti i funzionari, le persone detenute e i volontari. Devono essere considerati anche i processi educativi informali che avvengono nelle relazioni tra le persone recluse e tra loro e il mondo esterno, favorendo il più possibile momenti di incontro. Allo stesso tempo, l'educazione deve essere rivolta – attraverso l'esempio – anche alle istituzioni della società, che si devono educare in concomitanza alle persone recluse.

## INTRODUZIONE

Il Brasile, paese caratterizzato da una forte disuguaglianza che colpisce in particolar modo gli afro-discendenti, si caratterizza anche come laboratorio di politiche sociali e educative per contrastare le disuguaglianze in riferimento all'accesso all'educazione da parte di gruppi sociali storicamente esclusi. Si assiste, in particolare, a un dibattito riguardante il carcere, che è la pena principale riservata a questi gruppi.

Siamo di fronte a una sfida sociale: vediamo infatti che, con un aumento del 707% dagli anni '90 al 2016, la popolazione carceraria brasiliana è oggi inferiore solo a quella degli Stati Uniti e della Cina, contando più di 750.000 persone. La sfida è anche educativa visto che la popolazione detenuta è principalmente giovane, afro-discendente, ampiamente non scolarizzata<sup>1</sup> e in rapido aumento.

1 Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres*, 2ª Edição, Ministério da Justiça e Segurança Pública, Brasília 2018; S. Grossi, *Un'altra Educazione è Possibile Nelle Prigioni? Il Caso Dell'Associazione Di Protezione e Assistenza Ai Condannati (APAC)*, Tesi di dottorato discussa presso l'Università di Padova, Padova 2020.

Nonostante esistessero diverse esperienze statali di educazione in carcere già anteriormente – espone Elionaldo<sup>2</sup> – solo nel 2005, durante il I governo Lula, per rispondere a questa condizione viene articolato un Piano Nazionale di Educazione Penitenziaria. Tuttavia, ancora oggi vediamo che solo il 12% della popolazione carceraria brasiliana è coinvolta in qualche tipo di attività educativa, il 10% è impegnato in attività scolastiche (alfabetizzazione, istruzione dalla scuola elementare alla scuola superiore, corsi tecnici, formazione professionale) e il restante 2% è coinvolto in attività complementari, come la remissione della pena attraverso la lettura<sup>3</sup>, un qualche tipo di sport, attività culturali e di videoteca<sup>4</sup>.

Oltre alle carenze evidenti nell'educazione formale, diverse analisi classiche sulla prigione già denunciavano l'effetto "educativo" criminogeno del contesto sui soggetti incarcerati, che vengono in diversi casi avviati verso carriere delittuose<sup>5</sup> e spinti a integrarsi in organizzazioni criminali<sup>6</sup>. Questa tendenza si riscontra anche nel Brasile contemporaneo studiando, per esempio, dove e in che modo nascono le due organizzazioni criminali più grandi del Paese: il *Comando Vermelho* (CV), nato nel 1979 nel carcere di Ilha Grande (RJ), e il *Primeiro Comando da Capital* (PCC), nato nel 1993 nella Casa de Custódia de Taubaté (SP)<sup>7</sup>. Ancora oggi, la prigione è il centro della riproduzione delle organizzazioni criminali, che aumentano il numero di reclute e la loro influenza<sup>8</sup>, configurandosi come una delle cause principali dei 553.000 omicidi avvenuti nel Paese tra il 2006 e il 2016<sup>9</sup>. Anche altre ricerche in ambito educativo che si propongono di ripensare

2 E. F. Julião, *Escola Na Ou Da Prisão?* in "CEDES [Online]", n. 98, 2016, pp. 25-42.

3 È possibile, per le persone private di libertà in Brasile, diminuire la pena attraverso la lettura e la scrittura di riassunti.

4 Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2016*, Ministério da Justiça e Segurança Pública, Brasília 2017.

5 E. Goffman, *Prisoas, Manicomios e Conventos*, Perspectiva, São Paulo 1996.

6 M. Foucault, *Vigiar e Punir: Nascimento Da Prisão*, Vozes, Petropolis 2004.

7 C. Amorim, *Comando Vermelho: A História Do Crime Organizado*, Editora Record, Rio de Janeiro 1993; B. P. Manso e C. N. Dias, *A Guerra: A Ascensão Do PCC e o Mundo Do Crime No Brasil*, Editora Todavia, São Paulo 2018.

8 Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2014 a 2017 - Facções Prisionais No Brasil 2018*, São Paulo 2018.

9 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), *Atlas Da Violência 2018*, São Paulo 2018.

l'educazione in spazi di privazione e restrizione della libertà ci segnalano che questa si dà in forma preponderante in altri spazi, come le celle e le relazioni tra gli stessi detenuti e gli agenti, e non solo interni alla scuola in carcere<sup>10</sup>. Con l'idea di ripensare il contesto carcerario perché smetta di generare dinamiche criminogene, emerge l'esperienza di 48 anni di gestione e convivenza con oltre 50.000 persone detenute da parte delle Associazioni di Protezione e Assistenza ai Condannati (APACs). Dichiarando tassi di recidiva inferiori al sistema tradizionale – dall'8% al 15% rispetto al 70% diffuso<sup>11</sup> a livello nazionale<sup>12</sup> – oltre a un costo ridotto per il bilancio dello Stato e rarissimi episodi di fuga, indisciplina, ribellione e violenza, contrariamente a quanto evidenziato all'interno del sistema carcerario brasiliano<sup>13</sup>, l'interesse per questo modello di privazione della libertà è in continuo aumento. È oggi studiato e candidato come alternativa ufficiale alla prigione nel contesto brasiliano. Le APACs dichiarano di pensare l'educazione per l'inclusione sociale dei carcerati a partire dalla loro pratica di condivisione del quotidiano con le persone detenute<sup>14</sup> e sarà qui analizzata la loro proposta educativa.

10 A. C. G. Costa, *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento Da Comunidade Educativa*, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília 2006; A. C. G. Costa, *Por Uma Política Nacional de Execução Das Medidas Socioeducativas - Conceitos e Principais Norteadores*, Presidência da República Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília 2006; E. F. Julião, *Escola Na Ou Da Prisão?*, in "CEDES [Online]", n. 98, 2016, pp. 25–42; E. F. Julião, F. Rodrigues, A. C. Godinho, *Política Nacional de Educação Nos Espaços de Privação de Liberdade: Análise Da Organização Da Educação Escolar e Não Escolar Nos Planos Estaduais de Educação Nas Prisões*, in AA. VV., *Educação Em Prisões: Princípios, Políticas Públicas e Práticas Educativas*, CRV, Curitiba, 2018.

11 Conselho Nacional do Ministério Público, *A Visão Do Ministério Público Sobre o Sistema Prisional*, Gráfica e Editora Movimento, Brasília 2016.

12 Non è così facile una comparazione tra i due sistemi, in quanto le APACs attraggono una parte della popolazione detenuta che sceglie di lavorare e studiare. Una discussione approfondita di questi dati si può incontrare in S. Grossi, *Un'altra Educazione è Possibile Nelle Prigioni? Il Caso Dell'Associazione Di Protezione e Assistenza Ai Condannati (APAC)*, op. cit.

13 Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT), *Relatório Anual (2017)*, 2018, url: <http://pfdc.pgr.mpf.br/temas-de-atuacao/tortura/relatorios-mnpct/mnpct-relatorio-anual-2017-2018>; Pastoral Carcerária, *Tortura Em Tempos de Encarceramento Em Massa*, 2018, url: [https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Relatório\\_Tortura\\_em\\_Tempos\\_de\\_Encarceramento\\_em\\_Massa-1.pdf](https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Relatório_Tortura_em_Tempos_de_Encarceramento_em_Massa-1.pdf).

14 Ministério da Justiça e Segurança Pública, *Estudo Preliminar a Metodologia APAC e a Criação de Vagas No Sistema Prisional a Partir Da Implantação de Centros de Reintegração Social*, 2019, url: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/ouvidoria/EstudoPreliminarAMetodologiaAPACeCriaçaoDevagasnoSistemaPrisonalapartirdaImplantacaodeCentrosdeReintegracaoSocialSITE.pdf>.

## METODOLOGIA

La proposta educativa delle APACs è analizzata in questo articolo principalmente attraverso la descrizione di Mario Ottoboni<sup>15</sup>, fondatore della prima APAC, nel suo libro *Vamos matar o criminoso?*, che viene usato correntemente per diffondere il modello. Questo articolo è frutto di una parte di una ricerca più estesa che ha analizzato anche le pratiche in due unità modello per comprendere le differenze e le continuità con gli ambienti carcerari<sup>16</sup>.

## LA PROPOSTA EDUCATIVA DELLE APACS

Il modello APAC propone dodici elementi fondamentali atti alla reintegrazione sociale che devono essere necessariamente applicati in modo armonico<sup>17</sup>. L'applicazione isolata di uno o più elementi può infatti portare al fallimento del metodo, così come si è già verificato in differenti occasioni. "L'amore incondizionato e la fiducia"<sup>18</sup> sono aspetti che coronano la prassi metodologica e sono veicolati dall'azione dei volontari<sup>19</sup>, che devono accogliere i *recuperandos*, nome attribuito alle persone private delle libertà nelle APACs, e dialogare con essi senza fare distinzioni. Siamo quindi lontani dalla visione principalmente impostata sulla sicurezza e la pericolosità che caratterizza l'ambiente carcerario, dove la maggior parte degli investimenti sono impiegati per evitare fughe e possibili attacchi da parte dei detenuti. La cura degli spazi interni – come possiamo vedere nella figura 1 – ci è sembrata un'espressione interessante di attenzione per le persone che li abitano.

15 M. Ottoboni, *Vamos Matar o Criminoso? Método APAC*, Paulinas, São Paulo 2014.

16 S. Grossi, *Un'altra Educazione è Possibile Nelle Prigioni? Il Caso Dell'Associazione Di Protezione e Assistenza Ai Condannati (APAC)*, op. cit.

17 M. Ottoboni, *Vamos Matar o Criminoso? Método APAC*, op. cit.

18 Ivi., p. 65.

19 Abbiamo notato una riduzione dei volontari impegnati nelle unità conformemente alla professionalizzazione delle unità e all'assunzione di funzionari stipendiati. Per approfondire vedi S. Grossi, *Un'altra Educazione è Possibile Nelle Prigioni? Il Caso Dell'Associazione Di Protezione e Assistenza Ai Condannati (APAC)*, op. cit.



Figura 1 - Cortile APAC di São João del-Rei. Fonte: archivio della ricerca.

I dodici elementi che compongono il modello APAC sono: (1) la partecipazione della comunità; (2) l'aiuto reciproco tra i *recuperandos*; (3) il lavoro; (4) la spiritualità; (5) l'assistenza giuridica; (6) l'assistenza sanitaria; (7) la valorizzazione umana attraverso l'educazione, la professionalizzazione e la terapia della realtà; (8) la famiglia; (9) i volontari; (10) il Centro di Reintegrazione Sociale (CRS); (11) il merito e (12) le Giornate di Liberazione con Cristo, un ritiro spirituale organizzato nelle APACs. Andiamo ad analizzare quei principi che riteniamo più interessanti per ripensare il rapporto tra l'educazione e l'ambiente carcerario.

# MÉTODO APAC

(COM MAIS DE 40 ANOS DE ESTUDOS E EVOLUÇÃO)

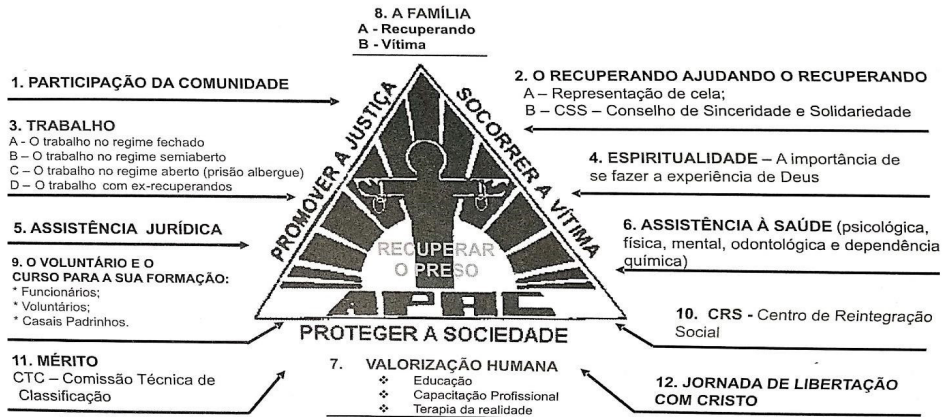


Figura 2 - I dodici elementi del metodo APAC. Fonte: archivio della ricerca.<sup>20</sup>

La partecipazione della comunità è ritenuta essenziale. La costruzione di una APAC comincia dall'organizzazione delle persone disponibili nella società ed è perciò fondamentale la compartecipazione dei suoi membri, in particolare perché – secondo Ottoboni – “non ci sono dubbi che lo Stato si sia rivelato incapace di adempiere alla funzione essenziale della pena, che è proprio quella di preparare il condannato al ritorno alla vita in società”<sup>21</sup>.

Vediamo quindi che, fin dall'inizio, l'intervento educativo non è diretto solo alle persone condannate: per Ottoboni, bisogna sfruttare ogni opportunità per affrontare il tema dei gravi problemi delle carceri e per parlare dell'importanza del coinvolgimento della comunità nell'esecuzione penale. Ottoboni sottolinea l'importanza di frequentare le chiese, i media e gli incontri spirituali, oltre a promuovere seminari e conferenze: “la società deve sapere che l'aumento della violenza e della criminalità è legato anche all'abbandono dei condannati dietro le sbarre, che porta a sua volta a un aumento del tasso di recidiva”<sup>22</sup>.

È necessario un accompagnamento multidisciplinare per la costruzione

20 F. Valdeci, *Juntando Cacos, Resgatando Vidas*, O Lutador, Belo Horizonte 2016.

21 M. Ottoboni, *Vamos Matar o Criminoso? Método APAC*, op. cit., p. 66.

22 Ivi, p. 67.

di un progetto educativo che punti a sviluppare un nuovo progetto di vita: in assenza di assistenza educativa, psicologica, sociale, giuridica e medica – spiega Ottoboni – gli ex-detenuti sono spesso portati a unirsi al crimine organizzato; ciò accade perché, nel contesto del carcere, essi maturano odio, senso di ingiustizia, voglia di vendetta e sfiducia in sé stessi e non sono in grado di sviluppare alcun progetto di vita per il futuro.

La fiducia è un presupposto essenziale per lo sviluppo di un progetto educativo: Ottoboni<sup>23</sup> spiega che, all'interno delle APACs, si instaurano legami affettivi di perdono, gratitudine e rispetto umano. È per questo che non si verificano rivolte, atti di anticonformismo, violenze e fughe in massa. Ciò avviene – nelle parole del fondatore – anche grazie ai volontari che sono, agli occhi dei detenuti, delle persone che aiutano gratuitamente. In questo modo, il “controllo sociale” passa attraverso le relazioni di fiducia e rispetto che si instaurano all'interno delle unità, senza che sia più necessario l'uso della violenza fisica, della paura e della minaccia. Il secondo principio dichiara che i *recuperandos* aiutano gli altri *recuperandos*. È incentivata infatti una educazione tra pari tra le persone che si trovano in una fase più avanzata del percorso educativo e quelle che sono entrate da poco nelle unità. A tal fine, i *recuperandos* svolgono anche la cosiddetta “rappresentanza di cella”, responsabilizzandosi per preservare l'armonia e la disciplina all'interno delle celle, occupandosi anche della loro pulizia e dell'igiene, e aiutando a elaborare una leadership in contrasto con il “codice d'onore” carcerario, secondo il quale sono i più forti a comandare, sottomettendo i più deboli: “quando la cella è a posto, l'intero carcere è a posto”, spiega Ottoboni<sup>24</sup>.

In questo senso, vediamo che a oggi la solidarietà che si può incontrare nelle carceri col fine di sovvertire le regole non viene incentivata; il Consiglio di Sincerità e Solidarietà (CSS) delle APACs, composto dagli stessi *recuperandos*, sebbene non abbia poteri decisionali, collabora invece nelle attività e si esprime su questioni come, ad esempio, la disciplina, la sicurezza, la distribuzione dei compiti, la promozione di feste e celebrazioni e la supervisione del lavoro ai fini del calcolo della riduzione della

23 Ibidem.

24 Ivi, p. 70.

pena<sup>25</sup>. Questo strumento coadiuva l'amministrazione delle APACs contestualmente alla formazione delle persone che vi lavorano. Il presidente, il cui mandato è a tempo indeterminato, viene scelto dalla direzione della APAC stessa; gli altri membri del Consiglio sono scelti dal presidente, con il consenso della popolazione carceraria. Settimanalmente, il Consiglio si riunisce con tutti i *recuperandos* – senza la partecipazione dei funzionari e dei volontari – al fine di discutere eventuali problematiche e proporre soluzioni alla direzione atte a migliorare l'ambiente della APAC.

Il terzo principio del metodo è il lavoro: sebbene debba far parte della proposta di reintegrazione – allerta Ottoboni – non deve costituire però l'elemento fondamentale del programma. L'alto tasso di recidiva presente nel mondo si registra anche nei luoghi in cui si mette in atto un ritorno al lavoro, dimostrando che il ricorso esclusivo a questa politica è fallimentare. È, per questo modello, necessario mettere il lavoro al servizio dell'educazione per la reintegrazione sociale, piuttosto che sottomettere il progetto educativo alla mera inserzione lavorativa.



Figura 3 - Prodotti artigianali realizzati nella APAC di Itaúna. Fonte: archivio della ricerca.

25 Nella legislazione brasiliana, ogni dodici ore di scuola o tre giorni di lavoro la pena totale può essere abbreviata di un giorno.

Vediamo infatti che, nel *regime chiuso*, il lavoro viene utilizzato per stimolare i *recuperandos* a lavorare sui propri valori, migliorare la loro autostima e l'immagine di sé stessi, valorizzarsi e riflettere sulla possibilità di cominciare una nuova vita felice<sup>26</sup>. Queste sono le funzioni che le APACs attribuiscono alle attività di artigianato – dette “terapia del lavoro”, *laborterapia* – svolte all'interno del regime chiuso. Bisogna, peraltro, considerare anche l'aspetto legato alla commercializzazione dei prodotti e alla necessità di disporre di spazi e strumenti adatti a svolgere attività di tappezzeria, pittura di quadri a olio e di piastrelle, graffiti, attività con la ceramica, confezione di reti, tovaglie, tende, lavori in legno e argilla. Deve essere evitato il lavoro “massificante, standardizzato, industrializzato, in questa fase di espiazione della pena [...]”<sup>27</sup>. Lavori di questo genere sono riservati al regime semiaperto, nel quale – secondo il modello APAC – i valori dei detenuti sono stati recuperati e questi hanno acquistato una buona autostima e la consapevolezza dei propri ruoli all'interno della società.

Nel *regime semiaperto*, il *recuperando* sviluppa una professione specifica, se non ne ha già una. La Legge di Esecuzione Penale (LEP) brasiliana permette in questa fase le uscite rivolte allo studio e le APACs hanno il compito di aiutare i *recuperandos* a trovare dei corsi professionalizzanti e le opportunità per qualificarsi presso strutture della città, come, ad esempio, calzolai, panetterie, sartorie e officine meccaniche<sup>28</sup>. Avendo a disposizione lo spazio necessario, le APACs potranno organizzare i propri laboratori e i *recuperandos* potranno lavorare nel settore amministrativo interno, “dovendo percepire, quando possibile, un compenso a titolo di rimborso per le spese più urgenti”<sup>29</sup>.

26 M. Ottoboni, *Vamos Matar o Criminoso? Método APAC*, op. cit.

27 Ibidem.

28 Ivi. p. 77.

29 Ibidem.



Figura 4 - Laboratorio nel regime semiaperto. Fonte: archivio della ricerca.

Il lavoro *in regime aperto*, dove le persone escono per lavorare e rientrano per dormire nelle unità, deve concentrarsi su una professione definita, compatibile con l'offerta disponibile e con la specializzazione del *recuperando*, che deve aver dimostrato merito e piene capacità di tornare alla convivenza sociale. Prima di riconoscere tale beneficio ai *recuperandos*, il metodo APAC prevede una preparazione rigorosa<sup>30</sup>, indispensabile per non deludere le famiglie che accolgono al ritorno i *recuperandos* e proteggere la società dal rischio della commissione di nuovi crimini.

Secondo Ottoboni, il detenuto indossa una maschera di difesa, ma in realtà soffre, si sente un mostro più che un essere umano. È per questo motivo che le APACs si concentrano sulla "valorizzazione umana", che consiste nel riformulare le immagini comunicate dai *recuperandos* attraverso la comprensione e l'interesse per loro storie di vita, l'utilizzo dei loro nomi propri, le visite delle famiglie e gli incontri volti a soddisfare alcune necessità umane, focalizzandosi anche sull'educazione e la scuola.

30 M. Ottoboni, *Vamos Matar o Criminoso? Método APAC*, op. cit.

I volontari, pertanto, vengono preparati per lavorare su queste “maschere”, cercando di aiutare il *recuperando* a liberarsi dalle dipendenze e dalle menzogne, e a concepirsi come “figlio di Dio, come un individuo che può essere felice, che non è peggiore degli altri, in alcun modo”<sup>31</sup>. Nel progetto di valorizzazione umana è inclusa la scuola, la professionalizzazione e la cosiddetta “terapia della realtà”, che si costituisce principalmente attraverso quella che è definita come “pedagogia della presenza”<sup>32</sup>, termine mutuato dal pedagogista brasiliano Carlos Costas<sup>33</sup>, specializzato nella “socio-educazione” degli adolescenti privati della libertà.

Il metodo APAC considera indispensabile anche il lavoro svolto con le famiglie, ritenendo che queste costituiscano uno dei principali elementi utili a influenzare la decisione di commettere o meno reati e che quindi possano anche motivare i *recuperandos* all’impegnarsi nelle attività proposte per il ritorno alla società. A questo proposito, il metodo reputa “necessario, dunque, trasformare anche l’ambiente dal quale il *recuperando* proviene”<sup>34</sup>. Vediamo però che come ambiente di intervento si considera principalmente quello familiare, e non è posta la stessa enfasi sull’ambiente sociale (presenza di organizzazioni criminali) e sull’ambiente economico (forti disuguaglianze sociali) che sono però considerati rilevanti nel spingere e mantenere nella criminalità le persone.

I volontari e le famiglie sono lo strumento chiave per costruire legami d’affetto che si traducano nella sicurezza dell’unità, basata per l’appunto su relazioni di tipo personale. In questo senso, il controllo poggia più sulla convinzione che sulla repressione. Per rafforzare le relazioni affettive, infatti, vengono permesse visite intime da parte dei familiari che, tra l’altro, migliorano la situazione all’interno del carcere abbassando i livelli di conflitto.

31 Ibidem.

32 La Pedagogia della presenza, sintetizzando, è una corrente di pensiero che afferma che la presenza dell’educatore, che si manifesta soprattutto nella creazione di un autentico legame con l’educando, è fondamentale per stimolarlo ad esplorare il suo potenziale e a favorire le condizioni di apprendimento, vedere: V. Ferreira, *Juntando Cacos, Resgatando Vidas*, op. cit.

33 A. C. Gomes da Costa, *Pedagogia Da Presença: Da Solidão Ao Encontro - Introdução Ao Trabalho Sócio-Educativo Junto a Adolescentes Em Dificuldades*, Modus Faciendi, Belo Horizonte 2010.

34 Ibidem.



Figura 5 - Stanza delle visite intime nella APAC di Itaúna. Fonte: raccolta della ricerca.

Le visite intime sono usate anche come strumento di controllo e di scambio. È obbligatorio per le coppie che lo richiedono prendere parte a corsi e formazioni, permettendo in questo modo di includere nel progetto educativo anche i familiari che non si trovano in stato di detenzione. Anche i familiari delle vittime ricevono pertanto assistenza da parte delle APACs attraverso un gruppo specifico di volontari. Si vuole qui inoltre incentivare la ricostruzione dei legami tra vittime e infrattori nell'ottica della giustizia riparativa<sup>35</sup>, contribuendo a educare la società attraverso le vittime.

<sup>35</sup> La giustizia riparativa è un modo diverso di pensare il crimine e la risposta al crimine che si concentra sulla riparazione dei danni causati dalla criminalità e sulla riduzione dei danni futuri attraverso la prevenzione della criminalità. Si richiede che i trasgressori si assumano la responsabilità delle loro azioni e del danno che hanno causato e cerchino un risarcimento per le vittime. Il risarcimento da parte dei colpevoli è finalizzato al reinserimento di entrambi all'interno della comunità e richiede uno sforzo di cooperazione da parte delle comunità e del governo. Vedi: F. L. A. Silva, *Método APAC: Modelo de Justiça Restaurativa Aplicada à Pena Privativa de Liberdade*, Uniflu, Rio de Janeiro 2007; Centre for Justice & Reconciliation, *What Is Restorative Justice?*, 2020, url: <http://restorativejustice.org/restorative-justice/about-restorative-justice/tutorial-intro-to-restorative-justice/lesson-1-what-is-restorative-justice/#sthash.HMuJ50OU.XhC0x22c.dpbs>.

Le APACs sono basate sulla gratuità dell'assistenza al prossimo e sul lavoro dei volontari, che si formano e apprendono il funzionamento del modello aiutando nelle unità. Nella proposta di Ottoboni, nelle APACs la remunerazione spetta solamente al settore amministrativo. I volontari possono essere portieri, psicologi, assistenti sociali, medici, catechisti, professori (d'arte, di alfabetizzazione, d'infermeria, di musica), predicatori, avvocati, dentisti, preti, la cui remunerazione svilirebbe la forza della partecipazione comunitaria<sup>36</sup>. Dal libro di Ottoboni emerge che la remunerazione fa subentrare un interesse materiale, che può portare al fallimento della APAC incentivando la corruzione. I volontari, al contrario, combattono per la sopravvivenza delle APACs, cercando di superare le difficoltà, anche quelle economiche. In base al modello proposto, i *recuperandos* solidarizzano con i volontari ma, nel caso questi ultimi venissero remunerati, anche in minima parte, ne prenderebbero le distanze pregiudicando la buona riuscita del programma di reintegrazione. È necessario che tutta la società venga motivata e chiamata a collaborare al progetto attraverso campagne di raccolta fondi destinati a pagare le spese dei *recuperandos* e della APAC, in modo tale da non dipendere economicamente da un unico organo finanziatore ed essere, di conseguenza, un progetto più durevole. Vediamo qui una forte sfiducia nei confronti della professionalizzazione e della remunerazione anche dei funzionari. Il rischio è quello di fornire un servizio che dipenda dalla presenza non sempre garantita di volontari disponibili<sup>37</sup>.

Il Centro di Reintegrazione Sociale (CRS), una “prigione senza polizia” sotto il controllo diretto delle APACs, è parte fondamentale della metodologia, essendo gli spazi detentivi spesso inadeguati allo svolgimento

36 Nelle APACs visitate, abbiamo riscontrato che – contrariamente a quanto presentato da Ottoboni – molti degli incarichi ricoperti dal personale volontario vengono pagati normalmente dallo Stato o da altri enti, oppure sono affidati a stagisti, vedere: S. Grossi, *Prisões Sem Polícia: Um Encontro Com as APACs (Associação Para a Proteção e Assistência Dos Condenados Brasileiras)*, in Aa. Vv., *Políticas Públicas En Defensa de La Inclusión, La Diversidad y El Género*, ed. Nieves Sanz Mulas, a cura di R. Guzmán Ordaz, M. C. Gorjón Barranco, N. Sanz Mulas, Universidad de Salamanca, Salamanca 2019, pp. 55–78, url: <http://girdiversitas.usal.es/wp-content/uploads/2019/05/Políticas-públicas-en-defensa-UV.pdf>.

37 È possibile constatare tuttavia che, nel contesto d'espansione attuale delle APACs, i fondi pubblici stanziati dallo stato di Minas Gerais rappresentano la principale fonte di sostentamento delle unità, mentre le raccolte fondi costituiscono solamente una minima parte delle entrate totali, instaurando una stretta dipendenza delle APACs dal potere pubblico statale.

delle attività educative. In questi spazi non è consentito l'ingresso di armi e gli agenti disarmati sono chiamati educatori sociali e devono essere selezionati tra le persone che credono nella possibilità di ingresso nella società delle persone condannate e formarsi sul funzionamento del modello. Vediamo inoltre che il regime semiaperto è previsto per legge; tuttavia, viene usato poco nella pratica a causa della mancanza di colonie penitenziarie, comportando – secondo Ottoboni<sup>38</sup> – la perdita del diritto a un regime di detenzione meno rigoroso per i condannati.

I Centri di Reintegrazione Sociale (CRS) prevedono, oltre al regime chiuso, due aree destinate al regime semiaperto e a quello aperto, rispettando in questo modo la progressività dell'esecuzione penale e del percorso educativo. Grazie ai programmi educativi messi in atto e al sistema di controllo esercitato nell'ambito del regime aperto, l'APAC non è oggetto di critiche e diffidenza – secondo Ottoboni – come invece sono le altre strutture; queste, infatti, non disponendo di un progetto educativo né di un sistema di vigilanza effettivi, finiscono per essere utilizzate come deposito di merce rubata, costituendo un esempio negativo di reintegrazione sociale.

Il CRS garantisce inoltre che la pena venga scontata anche in regime aperto e semiaperto, vicino al nucleo familiare e ad amici e parenti, favorendo così il processo di reintegrazione in società. I CRS, infatti, sono unità ristrette e territorialmente più diffuse, che non possono accogliere più di duecento *recuperandos*, al fine di evitare un'assistenza di tipo massificato, che svilirebbe il modello e renderebbe impossibile la costruzione di relazioni tra *recuperandos*, funzionari e volontari, fondamentali per il progetto educativo, e allo stesso tempo incentiverebbe la nascita di rivolte e la costituzione e il potenziamento di gruppi criminali.

Nella proposta delle APACs, la progressione di regime avviene sulla base di una valutazione del merito che non è legata alla mera obbedienza, ma allo svolgimento delle diverse attività nelle unità. Secondo Ottoboni, infatti, l'obbedienza è un'imposizione coercitiva propria del sistema carcerario comune, non adatta a giudicare il merito. Il metodo APAC prevede che vengano valutati la qualità dei servizi e delle proposte di socializzazione, il lavoro come membro del CSS o rappresentante di cella,

38 Ivi, p. 96.

l'impegno nelle attività di pulizia o di segreteria e anche le relazioni con gli altri *recuperandos*, visitatori e volontari. I richiami, gli elogi, le uscite e i compiti espletati sono alcuni degli elementi di cui si tiene conto nella valutazione, che non poggia quindi sulla mera condotta. Un'ulteriore questione oggetto di analisi attiene ai rapporti tra *recuperandos* e tra questi ultimi e i volontari o i visitatori.

Nelle APACs, la partecipazione alle attività educative è obbligatoria e gli sforzi in tal senso sono considerati un merito, in quanto utili a migliorare il regime. Il risarcimento della vittima, il desiderio di riparare ai danni causati, di chiedere perdono e di pentirsi sono considerati dei segnali di un buon recupero.

Vediamo infine che è proposta una scala graduale di recupero basata sul merito. Stando a quanto argomentato da Ottoboni nella sua opera "*Vamos matar o criminoso*", le APACs considerano l'esecuzione penale un fenomeno graduale nel quale vengono concessi dei "benefici" ai *recuperandos* sulla base di quello che viene definito merito. Vediamo, sinteticamente, le diverse fasi del percorso<sup>39</sup>:

- 1) Regime chiuso – stadio iniziale: il *recuperando* è chiuso in cella;
- 2) Regime chiuso – primo stadio: il *recuperando*, qualora possibile, viene trasferito in una sezione o in una cella, separato dalle persone che si trovano allo stadio iniziale;
- 3) Regime semiaperto: il *recuperando* viene trasferito in un CRS non sorvegliato dalle forze dell'ordine<sup>40</sup>. Può ottenere delle borse di studio per prepararsi professionalmente;
- 4) Regime aperto: il *recuperando* ritorna nelle unità solo per dormire e nei giorni festivi e, se autorizzato, può lavorare durante il giorno. Il CRS deve disporre di uno spazio dedicato a questo regime.

Ci sembra importante presentare brevemente, ma in modo più dettagliato, le fasi del percorso. Durante lo stadio iniziale del *regime chiuso*, la partecipazione alle attività viene definita spontanea. Tuttavia, il *recuperando* che richiede assistenza presso le APACs deve partecipare alle attività proposte: messa o culto evangelico<sup>41</sup>, scambio di corrispondenza

39 Ivi, p. 108.

40 Attualmente, quando disponibile, anche le prime due fasi si svolgono in un CRS senza polizia.

41 Anche se nel libro ufficiale non sono considerati altri culti, essi esistono di fatto nelle

con i volontari, lettura in biblioteca, lezioni e conferenze sulla religione, valorizzazione umana e meditazione, studio della Bibbia o preghiere in cella. Tutto il lavoro viene coordinato dalla direzione amministrativa delle APACs.

Nel *primo stadio del regime chiuso*, vengono approfondite le attività svolte nello stadio iniziale e se ne aggiungono di nuove. In questa fase, “la partecipazione alle attività di stampo religioso sarà spontanea, ma obbligatoria<sup>42</sup> in caso di attività di socializzazione”<sup>43</sup>. In questo stadio, il modello offre delle attività educative rivolte a migliorare la scolarizzazione e le conoscenze dei *recuperandos*, “tenuto conto del grande valore sociale che ciò rappresenta”<sup>44</sup>. Ciò viene fatto per mezzo di corsi di alfabetizzazione e scolarizzazione media e superiore<sup>45</sup>.

Nel *regime semiaperto*, l’ingresso del *recuperando* viene celebrato con un evento solenne, al quale partecipano volontari, padrini e familiari. Il metodo crede nel recupero di qualsiasi persona, anche di chi si comporta in modo indisciplinato in carcere, e attribuisce alle stesse carceri la corresponsabilità per le violenze che si verificano<sup>46</sup>.

Nel *regime aperto*, vengono ospitati i *recuperandos* che si sono comportati in modo esemplare durante l’esecuzione degli obblighi previsti nei regimi più restrittivi. Questo perché, se qualcuno venisse inserito diret-

APAC (S. Grossi, *Un'altra Educazione è Possibile Nelle Prigioni? Il Caso Dell'Associazione Di Protezione e Assistenza Ai Condannati (APAC)*, op. cit.). Esistono delle sperimentazioni di inclusione dell’Umbanda e il Candomblé (Ibidem), religioni di matrice africana che affrontano grandi problemi nell’inserirsi nel sistema penitenziario in Brasile e che nel 2010 costituivano lo 0,09% della popolazione di Minas Gerais, per un totale di 17.451 persone (Istituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Censo de 2010*, 2010, url: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>), stato dove si sono sviluppate maggiormente le APAC.

42 Tale “spontaneità obbligatoria” può dare luogo facilmente a comportamenti religiosi simulati per ottenere i benefici offerti dalle APACs.

43 M. Ottoboni, *Vamos Matar o Criminoso? Método APAC*, op. cit., p. 115.

44 Ivi, p. 116.

45 Osserviamo che si sta diffondendo anche l’istruzione superiore che, a quanto sembra, viene offerta soprattutto attraverso accordi con università che impartiscono corsi a distanza.

46 Abbiamo osservato che, nonostante questa prospettiva, la transizione attraverso i diversi regimi dipende dal consenso dei giudici e dei delegati di polizia, che possono avere visioni molto differenti riguardo il processo di reintegrazione sociale. In questo senso, come affermato, le APACs svolgono anche il lavoro educativo di convincere i giudici e la polizia che il recupero presso di esse è possibile.

tamente in questa fase, difficilmente rispetterebbe le regole “senza prima conoscere le avversità del carcere”<sup>47</sup>. In sostanza, il metodo è dipendente dall’esistenza del carcere comune perché i detenuti rispettino le regole e sia mantenuta la disciplina interna anche senza l’ausilio di polizia penitenziaria armata.

## CONCLUSIONI

Nel dibattito sempre più urgente che riguarda l’educazione e il carcere, l’esperienza delle APACs in Brasile ci offre una valida e concreta trasformazione dei sistemi e delle pratiche educative – seppur con alcune criticità, qui evidenziate – per affrontare l’educazione di persone condannate attraverso un ripensamento dell’ambiente di privazione della libertà, in modo da renderlo più adeguato all’individualizzazione del percorso educativo volto al ritorno alla società.

Oltre all’educazione formale – che dovrebbe essere garantita e lo è solo a una parte minima della popolazione detenuta – le APACs vogliono ripensare il carcere come a una “comunità educativa”<sup>48</sup>, intendendo tutte le persone che vi partecipano come soggetti dell’educazione attuata all’interno del carcere.

Vediamo che le unità di privazione della libertà per esercitare una funzione educativa, secondo le APACs, devono almeno essere più ridotte e più radicate nel territorio in modo da poter consentire un intervento educativo individualizzato che valorizzi ogni persona. È necessario inoltre garantire un ambiente di fiducia attraverso la compartecipazione alle attività degli istituti anche delle stesse persone detenute e, allo stesso tempo, ci deve essere una selezione adeguata del personale a occuparsi della sicurezza, che deve credere nel – e contribuire al – progetto educativo. Il lavoro è fondamentale nei progetti educativi, ma non è sufficiente, e non può essere l’unico fine per un’educazione che aspiri al ritorno in società delle persone private della libertà. È inoltre importante una liberazione progressiva delle persone incarcerate per permettere percorsi educativi più efficaci.

<sup>47</sup> Ivi, p. 135.

<sup>48</sup> C. G. Costa, *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento Da Comunidade Educativa*, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília 2006.

Bisogna infatti concentrarsi sull'educazione non formale e informale per analizzare le esperienze di costituzione dei soggetti in carcere. In questo senso, si vede la necessità di pensare accuratamente anche alla formazione del personale penitenziario e dei volontari al suo interno. Notevole è anche l'educazione tra pari che le persone detenute svolgono tra di loro e che può avere una grande influenza nell'inserimento in un progetto educativo o all'interno di organizzazioni criminali.

Le APACs ci insegnano inoltre che anche le istituzioni e la società devono essere "rieducate" a vedere le persone condannate come esseri umani che devono ritornare in società. In questo senso, è necessaria una progressiva apertura alla società degli spazi di reclusione e della società per le persone che si incontrano recluse. Attraverso misure che aumentino sempre di più gli spazi di incontro, si possono ricostituire i legami interrotti tra le persone detenute e la comunità al di fuori.

Vediamo però ancora che le APACs si basano su una dipendenza dal sistema carcerario comune, come altre alternative al carcere, che rappresenta una presenza che oscura ogni scelta definita "libera". La mancata partecipazione alle attività può comportare infatti un regresso alla prigione.

Questo è particolarmente problematico se pensiamo che differenti lavori nelle unità non sono pagati, che la "spiritualità" è ritenuta obbligatoria e che, nonostante ci sia una riflessione in corso, nelle APACs ancora non sono ufficialmente considerate le religioni non cristiane, in particolare quelle afro-discendenti diffuse in Brasile.

Bisogna inoltre sottolineare come si senta la mancanza, nel modello, di una forte critica all'incarceramento in massa particolarmente evidente in Brasile e denunciato da differenti ricercatori<sup>49</sup> – con i suoi connotati razzisti e classisti – e l'eccessivo peso attribuito alle famiglie nel processo di incarcerazione, che può mascherare le cause strutturali nei processi di selettività penale<sup>50</sup>.

49 L. Wacquant, *As Prisões Da Miséria*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro 2011; J. Borges, *Encarceramento Em Massa*, Pólen Livros, São Paulo 2019; Pastoral Carcerária, *Tortura Em Tempos de Encarceramento Em Massa*, op. cit.; V. M. Pimenta, *Por Trás Das Grades – o Encarceramento Em Massa No Brasil*, Editora Revan, Rio de Janeiro 2018.

50 L. Wacquant, *Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity*, Duke University Press, Durham 2009; A. Baratta, *Resocialización o Control Social: Por Un Concepto*

Un'educazione che riguardi le persone incarcerate non può infatti prescindere dal funzionamento dell'istituzione carceraria nella società contemporanea<sup>51</sup>. Senza questa conoscenza, il rischio è quello di riprodurre, all'interno delle proposte educative, stereotipi e risposte punitive anche quando non sarebbero necessarie.

Quella delle APACs può essere una proposta educativa alternativa a quella che si ritrova nel sistema carcerario comune, ma non certamente l'unica. Pensando al carcere come a una "situazione-limite"<sup>52</sup>, si sente la necessità di studiare quindi altre proposte educative concrete, altri *inéditos viáveis*<sup>53</sup>, inedite e percorribili, per le persone appenate che facciano emergere altri possibili cammini educativi superando le criticità individuate.

## BIBLIOGRAFIA

Amorim C., *Comando Vermelho: A História Do Crime Organizado*, Editora Record, Rio de Janeiro 1993.

Baratta, A., *Resocialización o Control Social: Por Un Concepto Crítico de 'Reintegración Social' Del Condenado In Criminología Crítica y Sistema Penal*, Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, Lima 1990, url: [http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a\\_20120608\\_01.pdf](http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20120608_01.pdf).

Borges, J., *Encarceramento Em Massa*, Pólen Livros, São Paulo 2019.

Conselho Nacional do Ministério Público, *A Visão Do Ministério Público Sobre o Sistema Prisional*, Gráfica e Editora Movimento, Brasília 2016, url: <http://s.conjur.com.br/dl/sistema-prisional.pdf>.

Costa A. C. G., *Pedagogia Da Presença: Da Solidão Ao Encontro - Introdução Ao Trabalho Sócio-Educativo Junto a Adolescentes Em Dificuldades*,

*Crítico de 'Reintegración Social' Del Condenado*, in *Criminología Crítica y Sistema Penal*, Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, Lima 1990, url: [http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a\\_20120608\\_01.pdf](http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20120608_01.pdf).

51 S. Grossi, *Educação Para Uma Prisão Alternativa Ou Uma Alternativa à Prisão? O Modelo Das Associações de Proteção e Assistência Aos Condenados (APACs) No Brasil e Os Debates Abolicionistas*, op. cit.

52 P. Freire, *Pedagogia Do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987.

53 P. Freire, *Pedagogia Da Esperança: Um Reencontro Com a Pedagogia Do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 2011.

Modus Faciendi, Belo Horizonte 2010.

Costa A. C. G., *Por Uma Política Nacional de Execução Das Medidas Socioeducativas - Conceitos e Principais Norteadores*, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília 2006.

Costa A. C. G., *Socioeducação: Estrutura e Funcionamento Da Comunidade Educativa*, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília 2006.

Coutinho A. S. L., *Família, Trabalho e Religião: Fatores de Reintegração Do Detento? Um Estudo Comparativo e Descritivo Entre o Sistema Prisional Comum e a Associação de Proteção e Assistência Aos Condenados*, Tesi discussa presso l'Università Federal de Viçosa, Viçosa 2009.

Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen Mulheres*, 2ª Edição, Ministério da Justiça e Segurança Pública, Brasília 2018, url: <http://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>.

Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2016*, Brasília 2017, url: [http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio\\_2016\\_22111.pdf](http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf).

Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2014 a 2017 - Facções Prisionais No Brasil 2018*, Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), São Paulo 2018. url: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-edicao-especial-2018-analises-dos-estados-e-faccoes-prisionais/>.

Foucault M., *Vigiar e Punir: Nascimento Da Prisão*, Raquel Ramallete, Vozes, Petropolis 2004.

Freire P., *Pedagogia Da Esperança :Um Reencontro Com a Pedagogia Do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 2011.

Freire P., *Pedagogia Do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987.

Goffman E., *Prisões, Manicomios e Conventos*, Perspectiva, São Paulo 1996.

Grossi S., *Educação Para Uma Prisão Alternativa Ou Uma Alternativa à Prisão? O Modelo Das Associações de Proteção e Assistência Aos Condenados (APACs) No Brasil e Os Debates Abolicionistas*, in “Revista Educação e

Cultura Contemporânea”, Rio de Janeiro 2020.

Grossi S., *Prisões Sem Polícia: Um Encontro Com as APACs (Associação Para a Proteção e Assistência Dos Condenados) Brasileiras*, in Aa. Vv., *Políticas Públicas En Defensa de La Inclusión, La Diversidad y El Género*, ed. Nieves Sanz Mulas, a cura di R. Guzmán Ordaz, M. C. Gorjón Baranco, N. Sanz Mulas, Universidad de Salamanca, Salamanca 2019, pp. 55–78, url: <http://girdiversitas.usal.es/wp-content/uploads/2019/05/Políticas-públicas-en-defensa-UV.pdf>.

Grossi S., *Un'altra Educazione è Possibile Nelle Prigioni? Il Caso Dell'Associazione Di Protezione e Assistenza Ai Condannati (APAC)*, Tesi di dottorato discussa presso l'Università di Padova, Padova 2020, url: [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Grossi](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Grossi).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), *Censo de 2010*, 2010, url: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), *Atlas Da Violência 2018*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fórum Brasileiro de Segurança Pública, São Paulo 2018, url: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>.

Julião E. F., Rodriguez F., Godinho A. C., *Política Nacional de Educação Nos Espaços de Privação de Liberdade: Análise Da Organização Da Educação Escolar e Não Escolar Nos Planos Estaduais de Educação Nas Prisões*, in Aa. Vv., *Educação Em Prisões: Princípios, Políticas Públicas e Práticas Educativas*, a cura di C. V. Silva, E. Pimentel, CRV, Curitiba 2018.

Julião E. F., *Escola Na Ou Da Prisão?*, in “CEDES [Online]”, n. 98, 2016, pp. 25–42.

Junior A. C. da R. S., *Recuperação Religiosa de Presos: Conversão Moral e Pluralismo Religioso Na APAC*, Tesi discussa presso Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora 2013.

Júnior J. N. L., *Matar o Criminoso e Salvar o Homem' o Papel Da Religião Na Recuperação Do Penitenciário (Um Estudo de Caso Da Apac - Associação de Proteção e Assistência Aos Condenados - Em Itaúna-Mg)*, Tesi discussa presso l'Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo 2009.

Manso B. P., Dias C. N., *A Guerra: A Ascensão Do PCC e o Mundo Do Crime No Brasil*, Editora Todavia, São Paulo 2018.

Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT),

*Relatório Anual (2017)*, MNPCT, 2018, url: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/tortura/relatorios-mnpsc/mnpsc-relatorio-anual-2017-2018>.

Ministério da Justiça e Segurança Pública, *Estudo Preliminar a Metodologia APAC e a Criação de Vagas No Sistema Prisional a Partir Da Implantação de Centros de Reintegração Social*, 2019, url: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/ouvidoria/EstudoPreliminarAMetodologiaAPACe-aCriacaodevagasnoSistemaPrisonalapartirdaImplantacaodeCentrosde-ReintegracaoSocialSITE.pdf>.

Oliveira V. N. E., *Prisões Sem Guardas: Uma Experiência Liderada Por Grupos Religiosos*, Tesi discussa presso l'Università Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2013.

Ottoboni M., *Vamos Matar o Criminoso? Método APAC*, Paulinas, São Paulo 2014.

Pastoral Carcerária, *Tortura Em Tempos de Encarceramento Em Massa*, 2018, url: [https://carceraria.org.br/wpcontent/uploads/2016/10/Relatório\\_Tortura\\_em\\_Tempos\\_de\\_Encarceramento\\_em\\_Massa-1.pdf](https://carceraria.org.br/wpcontent/uploads/2016/10/Relatório_Tortura_em_Tempos_de_Encarceramento_em_Massa-1.pdf).

Pimenta V. M., *Por Trás Das Grades – o Encarceramento Em Massa No Brasil*, Editora Revan, Rio de Janeiro 2018.

Centre for Justice & Reconciliation, *What Is Restorative Justice?*, 2020, url: <http://restorativejustice.org/restorative-justice/about-restorative-justice/tutorial-intro-to-restorative-justice/lesson-1-what-is-restorative-justice/#sthash.HMuJ50OU.XhC0x22c.dpbs>.

Alves S. F. L., *Método APAC: Modelo de Justiça Restaurativa Aplicada à Pena Privativa de Liberdade*, Tesi discussa presso il Centro Universitário Fluminense, Rio de Janeiro 2007.

Valdeci F., *Juntando Cacos, Resgatando Vidas*, O Lutador, Belo Horizonte 2016.

Wacquant L., *As Prisões Da Miséria*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro 2011.

Wacquant L., *Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity*, Duke University Press, Durham 2009.

**Sergio Grossi** ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Padova e l'Università Federale Fluminense di Rio de Janeiro, è laureato in filosofia, cognizione e

psicologia presso l'Università di Bologna, dove ha conseguito anche una laurea magistrale in Progettazione e gestione degli interventi educativi nel disagio sociale. Parte di questa magistrale è stata completata a Parigi X Nanterre. Ha effettuato ricerche e ha lavorato come educatore sociale in carcere, con adolescenti privati della libertà, persone senza fissa dimora, richiedenti asilo, persone con sofferenza mentale e prostitute vittime della tratta di esseri umani. La sua attuale ricerca si sviluppa in un dialogo critico tra educazione degli adulti, sociologia carceraria e criminologia critica, analizzando concezioni e pratiche educative in progetti di reinserimento sociale definiti alternativi.

■ ENRICA SPADA

# EDUCARE CORPI PENSANTI

## *Per una pedagogia del corpo in movimento*

### SOMMARIO

Il saggio sviluppa in senso pedagogico una riflessione intorno alla danza come luogo di pensiero e modalità esistenziale che, a partire da alcuni aspetti del pensiero filosofico di María Zambrano e Jean-Luc Nancy, per ricongiungersi al pensiero deweyano dell'arte nell'educazione, rivela una dimensione del fare e del sentire del corpo danzante che si estende a tutti gli ambiti dell'agire educativo. La danza cui si fa riferimento è il "muovere" in senso originario, come possibilità-capacità-necessità umana di emozionare, toccare ed essere toccati da tutto ciò che ci circonda. In analogia con il corpo tattile e cinestetico del danzatore, si vuole delineare una nuova figura di educatore che mettendo in atto un *pensiero danzante* sviluppi, nella relazione educativa, una presenza vitale, sensibile e recettiva, nella consapevolezza di un corpo pensante e vigile, capace di sospensione, movimento e stasi. La dimensione estetico sensoriale è quindi posta al centro dell'agire educativo, e la danza, come fare materico-corporeo, diviene elemento imprescindibile e fondante dell'educazione, insieme a tutti i linguaggi dell'arte.

### ABSTRACT

The essay develops a pedagogical reflection on dance as a place of thought and existence. Starting from some aspects of María Zambrano and Jean-Luc Nancy philosophical thought, also connecting to the writing of John Dewey about art in education, the doing and feeling of the dancing body extends to all areas of education. Here, dance is in-

tended as “moving” in its most basic sense, the possibility/capability/necessity to move, to touch and be touched by what surrounds us. The work defines a new figure of educator who, by implementing a *dancing thought*, develops, in the educational relationship, a vital, sensitive and receptive presence in a thinking and vigilant body that is capable of suspension, movement and stasis. The sensorial aesthetic dimension is therefore placed at the centre of the educational act, and dance, as a material-corporeal act, becomes an essential and foundational element of education together with all the other languages of art.

## PREMESSA

La concezione di una pedagogia come luogo del corpo in movimento, come *sapere vivo*<sup>1</sup> che si radica nel fare e nell’essere del corpo, nata dalla riflessione teorico-pratica che ha caratterizzato fin dagli esordi il mio lavoro come danzatrice, educatrice e creatrice di movimento, ha trovato forma nella tesi di Laurea magistrale “Pensare la danza con Maria Zambrano e Jean-Luc Nancy. *Per una pedagogia del corpo in movimento*”, recentemente discussa a conclusione del mio percorso di studi in Scienze Pedagogiche e dei servizi educativi presso l’Università di Cagliari.

In questa tesi, ispirata e fondata epistemologicamente su alcuni aspetti del pensiero dei due filosofi qui solo brevemente accennati, si pone l’accento sulla necessità di riprendere e approfondire il tema della corporeità nella riflessione pedagogica. In particolare in questo saggio, l’ispirazione al pensiero melodico della filosofa Maria Zambrano e al corpo esposto e tattile di Jean-Luc Nancy, conduce alla proposta di un’attitudine metaforicamente “danzante” nella relazione educativa che attinge dalla danza, non solo quale arte dell’espressione e della comunicazione per eccellenza, ma soprattutto quale modalità esistenziale originaria, tattile-cinetica. *Danzare* si intende quindi come allenamento costante delle capacità sensibili, percettive, intuitive e

<sup>1</sup> L’espressione è di Luigina Mortari in L. Mortari, *Un Metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2003, p. 4.

cognitive, come *ginnastica del sentire* del corpo che diviene apertura toccante verso l'altro<sup>2</sup>.

## ESSERE EDUCATORI DANZANTI

Chi si occupa di educazione e formazione<sup>3</sup>, chi ha scelto di dedicarsi alla cura e all'accompagnamento di altre persone, per sostenerle e guidarle nel cammino di vita, siano esse neonati, bambini, giovani, adulti o anziani, non può prescindere da un'accurata, consapevole e profonda cura di se stesso. Aver cura di sé significa essenzialmente conoscersi: l'esortazione delfica e socratica γνῶθι σαυτόν<sup>4</sup>, tanto spesso rievocata in

2 La riflessione di questo saggio poggia sul pensiero di Jean-Luc Nancy che vede il corpo, nella sua singolarità pluralità (J.-L. Nancy, *Essere singolare plurale*, Giulio Einaudi, Torino 2001), al centro di tutta la sua elaborazione. Oltrepassando il concetto marleaupontyano del corpo inteso come carne, *chair*, Nancy afferma del corpo la sua natura esposta e relazionale, un *corpo teatro* che è votato al fuori (Id., *Corpo teatro*, Cronopio, Napoli 2010). Giocando con l'assonanza dei termini in francese, definisce il corpo come *ex-peau sition*, pelle che si espone al contatto con tutti gli altri esseri e che toccando comunica (Id., *Corpus*, Cronopio, Napoli 2014). In questo senso la danza come *rühren* e *berühren*, muovere e toccare (Id., *Rühren, Berühren, Aufrühr*, in Aa. Vv., *Sulla danza*, a cura di M. Zanardi, Cronopio, Napoli 2017), esprime il senso ontologico che Nancy attribuisce al corpo come luogo del *toccare*. Rapportando etimologicamente il peso al pensiero (Id., *Il peso di un pensiero*, Mimesis, Milano 2009), il corpo che danza è il luogo in cui massimamente si sperimenta la corporeità del pensiero. “Quando cammino, non penso a niente o, piuttosto, i miei pensieri si dissolvono nei miei passi. Di più ancora se danzo. È questa dissoluzione o, per meglio dire, questa dissipazione o distrazione del pensiero – distrazione per attrazione nel corpo –, che è dunque veramente il pensiero: la prova del senso o della verità”, in Elena Ravera, *Segreti dell'essere pe(n)sante: danza e filosofia in Dehors la danse e Allitérations. Conversations sur la danse di Mathilde Monnier e Jean-Luc Nancy*, in “Elephant Castle, laboratorio dell'immaginario”, n.20, settembre 2019, p.10. url: [https://archiviocav.unibg.it/elephant\\_castle/web/saggi/segreti-dell-essere-pe-n-sante-danza-e-filosofia-in-i-dehors-la-danse-i-e-i-alliterations-conversations-sur-la-danse-i-di-mathilde-monnier-e-jean-luc-nancy/311](https://archiviocav.unibg.it/elephant_castle/web/saggi/segreti-dell-essere-pe-n-sante-danza-e-filosofia-in-i-dehors-la-danse-i-e-i-alliterations-conversations-sur-la-danse-i-di-mathilde-monnier-e-jean-luc-nancy/311)

3 Il paragrafo si riferisce in senso lato a tutte le professionalità educative. Con *danzante* si vuole intendere, in senso evocativo-metaforico, l'attitudine mobile, vigile e serena che alcune semplici pratiche di consapevolezza motoria, ispirate alla danza, possono offrire per migliorare e arricchire la relazione educativa. Non vi è alcuna intenzione di confronto con la figura professionale del *danzaeducatore*, che la studiosa Franca Zagatti e l'associazione Mousikè hanno delineato per promuovere la danza nella scuola e nell'extra scuola. Su questo importante sviluppo della danza in senso educativo si veda, F. Zagatti, *La danza educativa: principi metodologici e itinerari operativi per l'espressione artistica del corpo nella scuola*, Mousikè Progetti Educativi, Bologna 2004.

4 “Conosci te stesso” è l'iscrizione posta sul frontone del santuario di Apollo a Delfi. Socrate, come testimoniato da Platone, ne farà il precetto base della sua filosofia e pedagogia maieutica.

ambito educativo, necessiterebbe di una più profonda consapevolezza. Conoscere i propri desideri, le proprie qualità e fragilità, è un dovere etico, una necessità per chiunque debba prendersi 'cura' di altre e altri. Ma quali percorsi formativi, quali apprendimenti, quali esperienze bisogna attraversare per un vero percorso di autoconoscenza e maturazione? Se si rimane ancorati a un pensare che si ingarbuglia nel concetto, che pretende di comprendere esclusivamente con l'intelletto, per mezzo di un *logos* che calcola, misura e definisce, si rimane persi nell'inconsistenza di una mera astrazione discorsiva. Conoscere se stessi non può prescindere dal conoscersi nel corpo, nel suo sentire, nel suo muovere, nel suo comunicare. Non è sufficiente approfondire la consapevolezza psicologica dei propri stati d'animo guardando esclusivamente *in interiore homine*, perché è nel corpo come unità mobile-senziente e come *expeausition* per dirla con Nancy, che abita la verità e il senso di ogni persona.

Essere competenti del proprio corpo, conoscerne il ritmo, le singolari e specifiche qualità espressive che caratterizzano il proprio stile comunicativo, dovrebbe costituire la base del percorso formativo per qualsiasi figura educativa che potrebbe essere fruttuosamente ricalcato su quello del danzatore-attore<sup>5</sup>, almeno per quanto riguarda i fondamenti del muoversi, del respirare, del camminare.

Le tecniche della danza e del teatro contemporaneo<sup>6</sup> offrono diverse modalità di "allenamento" che possono condurre ad una consapevolezza olistica del corpo, permettendo di acquisire competenze estetico-cinetiche

5 Mi riferisco alla concezione dell'attore così come inteso nel *teatro totale* occidentale e soprattutto orientale, che non disgiunge la danza dal teatro di parola, in cui il termine *danza* è abitualmente riferito al movimento e all'espressione dell'attore in generale.

6 Le tecniche teatrali e coreutiche cui fare riferimento sono molteplici. In particolare chi scrive declina la propria pratica di movimento a partire dalle tecniche di danza della Folkwang Universität di Essen (Laban-Jooss-Leader-Cébron) in cui si è formata, con particolare riferimento alla metodologia del maestro Jean Cébron, con cui ha studiato per tutti i quattro anni del percorso universitario. Per approfondimenti sulla metodologia Cébron si rimanda a Caterina Genta, *Trasmissione di conoscenze e formazione artistica al tanzabteilung della Folkwangschule. Da Kurt Jooss a Pina Bausch*, Università La sapienza di Roma, a.a. 2004/2005. Url.: [https://www.caterinagenta.it/wp-content/uploads/2017/05/TESI\\_Folkwang\\_Schule.pdf](https://www.caterinagenta.it/wp-content/uploads/2017/05/TESI_Folkwang_Schule.pdf); Per un approccio alla tecnica Laban, in relazione all'ambito educativo in generale, si invita alla lettura dei testi magistralmente tradotti da alcune tra le più competenti studiose del suo pensiero: R. Laban, *L'arte del movimento*, a cura di E. Casini Ropa e S. Salvagno, Ephemeria, Macerata 1999; R. Laban, *La danza moderna educativa*, a cura di L. Delfini e F. Zagatti, Ephemeria, Macerata 2009.

e relazionali, attraverso pratiche ed esercizi ludico-creativi che sviluppano le capacità di ascolto empatico e la consapevolezza dello spazio educativo.

Non si tratta di addestramento, *messa in forma* di un corpo inteso come massa tendineo-muscolare, bensì di un allenamento lungo e paziente al sentire, che ci rende consapevoli dei nostri impulsi motori, *efforts*<sup>7</sup>, della direzione dello sguardo, della gravità, del centro<sup>8</sup>, per acquisire solidità nella stasi e nel movimento.

La conoscenza di queste qualità dinamiche e percettive, predisponendoci al movimento verso gli altri, permette di entrare in relazione con il mondo circostante e familiarizzare *con il diverso* dell'altro.

Il formatore-insegnante-maestro non deve apprendere la tecnica, ma l'*attitudine* del danzatore-attore: non tanto le capacità performanti e performative, ma la semplicità dello stare in ascolto ricettivo di tutto ciò che accade intorno a sé. La pratica del movimento danzato inteso in questa forma, insegna ad abitare lo spazio educativo con autenticità, a sentirlo come luogo vitale in cui il corpo nella sua interezza è preparato a reagire con semplicità e prontezza ad ogni possibile circostanza. Il corpo docente<sup>9</sup> diviene corpo mobile, fluttuante, capace di adattarsi ai continui cambiamenti che caratterizzano le relazioni educative.

Essere educatori danzanti significa, quindi, allenarsi a stare *nell' hic et nunc* della situazione, presenti in ogni istante, senza sforzo, capaci di

7 *Effort* è un concetto chiave della tecnica Laban. Tradotto dall'inglese il suo significato in italiano "sforzo" è riduttivo. In realtà la sua traduzione più appropriata è "impulso" inteso sia in termini di spinta interiore al movimento sia, spesso, come fattore caratteristico e proprio di ciascun movimento. Laban definisce il concetto di impulso nel testo, *Effort*, scritto insieme all'industriale F.C. Lawrence nel 1947. Per una spiegazione puntuale del termine *Effort* si veda, *La danza moderna educativa*, cit., p. 10, nota 1. "Nella terminologia labaniana il termine 'effort' indica l'impulso interiore che dà origine al movimento, l'intenzione di chi si muove o danza nei confronti dei fattori di movimento, ossia del peso, del tempo, dello spazio, del flusso".

8 Per una definizione di *centro* chiara e immediata si rimanda a Y. Oida e L. Marshall, *L'attore invisibile*, Bulzoni, Roma 2000, p. 25. "Quando i giapponesi parlano di *hara*, si riferiscono a quella parte del corpo che si trova a pochi centimetri sotto l'ombelico. Questo è il centro di gravità del corpo umano".

9 L'espressione è di Maria D'Ambrosio. Cfr., M. D'Ambrosio, *Cinetica e cognizione. Teatro come spazio dove l'educazione 'prende corpo'*, in Aa. Vv., *Teatro come metodologia trasformativa. La scena educativa fatta ad arte. Tra ricerca e formazione*, a cura di M. D'Ambrosio, Cartografie Pedagogiche, Liguori, Napoli 2016.

attenzione profonda, interesse, curiosità e amore per l'esprimersi molteplice di ogni persona. Sperimentando il movimento, il gioco e le emozioni, si potenzia la capacità empatica con l'ambiente circostante, così da produrre uno sguardo sempre calmo e mai preoccupato nel mutare repentino della situazione nell'ambiente educativo, anche nelle sue manifestazioni apparentemente più disordinate. L'allenamento al muovere del corpo, la capacità di spostare, modulare, accordarsi con il ritmo dell'azione fa sì che il caos possa essere vissuto come momento pieno e generativo, da cui nascono nuove opportunità di stare, insieme, nel tempo della relazione. L'attitudine danzante è quello stato di attenzione vigile, di attesa pronta all'azione propria degli attori/danzatori che attendono, nell'improvvisazione teatrale e coreutica, il momento giusto per entrare in scena e rispondere agli stimoli che provengono dallo spazio scenico e dai compagni di lavoro: significa saper cogliere e interpretare i movimenti vitali delle relazioni, permettendo che il caso, guidato dall'ascolto e dall'attivarsi delle percezioni sensoriali, possa dar vita a nuove soluzioni, nuove coreografie, nello spazio educativo. Con l'esercizio, è sufficiente anche la pratica quotidiana dell'ascolto del proprio respiro accompagnato dalla ripetizione di semplici sequenze di movimento, si fortificano le capacità di resistenza-resilienza e si apprende a saper stare in attesa, per lasciare spazio all'avvento di nuove situazioni, nuove parole, nuovi sguardi<sup>10</sup>.

Così come, d'accordo con Yoshi Oida<sup>11</sup>, il teatro dovrebbe *fare vita*, mettere in moto la vita, senza orpelli, senza inutili e barocchi decori, allo stesso modo dovrebbe essere concepita la relazione pedagogica ed educativa. Come per 'fare teatro' è sufficiente un tappeto steso a terra per delimitare lo spazio performativo dell'azione, altrettanto semplicemente dovrebbe essere concepito lo spazio educativo-formante. Non è necessario separarsi, mettersi sopra un palco: il teatro e la danza sono fatti da esseri umani per

10 Anche solo dedicare dieci minuti per sé, prima di cominciare qualsiasi attività, praticando con l'ascolto della respirazione, un breve viaggio corporeo-interiore, ripercorrendo, anche da seduti, ogni parte del nostro corpo, sentendo e muovendo con minime rotazioni le giunture articolari, come una piccola danza, quasi invisibile, può essere sufficiente e restituire serenità, regalandoci uno sguardo aperto e accogliente verso chi ci attende.

11 Yoshi Oida, attore interprete di molte tra le opere teatrali di Peter Brook, è autore di testi significativi sulla formazione dell'attore che compendiano la tradizione teatrale giapponese e quella occidentale acquisita attraverso la lunga collaborazione artistica con il grande regista.

l'umanità<sup>12</sup>. Nel teatro così fatto ci si sbarazza delle vecchie abitudini e così dovrebbe essere per chi si occupa di educazione e formazione. È semplice e forse banale il confronto tra il mettersi su un palco e il mettersi in cattedra, eppure ancora oggi, malgrado alcuni secoli di pedagogia attiva, l'utilizzo della cattedra nelle nostre scuole non è affatto superato.

L'educatore danzante, dunque, è colui che mette in gioco il corpo, che si allena a stare e muoversi in uno spazio educativo aperto, accogliente e inclusivo, che impara prontezza e capacità nella scelta di direzioni e ritmi, ma che sa anche fermarsi, stare in silenzio e fare spazio per il movimento dell'altro. È cosciente delle proprie capacità corporeo-cinestetiche e si esercita nella conoscenza della propria motilità, permettendo al pensiero la libertà di espandersi oltre le cornici consuetudinarie. Si allena a stare nella semplicità e nell'autenticità. Non ha necessità di parature speciali e sa fare a meno di sofisticati strumenti tecnologici per comunicare la propria conoscenza, perché sa vivificare lo spazio della relazione educativa con la sola forza e presenza del proprio corpo<sup>13</sup>.

## LA PRESENZA NELL'ATTO EDUCATIVO

Per parlare di presenza nell'atto educativo, intendendo 'atto' nel senso di esperienza che si fa concretamente nell'agire della relazione educativa, in qualsiasi ambito formativo, è utile soffermarsi un momento sul significato della parola 'educare'. Se si prende in considerazione l'etimo dal latino *ex-ducere*, estrarre, condurre fuori, risalta subito il senso di un movimento, il portare-portarsi da un posto ad un altro: un movimento che implica l'azione di qualcuno su qualcosa o qualcuno. Anche l'etimo di *pedagogia*, da *pais-paidòs*, fanciullo, e *àgō*, andare, ha la stessa valenza nel senso dell'*andare accompagnando*. Ma quali caratteristiche, qualità, conoscenze, competenze dovrebbe avere chi è preposto al compito di

12 Y. Oida, *L'attore fluttuante*, Editori Riuniti, Roma 1992, pp. 94-95.

13 La tremenda epidemia che ci costringe, fin dalla scorsa primavera, al distanziamento sociale e all'utilizzo sempre più massiccio di strumenti tecnologici per la comunicazione virtuale, anche nella scena educativa e scolastica, sta facendo emergere, in maniera eclatante, i gravi disagi psico-emotivi e sociali causati da uno stile di vita in cui sia negata la fisicità nella relazione umana. Questi segnali dovrebbero essere colti per una più ampia e approfondita riflessione sull'importanza della presenza e del contatto nell'educazione.

condurre, educare, formare, teorizzare pedagogicamente? Certo le competenze teorico-disciplinari offerte dai percorsi universitari preposti alla formazione di tali figure sono fondamentali, così come i laboratori e i tirocini pratici, anche se spesso concepiti come un'aggiunta, o al più una parentesi, nel percorso di studi, ma quali e come dovrebbero essere acquisite quelle *competenze umane* che implicano la capacità di entrare in relazione con l'altro, di *entropatire* l'altro o anche, senza pretese di porsi come guida o esempio, semplicemente di essere in grado di accompagnare nel cammino esistenziale un'altra persona? Come poter acquisire le capacità di facilitatore, motivatore e veicolo di sapere, conoscenza, esperienza? Quali le competenze del pedagogo che gli permettano di pensare, teorizzare e indirizzare le pratiche in ogni ambito dell'educazione e della formazione umana?

Le risposte a queste domande sono oggi più che mai dibattute e oggetto di continue revisioni e sistematizzazioni<sup>14</sup>, ma la necessità di implementare le teorie e le pratiche pedagogiche che, fin dai primi decenni del secolo scorso<sup>15</sup>, hanno focalizzato la loro attenzione sulla necessità di porre al centro della formazione l'essere umano come sistema *unitario* in cui la mente è parte consustanziale di un corpo senziente, tattile e cinetico, non sembra porsi tra le priorità della ricerca attuale.

Sembra un argomento ormai superato, non più necessario davanti all'avanzare delle tecnologie nella didattica e così si assiste alla progressiva messa in disparte dei temi che riguardano la corporeità nella ricerca pedagogica. Credo si possa affermare che qualsivoglia sistematizzazione delle competenze dell'educatore e pedagogo sia insufficiente e aleato-

14 A riguardo, tra le più recenti pubblicazioni, si rimanda a S. Deiana (a cura di), *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*, PensaMultimedia, Lecce 2019.

15 La corporeità è stata al centro delle riflessioni della pedagogia fenomenologica-esistenziale che poggia sul pensiero husserliano, sulle successive elaborazioni esistenzialiste heideggeriane e in particolare sulla fenomenologia della percezione di M. Merleau-Ponty. Per l'estensione e trasposizione della fenomenologia nella teorizzazione pedagogica italiana, si rimanda alle opere fondamentali di Piero Bertolini e Vanna Iori: P. Bertolini, *L'esistere pedagogico, ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988; V. Iori, *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1988. Per quanto riguarda la riflessione filosofica sulla danza moderna e contemporanea nel suo rapporto con il pensiero fenomenologico merleau-pontyano si rimanda a C. Di Rienzo, *Per una filosofia della danza. Danza, corpo, chair*, Mimesis, 2017.

ria se non si considerano come imprescindibili quegli aspetti di carattere psico-emotivo-relazionali fondati su un'accurata maturazione della conoscenza di se stessi, a partire dal proprio corpo.

Sviluppare un pensiero corporeo-cinetico è basilare per acquisire capacità riflessive riguardo la condizione umana nella contemporaneità per essere capaci di far nascere nuove ipotesi, nuove visioni, nuovi percorsi formativi.

Possedere consapevolezza cinetico-emotiva, per chi dovrà offrirsi come guida, sostegno e ascolto per altri, dovrebbe essere la priorità, la base epistemologica primaria per qualsiasi curriculum formativo inerente alla pedagogia e all'educazione.

In questi ultimi anni, in cui il sistema scolastico italiano ha attraversato forse uno tra i suoi momenti peggiori, che ha visto, tra le altre criticità, l'acuirsi dell'abbandono scolastico, soprattutto al sud e nelle isole, si è sentito rievocare spesso, con sguardo nostalgico ad un ipotetico passato, il termine "vocazione", qualità che dovrebbe caratterizzare chi voglia dedicarsi all'educazione e all'istruzione. Tutta la problematicità del discorso educativo sembrerebbe così potersi risolvere selezionando, non si sa bene secondo quali criteri, le figure professionali dotate di questa speciale predisposizione. Personalmente non credo alla vocazione, al talento innato e speciale, nemmeno quando si parla d'arte e di artisti, credo anzi che questa sia una visione molto riduttiva della complessità del processo che porta allo sviluppo e crescita delle professionalità, sia nel campo dell'educazione che in quello artistico, perché il talento e la creatività si sviluppano con lo studio, con la pratica costante, con l'esercizio del pensiero laterale, per dirla con Dallari<sup>16</sup>, in ogni momento della vita.

Formarsi, nel corpo e nell'anima, significa innanzitutto lavorare per conoscere la *geografia del proprio corpo*<sup>17</sup>, esercitandosi quotidianamente all'ascolto del proprio ritmo, prendendo coscienza del proprio stare, camminare, guardare. Imparare ad essere presenti a se stessi per poter riuscire a trasmettere a chi si sta educando e curando pedagogicamente, serenità, vicinanza, ascolto e fiducia. Il percorso per acquisire presenza

16 M. Dallari, *In una notte di luna vuota*, Erickson, Torino 2008, p. 78; si veda anche: E. De Bono, *Creatività e pensiero laterale: manuale di pratica della fantasia*, Rizzoli, Milano 2002.

17 Y. Oida, *L'attore invisibile*, cit., p. 29.

e coscienza del proprio stare corporeo nella scena educativa è molto simile a quello di chi agisce in uno spazio scenico autentico e rigoroso. Naturalmente le modalità possono essere diverse, ma, di base, si tratta di sviluppare, attraverso la pratica, capacità di ascolto e concentrazione tali da consentire uno sguardo aperto, sereno e attento nella relazione educativa.

*Presenza* significa saper stare nell'*hic et nunc* della situazione, senza atteggiamenti artificiali, dando il giusto peso ad ogni momento, ad ogni parola, assaporando ogni gesto e ogni azione, per vivere con consapevolezza ogni scambio comunicativo. Questo non significa dover continuamente agire con interventi, stimoli, esortazioni, bensì saper modulare e ritmare, come nella danza, movimento e stasi, energia dinamica e rilassamento, ascolto e canto. Presenza attiva, ma non indaffarata, riprendendo un'efficace espressione della pedagoga Vanna Iori<sup>18</sup>.

Saper attendere, non avere fretta, non preoccuparsi del *quanto* si fa ma del *come* si sta nella relazione educativa.

Saper stare nel vuoto dello spazio e del tempo dell'azione, in attesa dell'occasione che faccia rinascere, sempre, un nuovo percorso, un nuovo dialogo.

## IL VUOTO FORMANTE NELLA SCENA EDUCATIVA

Il tema del 'vuoto' è presente, come necessità di fare vuoto nell'esistenza per aprirsi al possibile e all'accadere sempre rinnovante dell'esistere, sia in Nancy che in Zambrano.

Per il primo si tratta del vuoto dell'essere che resta abbandonato nell'esistente, non velato o nascosto come per Heidegger<sup>19</sup>, ma dispiegato nella sua singolarità plurale. Un abbandono in senso assoluto che è "vuoto" che si apre al *pollakôs*, all'abbondanza dell'accadere della vita. Vuoto-abbandono-abbondanza<sup>20</sup>. Il vuoto di Nancy, che gioca sempre con le assonanze linguistiche, è dunque sempre creatore *in potentia* di abbondanza. Non è mai il vuoto disperante e nichilistico di chi non ha più nessun

18 V. Iori, *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, cit., p. 151.

19 M. Heidegger, *L'abbandono*, Il Melangolo, Genova 1983.

20 Cfr., S. Piromalli, *Vuoto e inaugurazione, la condizione umana nel pensiero di Maria Zambrano e Jean-Luc Nancy*, Il Poligrafo, Padova 2009.

appiglio alla vita, è, invece, un vuoto inaugurante, foriero di molteplici germinazioni:

“Se da un lato qualcosa si chiude, infatti, dall’altro qualcosa sboccia, anche se non ci accorgiamo di nulla e ci sentiamo in preda alla desolazione, anche se ci mancano le parole e il pensiero per questa fioritura [...]: qualcosa sboccia, poiché l’evento della chiusura produce a sua volta storia e poiché ciò che esso porta a compimento, sul suo limite interno, corrisponde anche, sul limite esterno, a una inaugurazione”<sup>21</sup>.

Per la filosofa spagnola vi è comprensione solo nello spazio dell’interiorità, dove abita la ragione poetica<sup>22</sup>, quella che si apre al sentire del cuore, che è altra rispetto a quella della razionalità calcolante e chiarificatrice. È questo lo spazio del vuoto fertile, in cui si sta mancanti e sospesi, immersi nella fragilità mai statica dell’esistenza. Uno spazio cavo, fecondo di nuove esperienze e di *vivencia*<sup>23</sup>.

Aprire uno spazio vuoto dentro di sé, uno spazio capace di immaginazione e creazione vitale, perché non bloccato, non rigido, non già pieno di idee, convinzioni, concetti, è un lavoro che concerne la mente, certamente, ma non può prescindere dal corpo, dal suo allenamento al sentire. Ecco che qui la danza, come *ginnastica del sentire*, non mero allenamento muscolare, offre il suo aiuto al corpo-mente per imparare a stare in questo vuoto fecondo, a danzare con esso, ad avere consapevolezza del movimento incessante del tempo della vita, dell’universo e del suo respiro, sentendosene parte, assecondando e organizzando, tenendo insieme e lasciando, facendo e *disfacendo*.

Il vuoto ci regala la possibilità di accogliere: è la possibilità sempre aperta, sempre rinnovante di fare e dare spazio alla vita, alla comprensione di noi stessi e degli altri.

Perché il vuoto trovi il suo spazio è necessario *disfare*, sciogliere le cornici restrittive che ci ingessano per lasciar andare ogni cosa risaputa e ri-

21 J.-L. Nancy, *L’esperienza della libertà*, Giulio Einaudi, Torino 2000, p. 8. Sul tema del vuoto in Nancy e Zambrano cfr., R. Fadda, *La condizione umana tra vuoto, esistenza e cura*, in Rassegna di Pedagogia LXIX, 3-4, Pisa-Roma 2011, pp. 359-362.

22 Cfr., L. Boella, *Cuori pensanti. Hanna Arendt, Simone Weil, Edith Stein, Maria Zambrano*, Tre Lune, Mantova 1998, pp.77-79.

23 In spagnolo l’*Erlebnis* husserliano da cui, per analogia, il termine ‘vivenza’ oggi utilizzato dagli studiosi invece del tradizionale ‘vissuto’ che ne mortifica il senso di attività-esperienza viva.

volgerci al nuovo. *Disfare* significa rinascere a nuova vita. Zambrano cita Dante e il suo “*Incipit Vita nova*”<sup>24</sup>, come emblema di nuovo *cominciamento*, grazie all’amore, alla forza dirompente del desiderio di assoluto e trascendenza che sempre ci accompagna. Ci invita ad avere la capacità di abbandonare schemi rigidi e pensieri già pensati, per fare largo a visioni più ampie, lasciando che il sentire innamorato ci trasporti in volo verso nuove conoscenze.

“È proprio sulla soglia del vuoto che crea la bellezza, l’essere terrestre, corporale ed esistente, si arrende; depone la sua pretesa di essere separatamente e persino quella di essere sé, se stesso; consegna i suoi sensi che fanno tutt’uno con l’anima”<sup>25</sup>.

Nel danzare, nell’ ascolto profondo del muovere del corpo, si può ad esempio, sviluppare una percezione di vuoto fecondo nell’alternanza del respiro. Esattamente tra l’espirazione e la successiva inspirazione possiamo allenarci a sentire uno spazio vuoto nel corpo, in cui il movimento si sviluppa libero da ogni tensione, si espande nello spazio, producendo una sensazione di completa immersione nell’ambiente circostante, una sensazione di fluidità che forse solo immersi nell’acqua del mare possiamo sperimentare<sup>26</sup>. Dal corpo, dal suo muovere in questo spazio cavo, aperto, espanso è possibile attivare un pensiero limpido e vigile, capace di donarci nuove capacità intuitive e cognitivo-relazionali.

## PER UN’ESTETICA DELL’EDUCAZIONE

Per *estetica dell’educazione* si vuole intendere, insieme alla comune accezione di educazione al bello e all’arte in generale, un approccio educativo

24 M. Zambrano, *Chiari del bosco*, SE, Milano 2016, p.16.

25 Ivi, p. 52.

26 Laban ricorda, in diversi punti della sua riflessione, come sia fondamentale essere capaci di sperimentare e agire il flusso di movimento, il quarto fattore di movimento dopo spazio, tempo, peso. Se ne parla diffusamente in tutta la sua opera. Per definirlo utilizza spesso la metafora dell’acqua, paragonando il flusso di movimento ad una nuotata rinfrescante, da cui traggono beneficio sia il corpo che la mente. “Come l’acqua anche il flusso di movimento è un mezzo universale di sostentamento vitale [...] Il flusso di movimento partecipa a tutte le nostre funzioni e azioni, ci libera dalle tensioni interiori dannose, è un mezzo di comunicazione tra le persone[...]tutte le nostre forme di espressione come parlare, scrivere e cantare sono sostenute dal flusso di movimento”, in R. Laban, *La danza moderna educativa*, cit. p.64.

che, a partire dal significato etimologico, dal gr. *aisthētikós*, *che concerne la sensazione*, si prende cura, innanzitutto, dello sviluppo della sfera sensoriale dell'essere umano. Detto altrimenti, si intende un'educazione che non escluda il fare e il sentire del corpo.

L'importanza del proporre, nell'educazione e nella formazione, attività pratiche dove il corpo sia 'presente' per agire concretamente, dove, cioè, allo studio teorico si affianchi costantemente il *produrre qualcosa*, è stata portata all'attenzione del discorso pedagogico e ampiamente divulgata da John Dewey. A partire da *Democrazia e educazione*<sup>27</sup> il filosofo-pedagogista sviluppa estesamente la sua idea di educazione basata sulla piena partecipazione di teoria e pratica, includendo il gioco come parte imprescindibile della formazione. Pur vivendo in un'epoca in cui i ragazzi potevano ancora giocare all'aperto e nei cortili, Dewey teorizzava l'importanza di praticare il gioco a scuola come strumento di apprendimento. La sua proposta di un'*occupazione attiva*<sup>28</sup> nella scuola, si riferisce sia al *lavoro* quotidiano, come ad esempio il giardinaggio, la cucina, la costruzione di oggetti, ma anche al gioco come attività che impegna in un fare *lungo*, che diverge, che non è esclusivamente rivolto al fine di produrre qualcosa di concreto, rifinito e utilizzabile in breve tempo. Intendeva il gioco come *fare* che alleni allo stare insieme, condividendo situazioni problematiche cui poter trovare autonomamente e in modo creativo le risposte, dove sia possibile mettere *in gioco* competenze logiche e capacità immaginativa. Un giocare che stimoli la curiosità e promuova l'ingegno, sia individuale che collettivo, della classe intesa come gruppo-comunità, in cui sperimentare e acquisire competenze sociali e relazionali.

Dewey era molto critico con tutte le metodologie educative che proponessero strumenti già pronti e percorsi facilitati, perché lo scopo dell'educazione non è esclusivamente quello di raggiungere il più rapidamente possibile un risultato, ma è primariamente quello di mettersi alla prova e trovare da soli o in gruppo, procedendo per prove ed errori, la strada che porta all'acquisizione di competenze e abilità autonome, da spendere per la soluzione di un compito. Interessante in proposito il suo insistere sull'

27 J. Dewey, *Democrazia e educazione*, la Nuova Italia, Scandicci-Firenze 1992.

28 Ivi, pp. 247-259.

importanza di utilizzare materiali grezzi nella proposta educativa:

Il timore della materia grezza traspare nel laboratorio, nell'officina, nel giardino d'infanzia froebeliano e nella Casa del bambino di Montessori. Si chiedono materiali che siano già stati sottoposti al lavoro perfezionatore della mente; richiesta avanzata tanto per il materiale delle occupazioni attive, quanto per lo studio accademico sui libri [...]. L'idea che un allievo che lavora con un tale materiale assorbirà in un certo qual modo l'intelligenza che è stata impiegata originariamente nel conformarlo tale è fallace. Solo cominciando con materiale grezzo e sottoponendolo a un'intenzionale manipolazione, l'allievo acquisterà l'intelligenza che ha preso corpo nel materiale finito<sup>29</sup>.

La riflessione pedagogica deweyana potrebbe apparire lontana dal discorso sulla danza che fin qui si è tentato di delineare, ma proprio su questo punto, riguardante la proposta di un agire materico-corporeo, si innesta l'ipotesi di un'espansione della danza nel fare pedagogico-educativo.

La danza, infatti, attraverso il corpo di cui utilizza appieno energia, sensibilità e sapienza, fa delle mani il fulcro del suo agire. Le mani che danzano sviluppano forza e sensibilità, divenendo strumenti di creazione e comunicazione. Con la danza la manualità, così indispensabile alla vita e all'espressione di una piena umanità, si mantiene, dunque, sempre in allenamento vitale. L'ambiente educativo, lo *spazio formante* può diventare un luogo in cui tutte le attività si dispiegano in un *continuum* di esperienze incorporate, in cui il muovere danzante dei corpi risalti come modalità-atteggimento comunicativo-relazionale di base. Non più quindi considerare le attività separatamente in singoli atelier<sup>30</sup>, bensì

29 Ivi, p. 251. È significativo notare come Dewey sottolineasse apertamente le rigidità di alcuni metodi educativi, tra i più innovativi del tempo, la cui impostazione eccessivamente strutturata e conseguentemente limitante per lo sviluppo della creatività e del pensiero incarnato, meriterebbe ancora oggi una valutazione più attenta.

30 Il concetto di *atelier* è stato introdotto nella scuola da Loris Malaguzzi, ideatore e fondatore delle prime scuole e nidi d'infanzia pubblici in Italia. Psicologo e insegnante ha rivoluzionato l'educazione scolastica per i bambini della fascia 0-6 dando vita ad un sistema pedagogico educativo adottato in molti paesi del mondo. Per approfondimenti cfr. L. MALAGUZZI (a cura di), *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia: Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo 1971*, Editori riuniti, Roma 1971, url: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi>. Un'interessante esperienza che sviluppa il concetto di atelier nella scuola, coniugando apprendimento motorio e cognitivo, è il progetto *Corpo-Giochi* ideato da Monica Francia, direttrice artistica di Cantieri danza di Ravenna, qui il labo-

porre le basi per un ambiente d'apprendimento estetico il cui centro sia sempre il corpo sensibile in movimento, un corpo empatico-danzante che crea, comunica, e apprende.

La competenza del *corpo estetico danzante*, si innesta e si radica in questa definizione deweyana del lavoro, come pratica del fare-esperire-pensare in ogni ambiente formativo. Con Dewey possiamo considerare la danza, non più solo come pratica ludica e ricreativa, ma come fare educativo concreto, che utilizza il corpo, la sua forza cinetica, sensoriale e cognitiva, per costruire nuova conoscenza.

Ecco le sue parole a conclusione del capitolo su gioco e lavoro:

L'educazione non ha responsabilità più grave che il provvedere adeguatamente al godimento degli svaghi ricreativi, non solo in vista della salute fisica, ma ancor più, se è possibile, in vista degli effetti duraturi che esso ha sulle abitudini mentali. Anche qui l'arte è una risposta a questa domanda<sup>31</sup>.

Possiamo quindi riaffermare con Dewey che l'arte dovrebbe entrare nel curriculum educativo, a pieno titolo, non solo in vista della salute fisica e come *svago ricreativo*, ma come percorso di apprendimento cognitivo tout court.

Nel successivo *Arte come esperienza*<sup>32</sup>, Dewey intenderà l'*esperienza in generale* solo come *esperienza estetica* rendendo il suo discorso sull'arte ancora più determinante per l'educazione.

Tra le arti, è la danza a rappresentare una proposta educativa, una metodologia di apprendimento, che più di ogni altra mette in gioco il corpo nella sua interezza, *corpo estetico* nella fattispecie, corpo che conosce attraverso i sensi, che sta in relazione sensibile con il mondo.

Se con Gregory Bateson intendiamo il corpo estetico<sup>33</sup> come organismo sistemico, il corpo danzante educante o educando è corpo-persona ca-

ratorio/atelier non è più momento un concluso e a se stante, ma un evento collocato al centro di un percorso didattico annuale pluridisciplinare. Francia M. (a cura di), *Almanacchi di corpo giochi*, Anticorpi, Ravenna 2018. url: [http://www.cantieridanza.it/corpojocochi/files/2019/01/ALMANACCO-2018\\_CorpoGiochi\\_Cantieri\\_Danza.pdf](http://www.cantieridanza.it/corpojocochi/files/2019/01/ALMANACCO-2018_CorpoGiochi_Cantieri_Danza.pdf).

31 J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 258.

32 J. Dewey, *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2012.

33 G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984, p. 22. "Per estetico intendo *sensibile alla struttura, che collega*".

pace di stare in relazione, di mettere in connessione e *far danzare tutte le parti in esso interagenti*<sup>34</sup>. Un corpo che si forma attraverso un'educazione al movimento che non sia puramente finalizzato ad uno scopo pratico, al mero risultato quantitativo, ma alla conoscenza della sua stessa materia, delle sue possibilità espressivo-comunicative è, sempre seguendo il pensiero batesoniano<sup>35</sup>, corpo estetico e etico insieme perché volto al conseguimento di saggezza ed equilibrio.

La danza, insieme alle altre forme d'arte, offre uno spazio che si apre all'affiorare e al prendere consapevolezza dall'ampia gamma di *temperature, modulazioni percettive*, che sono innate nell'essere umano, e che troppo presto sono messe a tacere in nome del realismo e del definire razionalistico. Ancora Dewey: "L'arte bella, consapevolmente intrapresa come tale, è, per qualità, strumentale in modo specifico. L'arte bella è un dispositivo di sperimentazione impiegato per l'educazione. L'arte esiste per un uso specializzato: un nuovo addestramento delle modalità percettive"<sup>36</sup>.

Dare spazio al riaffiorare, con l'esercizio dei sensi, del movimento, delle *emozioni*, a tutte quelle competenze vitali che non possono e non devono essere considerate sacre, irrazionali e pertanto relegate agli spazi del sovrannaturale, né essere concesse solo al genio dell'artista, questo significa fare educazione estetica, e in questo ambito la danza trova un posto di grande utilità e importanza.

La danza infatti, come linguaggio dell'arte contemporanea che coinvol-

34 "L'ecologia della mente è questa nuova forma di definizione in cui ogni organismo produce se stesso in un riconoscimento auto-riflessivo; tale riconoscimento si intreccia con il contesto di vita dell'organismo in una continua spirale costruttiva, una "danza di parti interagenti", in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, Milano, 1997, p. 89.

35 Nel saggio *Stile, grazia e informazione nell'arte primitiva*, in *ivi*, p.185, Bateson ci porta a considerare che solo conseguendo la "saggezza globale" che è data dal superamento di una visione puramente finalistica della vita e che non può essere raggiunta senza l'aiuto di quei fenomeni come l'arte, la poesia, il sogno, di tutto ciò insomma, che sta su quella *superficie di separazione* tra conscio e inconscio, luogo della percezione dell'unitarietà e inscindibilità del *corpo umano*, si possa pervenire alla piena consapevolezza della natura sistemica della mente, del corpo, del mondo e dell'universo tutto. "La pura razionalità finalizzata, senza l'aiuto di fenomeni come l'arte, la religione, il sogno e simili, è di necessità patogena e distruttrice di vita [...] e la sua virulenza scaturisce specificamente dalla circostanza che la vita dipende da *circuiti* di contingenze interconnessi, mentre la coscienza può vedere solo quei brevi archi di tali circuiti sui quali il finalismo umano può intervenire".

36 J. Dewey, *Esperienza, natura e arte*, Mimesis, Milano-Udine 2014, p. 45.

ge il corpo nella sua interezza, è un potente attivatore di quel *congegno inferenziale*<sup>37</sup> propulsore di crescita e cultura, capace di mettere in moto nella persona dispositivi simbolici e immaginativi che amplificano ed estendono le capacità di interpretazione e comprensione in ogni ambito culturale.

In altre parole, lo studio e la pratica delle possibilità cinetico-espressivo-comunicative del corpo<sup>38</sup>, che si basano essenzialmente sull'allenamento al sentire e al saper modulare i propri impulsi motori e psichici, dovrebbero essere la base di ogni percorso educativo e formativo che non separi ciò che costituisce, invece, l'*intero* e la complessità di ogni corpo pensante.

## BIBLIOGRAFIA

- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.  
 Bateson G., *Mente e natura, un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.  
 Bertolini P., *L'esistere pedagogico, ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.  
 Boella L., *Cuori pensanti. Hannah Arendt, Simone Weil, Edith Stein, Ma-*

37 M. Dallari, *In una notte di luna vuota*, Erickson, Trento 2008, pp. 135-144. Partendo dal concetto di inferenza come concetto logico-cognitivo che consente di organizzare in forme sequenziali le parti di una proposizione o di un calcolo per poter giungere alla conclusione o soluzione di un procedimento, Dallari allarga il significato in senso narratologico, come capacità di collegare fra loro le singole parti di un testo. Distinguendo poi tra modelli semplici (lineari) e complessi (circolari) di inferenza, estende, per analogia, il significato dalla comprensione del testo alla comprensione della realtà e dei diversi sistemi culturali in generale. Differenzia quindi l'inferenza interna a un dato sistema o medium culturale dall'inferenza esterna che consente collegamenti tra diversi media culturali. Per analogia considero la danza come attivatrice di *sistemi inferenziali* in quanto sviluppa capacità estetiche in senso lato.

38 A questo proposito possono essere, ancora oggi, di grande ispirazione e guida le indicazioni di Laban che ha dedicato proprio agli insegnanti un'ampia parte del suo discorso, invitandoli a seguire il suo percorso di studio attraverso la pratica dei 4 fattori di movimento (Spazio-tempo-Peso-Flusso) e delle 16 azioni o qualità motorie fondamentali, per conseguire nuove prospettive nell'osservazione/comprendimento degli allievi e maggiore padronanza e consapevolezza della propria presenza nella relazione educativa. "L'insegnante può iniziare applicando le sue conoscenze ai propri movimenti, analizzando i propri effort il più precisamente e imparzialmente possibile[...]dopo un'auto-osservazione approfondita, potrebbe sorprendersi nello scoprire che il suo equilibrio di effort è disturbato, per esempio combatte continuamente il Tempo con movimenti frettolosi e veloci; indugia sempre nello Spazio, attraverso tortuosi effort mentali e corporei.", in R. Laban, *La danza moderna educativa*, cit., p. 67.

- ria Zambrano, Tre Lune, Mantova 1998.
- Dallari M., *In una notte di luna vuota*, Erickson, Trento 2008.
- D'Ambrosio M., *Cinetica e cognizione. Teatro come spazio dove l'educazione 'prende corpo'*, in Aa. Vv., *Teatro come metodologia trasformativa. La scena educativa fatta ad arte. Tra ricerca e formazione*, a cura di M. D'Ambrosio, Cartografie Pedagogiche, Liguori, Napoli 2016.
- De Bono E., *Creatività e pensiero laterale: manuale di pratica della fantasia*, Rizzoli, Milano 2002.
- Deiana S. (a cura di), *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Scandicci, Firenze 1992.
- Dewey J., *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2012.
- Dewey J., *Esperienza, natura e arte*, Mimesis, Milano-Udine 2014.
- Dewey J., *Esperienza, natura e arte*, Mimesis, Milano-Udine 2014.
- Di Rienzo C., *Per una filosofia della danza. Danza, corpo, chair*, Mimesis, Milano-Udine 2017.
- Fadda R., *La condizione umana tra vuoto, esistenza e cura*, in "Rassegna di Pedagogia LXIX", 3-4, Pisa-Roma 2011.
- Genta C., *Trasmissione di conoscenze e formazione artistica al tanzabteilung della Folkwangschule. Da Kurt Jooss a Pina Bausch*, Università La sapienza di Roma, 2004/2005, url: [https://www.caterinagenta.it/wp-content/uploads/2017/05/TESI\\_Folkwang\\_Schule.pdf](https://www.caterinagenta.it/wp-content/uploads/2017/05/TESI_Folkwang_Schule.pdf).
- Heidegger M., *L'abbandono*, a cura di A. Fabris, Il Melangolo, Genova 1983.
- Iori V., *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Scandicci-Firenze 1988.
- Laban R., *L'arte del movimento*, Ephemeria, Macerata 1999.
- Laban R., *La danza moderna educativa*, Ephemeria, Macerata 2009.
- Malaguzzi L. (a cura di), *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia: Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo 1971*, Editori riuniti, Roma 1971, url: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi>.
- Francia M. (a cura di), *Almanacchi di corpo giochi*, Anticorpi, Ravenna 2018, url:

- MANACCO-2018\_CorpoGiochi\_Cantieri\_Danza.pdf.
- Mortari L., *Un Metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2003.
- Nancy J.-L., *L'esperienza della libertà*, Giulio Einaudi, Torino 2000.
- Nancy J.-L., *Essere singolare plurale*, Giulio Einaudi, Torino 2001.
- Nancy J.-L., *Il peso di un pensiero*, Mimesis, Milano 2009.
- Nancy J.-L., *Corpo teatro*, Cronopio, Napoli 2010.
- Nancy J.-L., *Corpus*, Cronopio, Napoli 2014.
- Nancy J.-L., *Rühren, Berühren, Aufruhr*, in Aa. Vv., *Sulla danza*, a cura di M. Zanardi, Cronopio, Napoli 2017.
- Oida Y., *L'attore fluttuante*, Editori Riuniti, Roma 1992.
- Oida Y. E Marschall L., *L'attore invisibile*, Bulzoni, Roma 2000.
- Piromalli S., *Vuoto e inaugurazione, la condizione umana nel pensiero di Maria Zambrano e Jean-Luc Nancy*, Il Poligrafo, Padova 2009.
- Ravera E., *Segreti dell'essere pe(n)sante: danza e filosofia in Dehors la danse e Allitérations. Conversations sur la danse di Mathilde Monnier e Jean-Luc Nancy*, in "Elephant Castle, laboratorio dell'immaginario", n. 20, settembre 2019, url: [https://archiviocav.unibg.it/elephant\\_castle/web/saggi/segreti-dell-essere-pe-n-sante-danza-e-filosofia-in-i-dehors-la-danse-i-e-i-alliterations-conversations-sur-la-danse-i-di-mathilde-monnier-e-jean-luc-nancy/311](https://archiviocav.unibg.it/elephant_castle/web/saggi/segreti-dell-essere-pe-n-sante-danza-e-filosofia-in-i-dehors-la-danse-i-e-i-alliterations-conversations-sur-la-danse-i-di-mathilde-monnier-e-jean-luc-nancy/311).
- Zagatti F., *La danza educativa: principi metodologici e itinerari operativi per l'espressione artistica del corpo nella scuola*, Mousikè Progetti Educativi, Bologna 2004.
- Zambrano M., *Chiari del bosco*, SE, Milano 2016.

**Enrica Spada**, danzatrice e coreografa, laureata presso l'Università Folkwang di Essen in Germania, sotto la direzione di Pina Bausch, è stata allieva del maestro Jean Cébron, ultimo erede diretto della tecnica Laban-Jooss-Leeder, di Hans Züllig e di altre icone del Teatro danza come Malou Airaud e Dominique Merci. Ha danzato in Italia, Germania, Francia e Taiwan. Laureata con lode in Scienze dell'educazione e della formazione e in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Cagliari con due tesi incentrate sul tema del corpo e della danza nell'educazione e nella riflessione estetico-filosofico-pedagogica contemporanea, ha sviluppato negli anni una metodolo-

gia di movimento educativo ludico-creativo-autobiografica, declinata in molteplici e diversificati ambiti formativi e teatrali, rivolta a persone di tutte le età.

*Blog*

---



■ MARIATERESA MURACA

# LOCKDOWN E MONDI EDUCATIVI

*Un percorso di formazione,  
riflessività e scrittura collettiva  
incentrato sull'analisi di congiuntura*

Alla fine della scorsa primavera, l'esigenza di leggere con competenza simbolica l'evento della pandemia, che sembrava aver colonizzato le nostre menti e aveva investito prepotentemente il mondo dell'educazione, mi spingeva a riprendere lo strumento dell'analisi di congiuntura, sperimentato durante il secondo Laboratorio Politico della Rete Freire-Boal. D'altra parte, la necessità di riprogettare il mio insegnamento di Metodologia e strumenti di interventi educativi extrascolastici presso l'Istituto Progetto Uomo, dal momento che non avremmo potuto svolgerlo in modalità presenziale, mi offriva un'occasione concreta per coinvolgere le studentesse in una riflessione comune mediata proprio da questo strumento. La corrispondenza entusiastica di alcune di loro è andata gradualmente appassionando anche altre, delineando un processo che ha portato alla scrittura dei quattro testi che proponiamo.

Prima di presentarli brevemente, è opportuno dedicare ancora alcune parole all'analisi di congiuntura. In Italia con questo termine si intende una famiglia di approcci di ricerca che hanno per oggetto la situazione economica in un dato momento. In America Latina, tuttavia, è usato con un'accezione diversa e più ampia: l'analisi di congiuntura, infatti, prende in considerazione il contesto socio-politico, rispetto al quale la dimensione economica è rilevante ma non esclusiva. Nel continente latinoamericano, inoltre, è uno strumento molto usato dai movimenti sociali e dagli/dalle intellettuali a essi solidali: di soli-

to ogni grande incontro inizia con l'analisi di congiuntura, che può essere esposta da una persona in particolare ma è comunque frutto di un confronto collettivo. Proprio alla fine di marzo, il Movimento dei Lavoratori Rurali Senza Terra ha dato avvio a un programma di analisi di congiuntura con cadenza settimanale sul proprio canale youtube (il primo video è disponibile a questo link: [https://www.youtube.com/watch?v=tivFflvLBNE&list=PLs\\_FebLgno7bNhm70HsyAYcQQxAOKj7hH&index=34&ab\\_channel=MovimentoSemTerra](https://www.youtube.com/watch?v=tivFflvLBNE&list=PLs_FebLgno7bNhm70HsyAYcQQxAOKj7hH&index=34&ab_channel=MovimentoSemTerra)).

Nell'introdurre questo strumento, dunque, mi sono ispirata alla pratica dei movimenti sociali latinoamericani, proponendo alle studentesse la realizzazione di analisi di congiuntura dei contesti educativi in cui sono direttamente impegnate. La scommessa di fondo era che l'analisi di congiuntura potesse rivelarsi utile in ambito educativo, specialmente in un momento di passaggio denso come quello che stiamo ancora vivendo, in cui per agire efficacemente è necessario saper leggere la realtà. L'analisi di congiuntura infatti permette di elaborare una riflessione critica sulla situazione attuale, allo scopo di decifrare equilibri esistenti ma anche identificare possibilità di cambiamento. Parafrasando Freire, l'analisi di congiuntura va intesa non come una contemplazione della realtà che precede l'impegno ma come una comprensione critica che si nutre anche della nostra inserzione nella storia. In particolare, la parola "analisi" indica che non si tratta di una semplice descrizione di fatti ma di una interpretazione, fondata su un'accurata osservazione ma anche sulla comprensione soggettiva – percezioni, vissuti, esperienze, conoscenze tacite – di coloro che la svolgono. È compito dell'analisi individuare i momenti-discrimine che permettono di circoscrivere "la congiuntura", che va sempre posta in relazione al passato recente e alle prospettive future. Nel nostro caso, tuttavia, era più semplice determinarla: perché era chiaro a tutte che dopo le prime misure nazionali di contenimento del contagio eravamo entrate in un periodo per molti versi inedito della nostra storia.

Le analisi di congiuntura dunque hanno preso in considerazione questi elementi:

- Gli attori: ovvero i protagonisti del panorama educativo nel contesto osservato (associazioni, cooperative, imprese sociali etc.), allo scopo di considerare le esperienze che hanno portato avanti dall'inizio del

lockdown, le modalità con cui si è espresso il loro impegno, i modi con cui si sono relazionati gli uni con gli altri.

- **Interlocutori:** cioè i molteplici soggetti con cui si confrontano/scontrano gli attori dell'educazione, ad esempio la politica istituzionale. Non è detto che questo confronto sia facile e positivo, può dare luogo a forme di esclusione, competizione, dipendenza, assistenzialismo, indifferenza, rifiuto o dominio.

- **Scenari:** gli effetti della diffusione del coronavirus e delle misure di lockdown sull'educazione non si sono manifestati ovunque allo stesso modo. Le dinamiche sociali, politiche ed economiche dunque possono creare degli scenari eterogenei, caratterizzati da rapporti di potere molto diversi, che possono condizionare e in alcuni casi limitare notevolmente le possibilità di azione e cambiamento.

- **Rappresentazioni,** che mobilitano l'immaginario collettivo, ad esempio mostrando connessioni e favorendo alleanze oppure al contrario alimentando miti e paure collettive. L'insidia peggiore risiede nella loro presunta trasparenza e neutralità: spesso le rappresentazioni vengono confuse con la realtà ma sono solo una interpretazione della realtà.

- **Connessioni tra micro e macro processi:** quanto accade nei contesti locali è sempre legato in qualche misura a fenomeni sociali, politici ed economici di più ampio respiro e di lunga durata.

- **Sviluppi potenziali:** sono le tendenze in atto, che possono generare molta angoscia, timore o disperazione ma sono anche le prospettive di trasformazione in direzione al *ser mais* degli esseri umani e della realtà.

- **Pratiche:** con il loro portato di limiti e opportunità, comprendono tutte le possibilità su cui si può fare leva per realizzare un diverso cambiamento. Per questo costituiscono un terreno autentico e avvincente in cui mettersi alla prova.

Il percorso formativo che ci ha visto impegnate ha seguito tre fasi principali:

- La fase di ricerca e stesura delle analisi di congiuntura ha interessato i mesi da giugno ad agosto: in questo periodo, all'interno di cinque gruppi di lavoro, le studentesse hanno circoscritto il contesto oggetto della loro osservazione, hanno identificato le fonti e costruito gli strumenti di ricerca, hanno raccolto e organizzato i dati, redigendo delle analisi di congiuntura.

- La fase di condivisione delle analisi, dapprima con la docente e poi con il resto del gruppo, ha riguardato i mesi da settembre e ottobre. In questa fase, i testi hanno guadagnato in chiarezza e in profondità, grazie da una parte alla necessità di rendere comprensibile la propria analisi a delle persone estranee al contesto considerato; dall'altra all'inevitabile confronto con la realtà che nel frattempo continuava a cambiare e a porre nuove questioni.

- La terza fase di revisione collettiva è avvenuta nel mese di novembre: ogni testo è stato riletto insieme dall'intero gruppo, allo scopo di garantire coerenza tra i diversi contributi, sebbene nel rispetto delle loro differenze, e al contempo di favorire la responsabilizzazione di ciascuna rispetto al lavoro collettivo nel suo complesso.

Le analisi entrano nel merito dei primi mesi dell'emergenza sanitaria: dal lockdown alla successiva fase di riapertura, pur mettendo a tema interrogativi, nodi e aperture che riguardano il presente. I primi tre testi si soffermano su alcuni servizi dell'educazione extrascolastica mentre l'ultimo prende in considerazione un contesto scolastico. Si tratta di analisi approfondite e situate, che tuttavia possono contribuire a gettare delle luci su alcune delle principali sfide vissute più in generale dalle educatrici e dagli educatori in questo periodo, contribuendo a mettere in discussione l'invisibilità che circonda le professioni deputate alla cura. Si tratta di analisi tanto più significative perché svolte in prima persona e al contempo in modo collettivo: le autrici hanno compreso se stesse come parte della realtà da osservare, dando ragione alla caratteristica primaria dell'impegno educativo, ovvero di essere incentrato su una permanente dinamica di azione-riflessione.

## BIBLIOGRAFIA

Muraca M., Rottino M. P., Ruggieri M. G., D'Andrea V., Mazzini R., *Comprendere e rilanciare la politica dal basso. Il Laboratorio Politico della Rete nazionale Freire e Boal*, in "Educazione Aperta. Rivista di pedagogia critica", n. 5, 2019, pp. 161-165.

**Mariateresa Muraca** ha conseguito nel 2015 il dottorato di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua presso l'U-

niversità di Verona, in cotutela con l'Universidade Federal de Santa Catarina (Brasile). È ricercatrice post-doc presso l'Universidade do Estado do Para (Brasile) e formatrice per la Scuola di Pace di Monte Sole in progetti di cooperazione internazionale in Mozambico, incentrati sull'educazione alla pace. È docente a contratto di Pedagogia generale all'Università di Verona, docente stabile di Pedagogia generale e sociale e Storia dell'educazione all'Istituto Universitario Pratesi (affiliato all'Università Pontificia Salesiana) e docente invitata di Pedagogia sociale e progettazione educativa d'équipe e Metodologia e strumenti degli interventi educativi extrascolastici all'Istituto Universitario Progetto Uomo (aggregato all'Università Pontificia Salesiana). È autrice del libro *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019); del manuale didattico *I colori della pedagogia* (Giunti TVP e Treccani, 2020) e di diversi articoli scientifici. È attiva in spazi di ricerca e impegno come la Comunità filosofica femminile Diotima, la Rete nazionale Freire e Boal, la rete internazionale MOVER – Educação intercultural e movimentos sociais, il CESDEF – Centro Studi Differenza Sessuale Educazione Formazione, l'ABRE – Associazione di Brazilianisti in Europa. È codirettrice scientifica di "Educazione Aperta".

■ LAURA SANTINELLI, VERONICA LAZZARI

# IMMERGERSI PER ESPLORARE

*I servizi educativi extrascolastici del comune di Saprofano durante e dopo il lockdown*

## UN PERCORSO DI PERCORSI

L'analisi di congiuntura di seguito presentata riguarda i servizi di educazione extrascolastica del comune toscano di Saprofano<sup>1</sup>, con circa 15000 abitanti, durante e dopo il lockdown. Le informazioni riportate si basano su interviste telefoniche a famiglie del comune in esame, alla responsabile della Caritas Diocesana, all'assessore comunale allo sport e a quello per le politiche sociali, ai coordinatori dei servizi educativi interessati e a un giornalista di una testata locale; sono state inoltre effettuate consultazioni del sito ufficiale della regione Toscana e del sito ufficiale del comune di Saprofano, di giornali locali, di pagine Facebook e siti degli attori coinvolti; in ultimo questa ricerca si basa sulla nostra esperienza personale diretta in quanto dipendenti di una delle cooperative coinvolte, la Coop. Amici. Il percorso di ricerca che abbiamo affrontato è paragonabile a una spirale, ci sono stati infatti degli elementi ricorrenti che si sono ripresentati con costanza lungo il percorso; a cambiare, tuttavia, era il nostro sguardo che si faceva di volta in volta più ampio o più approfondito, o entrambi. Si è infatti creato un processo generativo di domande e riflessioni che si è protratto per tutto il lavoro: più la raccolta di informazioni si faceva ricca e approfondita, più eravamo in grado di far luce e riconoscere le connessioni che esistevano tra esse, più quest'azione riflessiva spingeva a porsi e porre nuove domande. In una fase successiva le connessioni individuate hanno

<sup>1</sup> Il nome del comune e degli attori coinvolti sono di fantasia

permesso di ricostruire gli scenari e le rappresentazioni in atto insieme alle relazioni tra micro e macro processi. L'immagine è quella di un puzzle: prima si mettono sul tavolo tutti i pezzi, successivamente si procede a incastrarli. A questo punto dell'analisi, l'incastro di alcuni pezzi ci ha permesso di intravedere delle possibilità di cambiamento nella realtà di riferimento: alcune già in atto, altre presenti ma ancora da fare emergere; rispetto a queste possibilità abbiamo tentato di proporre delle pratiche che spingessero verso un cambiamento auspicato e che partissero dalla realtà effettivamente in atto e dalle opportunità che concretamente essa aveva da offrire.

## SAPROFANO: ATTORI E SCENARI

In questo territorio ad occuparsi dell'educazione extrascolastica sono molteplici attori:

- una Società Cooperativa, Amici, che si è aggiudicata l'appalto pubblico per la gestione del servizio educativo di una struttura educativa residenziale e semiresidenziale;
- un'associazione di volontariato, Pippi, e un oratorio parrocchiale, che collaborando offrono quotidianamente un servizio di doposcuola e di attività ludico ricreative per bambini della scuola primaria e delle scuole medie;
- alcune scuole dell'infanzia e una primaria paritaria, quest'ultima offre quotidianamente un supporto didattico pomeridiano ai suoi iscritti;
- il gruppo scout;
- un Tour operator specializzato in turismo verde, turismo scolastico ed extrascolastico con attività ludico ricreative per bambini, ragazzi e famiglie.
- associazioni sportive (calcio, tennis, basket, pallavolo) e culturali (musica, teatro, danza).
- La cooperativa sociale Il Cedro, che già dal 2019 ha in gestione i servizi comunali e che si è aggiudicata l'appalto pubblico del Comune per l'organizzazione dei centri estivi, che hanno ospitato 35 bambini - dai 3 ai 10 anni- nei locali e con le utenze messi gratuitamente a disposizione dal comune.

Tutti i vari attori del territorio si sono attivati durante e dopo il lockdown per offrire servizi di supporto didattico ed educativo in varie modalità: aiuto-compiti online, centri estivi, attività sportive all'aperto. Nel contesto analizzato i vari attori citati difficilmente collaborano o si confrontano tra loro: ciascuno ha la propria utenza ben definita e distinta e questo li porta spesso a convivere senza contaminarsi. L'interlocutore con il quale tutti gli attori si relazionano e confrontano è il Comune di Saprofano.

Il confronto tra attori e interlocutore, soprattutto nella fase di riapertura, è stato prevalentemente di tipo conflittuale, in particolare in merito alla gestione dei fondi economici volti al finanziamento dei centri estivi sul territorio comunale. Per il post emergenza, infatti, la regione Toscana ha incrementato i finanziamenti ai comuni per i centri estivi<sup>2</sup>. Il Comune di Saprofano ha deciso di destinare l'intera somma (pari al doppio della somma messa a disposizione negli anni precedenti) al finanziamento dei soli centri estivi comunali, generando il malcontento e la delusione degli altri attori sociali che speravano in un maggior supporto economico da parte dell'amministrazione.

Sempre in merito alla questione centri estivi, in aggiunta alle linee guida nazionali relative alla sicurezza il Comune ha stabilito che i progetti educativi presentati dovessero ricevere l'approvazione oltre che del Comune stesso, anche della Asl e dell'ufficio scuola per essere attivati. Questa ulteriore burocratizzazione ha rallentato e disperso molte energie e possibilità, generando ulteriori disorientamento e delusione.

L'amministrazione comunale stessa si è tuttavia dichiarata, nella nostra intervista telefonica, schiacciata dalla burocrazia che veniva richiesta dalla regione Toscana e dai vari decreti del Governo: per questo ha deciso, in fase di riapertura, di mettere gratuitamente a disposizione degli attori sociali del territorio un consulente della sicurezza affinché potesse aiutare le varie realtà nella corretta messa in atto dei protocolli in vigore.

Una riflessione ci sorge spontanea circa l'uso della burocrazia come alibi e processo di deresponsabilizzazione: la sensazione è che l'uso del potere

2 Fonte: Delibera n.602 del 11-05-2020, Emergenza sanitaria Covid-19: contributi straordinari alle amministrazioni comunali per la realizzazione di centri estivi in Toscana. Integrazioni alla D.G.R. n. 503/2019.

passi anche attraverso i documenti da chiedere e fornire e nel nostro paese questo è un macro processo antico e probabilmente insito nelle più svariate dinamiche e relazioni formali e informali. Un'ulteriore considerazione riguardo questo periodo di lockdown e la conseguente riapertura è che tutte le lacune o le inadeguatezze del sistema politico e amministrativo sono emerse in maniera prepotente e hanno avuto ripercussioni sulla realtà quotidiana dei cittadini piuttosto che nei palazzi di chi è deputato a prendere decisioni.

L'esempio più lampante di questo, nella realtà locale analizzata, è proprio la negata possibilità di attivare servizi estivi nella struttura gestita dalla cooperativa Amici, perché la dirigenza Nazionale da cui questa cooperativa dipende ha deciso di non far partire i servizi estivi in tutto il territorio nazionale. Questa decisione presa a livello macro-nazionale ha lasciato, nel micro-territorio di Saprofano, più di 100 famiglie sprovviste di un servizio garantito da anni, senza nemmeno preavviso e possibilità di organizzarsi diversamente, e circa 60 dipendenti senza lavoro (con la cassaintegrazione prevista solo fino al 7 luglio). La stessa Dirigenza ha però offerto bonus e rimborsi alle famiglie da spendere in servizi estivi organizzati da altri attori sociali. Questa misura apre a un interrogativo che ci lascia quanto meno disorientate: qual è la concezione del welfare nel nostro paese?

Quello che viene offerto - e probabilmente quello che i cittadini si attendono - è un welfare di tipo assistenziale e quantitativo e per nulla - o solo a margine - solidaristico, qualitativo ed educativo. Il welfare assistenziale è visibile, spendibile e immediato, garantisce un risultato propagandistico e meno faticoso, mentre un welfare solidaristico richiede impegno, fatica, progettualità, formazione e lungimiranza e non porta necessariamente visibilità o risultati mainstream da esibire. Questa idea viene ribadita anche da un'altra situazione: la decisione da parte del comune, durante il lockdown, di destinare tutti le donazioni, i fondi e le finanze a disposizione per fornire pacchi alimentari e sanitari alle famiglie che ne facevano richiesta, senza destinare alcuna risorsa a progetti educativi, ricreativi o sociali.

La realtà studiata si presta a molteplici tipologie di rappresentazioni che possono essere sintetizzate con l'immagine di un iceberg.

La punta dell'iceberg riflette una realtà educativa idilliaca e in rinascita

che riguarda principalmente i centri estivi: molti articoli nei mesi di giugno e luglio di quotidiani o notiziari online sono stati dedicati alle partenze dei servizi estivi, utilizzando spesso titoli come “riparte in tutta sicurezza il centro estivo...”. Nella maggior parte dei casi ciascuna struttura ha provveduto autonomamente a pubblicare nei propri canali social (principalmente Facebook) foto e video che ritraggono i bambini impegnati in varie attività, all’aperto e ben distanziati, ai quali fanno seguito quasi sempre commenti positivi, emoticon sorridenti, cuori e like. La cittadinanza sembra essere sulla stessa lunghezza d’onda: le famiglie sono felici di far partecipare i propri figli alle attività; pochi si accertano o chiedono informazioni riguardo alle misure di sicurezza adottate, in nessun caso sono state rilevate lamentele o proteste a tal proposito. Nessuno ha notato, almeno pubblicamente, il fatto che l’offerta estiva in tutto il territorio offrissi in questa fase meno della metà dei posti rispetto agli anni precedenti.

Appena sotto la punta degli iceberg c’è un’ulteriore parte emersa che riflette le proteste e i malcontenti, come quello nei confronti del comune per aver scelto di destinare tutti i fondi a disposizione al solo centro estivo comunale e per aver applicato criteri burocratici molto severi da rispettare; ci sembra interessante far notare come questo malcontento sia stato rilevato esclusivamente durante le interviste telefoniche: nei social e nei media locali non è comparsa alcuna notizia ufficiale a riguardo. Piuttosto, una lamentela dei cittadini ricorrente nei social media è quella relativa ad un parco pubblico, denominato Campino, che durante il giorno è frequentato da famiglie, mentre la sera e la notte si riempie di giovani poco rispettosi dell’ambiente. La proposta unanime dei cittadini, più volte comparsa negli articoli, è quella di chiudere il parco nelle ore serali. In nessuno degli articoli esaminati venivano sollevate riflessioni o interrogativi riguardanti i servizi presenti nel territorio per i giovani. Il Centro di aggregazione giovanile era, fino a qualche anno fa, l’unico spazio gratuito di creatività e socializzazione, ma è stato chiuso nel 2015. In base alle ricerche effettuate, è stato rilevato che solo due strutture educative offrono un servizio per la fascia 11-14 anni, per un totale di non più di 30 posti in un territorio di circa 15.000 abitanti.

L’ultima parte dell’iceberg è quella sommersa e invisibile a qualsiasi tipo di rappresentazione: vi appartengono le famiglie con i bambini e i ra-

gazzi che non fanno parte di alcuna società sportiva o culturale, non frequentano scuole o asili privati, non possono permettersi la retta per partecipare ai centri estivi. Sono probabilmente molti dei destinatari dei pacchi viveri per i quali tuttavia il comune non ha all'attivo alcun servizio di educazione extrascolastica a loro accessibile. L'unica realtà che si occupa di questi ragazzi è l'oratorio/doposcuola Pippi, le cui attività sono state bruscamente ridotte dalle stringenti normative nazionali e comunali.

## QUESTIONI APERTE E DIREZIONI PERCORRIBILI

Dall'analisi di questa realtà e delle sue rappresentazioni, l'educazione extrascolastica sembra essere una dimensione quasi esclusivamente a pagamento, fruibile solo dalle famiglie che si trovano in buone condizioni economiche; inoltre, a livello concettuale, c'è sovrapposizione tra educazione extrascolastica e tempo-passato-in-famiglia: infatti se un bambino ha un familiare che non lavora, allora si ritiene che non necessiti di trascorrere del tempo strutturato e organizzato con i coetanei. Un'ulteriore considerazione riguarda l'utilizzo del termine *educazione outdoor*, spesso appiattita e strumentalizzata e ridotta all'immagine dello stare all'aria aperta. Tra tutti i servizi che sponsorizzavano *l'outdoor education*, solo uno ha previsto la presenza di guide ambientali escursionistiche esperte del territorio.

Queste suggestioni generano ulteriori valutazioni sul ruolo e sulla responsabilità che come cittadini e come stato sociale si vuole lasciare all'educazione scolastica ed extrascolastica. La scelta è tra il considerarle un servizio di babysitteraggio e di parcheggio dei bambini durante le ore di lavoro dei genitori, oppure ritenerle servizi indispensabili per lo sviluppo personale e collettivo delle generazioni future, portatrici di possibilità di apprendimento altrimenti difficilmente replicabili.

Sulla base di quanto detto, se guardiamo in un'ottica prospettica verso quelli che saranno i prossimi mesi, si possono prevedere alcuni sviluppi di questa realtà territoriale, che presumibilmente tenderanno al mantenimento dell'equilibrio del sistema di offerta di servizi extrascolastici così com'è: ognuno continuerà a lavorare per la propria fetta di utenza ben precisa e circoscritta, cercando fondi o aiuti per poter proseguire con

il proprio servizio. Chi ha sempre avuto accesso ai servizi continuerà ad averne, chi invece non lo aveva continuerà a non averne. La sensazione è che il comune, nel periodo analizzato, abbia optato per scelte-tampone senza una ben precisa progettualità, scollegate tra di loro, che mirino a preservare la stabilità della struttura esistente nonostante le varie falle che questi ultimi mesi hanno portato allo scoperto.

Questa direzione di stabilità – e in parte di sicurezza – potrebbe essere messa in discussione o comunque mossa verso direzioni nuove iniziando a costruire una rete educativa che sappia collaborare in maniera costruttiva e solidale. Si potrebbe partire da pratiche semplici e concrete, come ad esempio la creazione di piccoli eventi condivisi. Osservando con uno sguardo più attento i vari attori e le loro proposte si può notare che non è la quantità di servizi ad essere un limite, né tantomeno la qualità degli stessi, forse l'aspetto più limitante per ognuno è l'essere isolato dagli altri, pensando forse di bastare a se stesso e di potersela cavare discretamente da solo. Attraverso la rete e un confronto diretto e aperto anche con l'amministrazione comunale, i vari attori potrebbero accorgersi di avere bisogni comuni, obiettivi condivisibili e un insieme di risorse da mettere in circolo, notando forse che esiste una fetta di giovani che rimane sprovvista di servizi e per la quale si potrebbero avanzare nuove proposte. Interessante sarebbe anche coinvolgere i genitori e le famiglie con incontri di gruppo in cui si possa discutere insieme di bisogni, desideri e difficoltà, cercando di direzionare lo sguardo verso l'altro.

Un'altra via di sviluppo percorribile potrebbe essere quella di direzionare l'interesse relativo all'educazione all'aria aperta verso percorsi di formazione seri e professionali che coinvolgano gli attori sociali e permettano loro di mettersi in gioco e acquisire nuove consapevolezze in questo ambito.

Si è inoltre appreso dall'assessore allo sport che in questo periodo c'è stata molta collaborazione tra comune e associazioni sportive anche per la realizzazione di progetti di inclusione sociale. Questo legame può essere la base per una ulteriore apertura all'altro, che muova verso chi a causa del disagio economico non ha la possibilità di accedere ai servizi educativi extrascolastici che il territorio comunale offre.

Queste ultime proposte di pratiche attuabili scaturiscono dalla convinzione che il cambiamento si genera dal dialogo, dall'impegno e da una

conoscenza condivisa e non ingenua, capace di trasformare il limite in possibilità e opportunità.

## LA BELLEZZA DI AVER CURA

Il processo di ricerca non è stato sempre fluido e scorrevole, svariate le problematiche che si sono presentate: alcune legate ai pregiudizi personali sulla nostra capacità di poter elaborare riflessioni pertinenti, altre dovute alla mancanza di esempi e riferimenti di analisi di congiuntura a livello nazionale o alla difficoltà di reperire informazioni ufficiali, in particolar modo quelle di natura economica.

Lungo il percorso uno dei punti di svolta, a nostro avviso, è legato al processo di comprensione dell'obiettivo dell'analisi di congiuntura: il nostro pensiero iniziale era che l'obiettivo fosse dare una panoramica di quanto stava accadendo e arrivare a delle soluzioni o proposte concrete e realizzabili; andando avanti è stato il percorso stesso a destrutturare queste nostre congetture iniziali e a orientare la ricerca passo dopo passo: ciò che infatti stavamo analizzando riguardava anche noi perché appartenente al nostro contesto territoriale e professionale e questo ci ha consentito un posizionamento nella realtà che stavamo studiando perché non si trattava più di un'osservazione distaccata dall'alto, ma di un'immersione coinvolta nel contesto analizzato. Posizionarci ci ha offerto l'opportunità di poter sostare nella realtà in maniera consapevole e partecipata, e da questo posizionamento è scaturita la consapevolezza del fatto che la prima finalità dell'analisi fosse proprio l'analisi stessa: le prime beneficiarie del lavoro eravamo noi, la nostra riflessività, consapevolezza e spirito critico. Questo cambio di prospettiva ci ha consentito di lasciarci guidare dalla realtà, infatti le pratiche concrete di cambiamento proposte alla fine dell'analisi si discostano molto dall'immaginario di possibilità teoriche emerse all'inizio della ricerca; questo a dimostrazione che per capire quali sono le pratiche da mettere in atto e che muovono verso un cambiamento desiderato è importante essere guidati non solo dai propri ideali e desideri ma anche dalla realtà stessa, altrimenti si corre il rischio di fare proposte sterili e non generative e di ridurre l'ideale a una forma e non a una sostanza.

In sintesi, riteniamo che l'analisi di congiuntura abbia rappresentato per

noi un'opportunità di cura, permettendoci di osservare come nel lavoro di ricerca le difficoltà, se non trascurate, ignorate o rifiutate, nascondono opportunità. Farci carico delle nostre difficoltà, mettersi in gioco dando priorità al processo prima che al risultato, ci ha permesso di sperimentare la ricchezza della cura, che trasforma le problematicità in un'opportunità di crescita che, in questo caso, ci vede più curiose e attente - e forse un po' meno ingenua- nei confronti della realtà vissuta e osservata. "Non la cura della bellezza, ma la bellezza di aver cura"<sup>3</sup>.

**Veronica Lazzari:** studentessa del corso di Licenza in Progettazione e gestione di interventi educativi all'Istituto Progetto Uomo di Montefiascone (VT). Ha conseguito presso lo stesso istituto il baccalaureato in Educatore professionale. Autrice di poesie e canzoni, ha pubblicato due raccolte, *Dizionario dei Veronimi e dei Contrari* (2013) e *Veronicose* (2011), entrambi editi dalla Libreria Editrice Urso e condivide i suoi scritti nella pagina facebook *Veronicose*. Attualmente lavora come educatrice professionale e formatrice nelle scuole.

**Laura Santinelli:** educatrice professionale esperta in pedagogia familiare, studentessa del corso di Licenza in Progettazione e gestione di interventi educativi all'Istituto Progetto Uomo di Montefiascone (VT), ha conseguito nel 2009 la laurea triennale all'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>3</sup> Luigi Maria Epicoco, aggiornamento di stato 20/08/20 <https://www.facebook.com/Epicoco/posts/1135588973550783>

■ TIZIANA PUZZOVIO, ANNA BELLAMACINA

# CARCERE E COVID

## *Un'opportunità da non sprecare*

### PREMESSA

L'Ufficio Esecuzione Penale Esterna (da qui in poi UEPE) di Viterbo e Rieti in cui lavoriamo come assistenti sociali, appartiene al Dipartimento della Giustizia minorile e di Comunità del Ministero della Giustizia. Istituito con la Legge di riforma dell'ordinamento penitenziario n. 354/75, la nascita di questo Ufficio segna una svolta storica dal punto di vista dei principi ispiratori. La riforma intendeva infatti mettere in pratica il dettato costituzionale dell'art. 27 terzo comma riguardo al fatto che "le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato". Va sottolineato, come l'attenzione dei padri costituenti fosse posta al concetto di "pene" (al plurale) sgomberando il campo dall'idea, oggi così diffusa, che la *certezza* della pena sia da intendersi esclusivamente come pena detentiva in un'ottica ideologicamente carcerocentrica. Ecco che le cosiddette misure alternative alla detenzione (affidamento in prova al servizio sociale, detenzione domiciliare, semilibertà, pene sostitutive quali la libertà controllata e più recentemente la messa alla prova ed i lavori di pubblica utilità) vengono considerate nell'immaginario sociale, come dei modi per "farla franca" e quali caratteristiche di una pena *incerta* rispetto alla pena detentiva *certa*. L' UEPE, tuttavia, oltre che di esecuzione penale esterna si occupa sin dalla sua istituzione, anche di 'esecuzione penale interna' ovvero di persone sottoposte alla pena detentiva, sia partecipando alla stesura del programma di trattamento insieme all'equipe multidisciplinare composta da educatori, volontari, cappellano, psicologi e polizia penitenziaria sia svolgendo le inchieste socio-familiari per i detenuti condannati in via definitiva per i quali viene avviata "l'osservazione

scientifica della personalità” (ai sensi dell’art. 13 dell’ordinamento penale) e richiesto il contributo professionale dell’assistente sociale. Lo spirito della Legge, per quanto fin qui riassunto, si pone il superamento della mera finalità custodialistica: la privazione della libertà *dovrebbe* divenire opportunità di recupero sociale.

## L'EMERGENZA SANITARIA DA MARZO A LUGLIO 2020

L'emergenza sanitaria, per quanto preannunciata da quanto stava accadendo alla Cina, ha colto di sorpresa l'intero paese. La necessità di prendere rapide decisioni, spesso risultate contraddittorie fra loro e in assenza di un preciso piano d'emergenza per una situazione del tutto nuova, ha generato preoccupazione quando non vero e proprio panico. La soluzione più immediatamente efficace è stata ravvisata nella necessità di garantire un distanziamento fisico, per cui è stata disposta, dal mese di marzo, una sospensione di tutte le attività non considerate urgenti. In particolare, delle udienze nei tribunali e quindi delle inchieste sociali condotte dal servizio sociale dell'UEPE oltre che, dei colloqui in presenza con gli utenti in esecuzione penale esterna e con i detenuti. Questi ultimi hanno vissuto una situazione particolarmente drammatica, che non ha consentito in concreto il rispetto delle indicazioni minime stabilite dalla legge per contenere il contagio, come di seguito meglio specificato.

- Interruzione delle visite dei familiari

Se da un lato, al fine di fronteggiare l'emergenza Covid 19, il Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (DAP) ha disposto che venisse impedito l'accesso dall'esterno ai familiari dei detenuti per i colloqui, non si è di contro prevista alcuna forma che potesse supplire a questa improvvisa limitazione. Si riporta a titolo esemplificativo un'intervista a Luigi<sup>1</sup>, detenuto del carcere di Viterbo che lavora presso il nostro ufficio come addetto alle pulizie come previsto dall'art. 21 dell'ordinamento penitenziario:

ci siamo sentiti come topi in gabbia, ammucchiati senza vie di uscita. Mi è stato consegnato il foglio che mi ordinava nuovamente la chiusura senza poter

1 Nome di fantasia.

uscire e lavorare. Per quattro mesi. Dal 5 marzo al primo luglio. Non ho potuto più frequentare la scuola, il quarto anno dell'Istituto tecnico professionale.<sup>2</sup> Le notizie che arrivavano solo dai mezzi di comunicazione... nessuno del personale ci ha cercato per sostenerci! Alle nostre richieste di notizie certe, reagivano dimostrando una preoccupazione molto forte per loro stessi di contagio etc. Tutti contro tutti. Questo è quello che mi ha ferito di più, pur comprendendo anche le loro paure. Anche io sono stato sopraffatto da sentimenti di rabbia, confusione, paura. Spesso ho pensato: moriremo tutti. Dopo 15 giorni abbiamo avuto la possibilità di parlare venti minuti tutti i giorni con i nostri famigliari. Questo ci ha calmato e rassicurato, vedendo soprattutto che stavano bene nonostante tutto.

- Sovraffollamento

Il tasso di sovraffollamento penitenziario è andato aumentando a scapito delle condizioni di vivibilità degli istituti: si pensi che, a fronte di una capienza regolamentare di 50.931 posti, a febbraio 2020 erano presenti 61.230 detenuti, registrando in taluni istituti un tasso di sovraffollamento fino al 190% per l'inagibilità di alcune aree degli stessi e rendendo impraticabile, nei fatti, la misura del distanziamento tra le persone imposto quale misura di prevenzione<sup>3</sup>.

- Impossibilità di distanziamento

A seguito dell'interruzione delle attività trattamentali e dei benefici che consentivano ad alcuni detenuti di fruire di permessi premiali o della possibilità di lavorare all'esterno, si sono acuiti il disagio e la paura di condividere, in tre persone e per un'intera giornata, uno spazio angusto (circa 12 mq.). A tal proposito, l'associazione Antigone<sup>4</sup> ha rilevato, a seguito della visita ad oltre 100 Istituti, gravi carenze strutturali quali l'assenza di acqua calda, un'unica doccia per un intero piano e l'assenza di prodotti per la pulizia e l'igiene.

- Assenza di dispositivi di protezione individuale

Proprio nella fase più drammatica della crescita dei contagi, nessun

<sup>2</sup> Il carcere non ha organizzato per lui e gli altri che frequentano le scuole, le lezioni da remoto e Luigi ha saltato l'intero trimestre.

<sup>3</sup> Antigone, *XVI Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, associazione Antigone, Roma 2020.

<sup>4</sup> Ibidem.

dispositivo di protezione individuale è stato fornito ai detenuti mentre sostanzialmente inalterati sono rimasti gli accessi dall'esterno del personale degli istituti penitenziari ed in particolare della polizia penitenziaria, più a stretto contatto con i detenuti.

- Nuovi giunti

Altra criticità è stata rappresentata dall'accesso esterno dei cosiddetti "nuovi giunti", ovvero persone tratte in arresto e condotte in carcere in misura cautelare.

- Presenza di detenuti anziani e malati

Un'ulteriore criticità, rappresentata dalla presenza di molti detenuti anziani ed ammalati, ha contribuito a creare all'interno degli istituti penitenziari una generalizzata situazione di tensione e preoccupazione.

- Presenza di detenuti con pene ridotte e non definitive

Si tratta di detenuti che in molti non hanno accesso alle misure alternative, pur avendone diritto in base all'art. 47 dell'ordinamento penitenziario, che prevede questa possibilità per pene al di sotto dei tre anni, fatti salvi motivi particolari legati all'uso di sostanze.

L'emergenza sanitaria ha contribuito ad acuire ed esacerbare la situazione sopra descritta a grandi linee. Dal 7 al 9 marzo, lo stato di tensione in gran parte generato dalle ragioni esposte, ha innescato rivolte e disordini in ben cinquanta istituti di pena con un bilancio pesantissimo di quattordici detenuti morti, molti agenti di polizia feriti e ricoverati in ospedale ed ingentissimi danni materiali alle strutture. Per questo motivo a partire da aprile fino a giugno, l'amministrazione penitenziaria ha concesso misure alternative alla detenzione, prediligendo in via prioritaria la forma della detenzione domiciliare; ha permesso le videochiamate e ha proceduto a indire bandi di gara per housing sociale, in riferimento a quei detenuti che non erano in possesso di un'abitazione. Le misure adottate non hanno di certo sopperito alle mancanze ma sono state colte dalla popolazione detenuta e dalle famiglie, come un segnale volto a fronteggiare l'enorme

disagio vissuto. Di fatto però, già a partire dal mese di luglio e fino ad ottobre, hanno ripreso a salire i numeri relativi agli ingressi in carcere: se tra marzo e giugno si era ottenuta una riduzione di circa 7.700 unità, a fine settembre i detenuti erano già a 54.577 unità. Non si assisteva dal mese di aprile ad un incremento di presenze che superasse le 53.000 unità. Con il nuovo picco di contagi cui assistiamo a partire dal mese di ottobre in tutta Italia, si torna a parlare di emergenza all'interno degli istituti dove, a fronte dell'accresciuto numero di detenuti ed agenti risultati positivi al Covid, ci prepariamo ad affrontare un'ennesima crisi<sup>5</sup>.

## CONSIDERAZIONI E PROPOSTE

La pandemia sanitaria e l'emergenza che ne è scaturita non hanno precedenti per la drammaticità delle conseguenze generate: uno spartiacque tra un prima e un dopo che richiede di compiere scelte coraggiose nella direzione di una effettiva corrispondenza ai principi ispiratori della Riforma Penitenziaria del '75. L'auspicato cambiamento della società volto a garantire un volto più "umano" alla pena, rispettoso dei diritti e della dignità delle persone detenute, è ancora un orizzonte lontano che risente dello scollamento, sempre più evidente, tra scelte politiche e vita reale. Troppo spesso una classe politica orientata in modo prevalente o esclusivo al consenso elettorale e un'informazione giornalistica asservita a essa hanno favorito un clima di paura e di sospetto non funzionale al senso di comunità e alla responsabilizzazione delle scelte individuali. Occorre ripartire da qui. Dal rispetto della persona umana e delle sue istanze di crescita e di cambiamento che non possono prescindere dal rispetto dei diritti e di necessità che, se ignorate, generano sfiducia e acuiscono il divario sociale e il sospetto. La semplice e corretta applicazione delle leggi esistenti consentirebbe di far fronte a molte delle problematiche che la pandemia ha contribuito a rendere evidenti e non più rinviabili. Per i livelli raggiunti dal sovraffollamento carcerario, occorre ripen-

<sup>5</sup> Antigone, *Il carcere nell'Italia ai tempi del Coronavirus - La seconda ondata*, url: <https://www.antigone.it/upload2/uploads/docs/CarcereaitempiCovidsecondaprima.pdf>.

sare al senso della pena per l'alta percentuale di persone in attesa di giudizio definitivo (in custodia cautelare) o giunte al termine di una lunga condanna con un residuo pena di non più di 6 mesi.

Un drastico intervento ai sensi di quanto previsto dall'art. 79 della Costituzione con la concessione dell'amnistia e dell'indulto<sup>6</sup> consentirebbe di ridurre il numero dei detenuti riportando la situazione a livelli di civiltà e umanità. La situazione all'interno del carcere fotografa la presenza dell'estrema povertà presente nella società attuale ma del tutto (o quasi) scollegata dal concetto di "pericolosità" e riconducibile piuttosto all'estrema marginalità. Immigrati, tossicodipendenti, malati psichiatrici e senza fissa dimora rappresentano la stragrande maggioranza della popolazione oggi detenuta che, in assenza di adeguate risorse all'esterno, non può beneficiare di quanto la loro stessa condizione imporrebbe. Malati psichiatrici che dovrebbero essere ricoverati in Residenze per l'Esecuzione di Misure di Sicurezza (REMS), non sufficientemente distribuite sul territorio, restano in carcere che non è un luogo deputato alla cura. Stesso discorso vale per tossicodipendenti e alcolodipendenti. Puntare a una depenalizzazione dell'uso personale e dunque alla legalizzazione delle sostanze, consentirebbe un importante e reale passo avanti nella lotta alla criminalità organizzata che di fatto si avvantaggia economicamente della situazione mentre si criminalizza l'anello fragile della catena, l'assuntore.

Una cospicua riduzione della popolazione detenuta, consentirebbe di puntare a un'offerta di programmi trattamentali più efficace e di qualità, oltre a garantire condizioni di vivibilità all'interno degli istituti di pena per quanti vi lavorano. Incrementare attività di sostegno psicologico, di studio e formazione professionale permetterebbe altresì di dotare le persone detenute di quegli strumenti che, una volta dimessi a fine pena, consentirebbero loro di sperimentarsi nella ricerca di un lavoro. E ancora, il carcere dovrebbe essere considerato davvero l'estrema ratio, incrementando il ricorso alle misure alternative alla detenzione e favorendo il processo di risocializzazione cui sono deputate. Solo in questo modo la tragedia che ci ha colpiti può divenire occasione di crescita e cambiamento.

6 L'una comporta l'estinzione del reato mentre l'altro agisce sulla pena.

## BIBLIOGRAFIA

Antigone, *XVI Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, associazione Antigone, Roma 2020.

Antigone, *Il carcere nell'Italia ai tempi del Coronavirus - La seconda ondata*, url: <https://www.antigone.it/upload2/uploads/docs/Carcereaitempi-Covidsecondaprima.pdf>.

**Anna Bellamacina** è studentessa presso l'Istituto Progetto Uomo nel corso di Laurea Magistrale in "Educatore specialista in programmazione e gestione dei servizi educativi". Ha conseguito a Messina, città d'origine, una laurea triennale in Scienze del Servizio Sociale e lavora dal 1997 come funzionario di servizio sociale presso l'UEPE di Viterbo e Rieti. Dopo aver ricoperto nel 2016 il ruolo di referente presso la casa circondariale di Rieti, oggi è referente dei tirocini extracurricolari a favore di persone in carico all'UEPE. Dal 2018 è tutore di un minore straniero non accompagnato presso il Tribunale dei Minori di Roma.

**Tiziana Puzzovio** è studentessa presso l'Istituto Progetto Uomo nel corso di Laurea Magistrale in "Educatore specialista in programmazione e gestione dei servizi educativi". Ha conseguito la laurea triennale in servizio sociale presso l'Università La Sapienza di Roma. Dal 2005 è funzionario di servizio sociale presso l'UEPE di Viterbo e Rieti. Ha ricoperto il ruolo di referente della casa circondariale di Rieti nell'anno 2016/17. È stata referente per la giustizia riparativa e mediazione penale per il 2018/19, da ottobre 2020 è referente per i rapporti con il terzo settore e volontariato.

■ KATIA ISACCHI, SARA FUSCO, FELICIA NICODIM, ROSSELLA PERCOSSI

# LOCKDOWN E SERVIZI SOCIO-RIABILITATIVI RIVOLTI A PERSONE CON DISABILITÀ

*Da bisogni di emergenza  
a bisogni di cambiamento*

## L'INIZIO DELL'EMERGENZA

La presente analisi di congiuntura prende come riferimento il periodo da marzo ad ottobre, caratterizzato da diverse fasi dell'emergenza Covid, esaminando il vissuto di alcuni servizi diurni, residenziali e semiresidenziali, presenti nella provincia di Roma e Viterbo (distretto VT5), in particolare Capena, Monterotondo e Civita Castellana.

Per analizzare la I e II fase del lockdown, da marzo a maggio, è necessario fare riferimento agli articoli 47 e 48 introdotti dal decreto *Cura Italia*, approvato il 16 marzo 2020 e pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 17 marzo 2020. Tale decreto pone l'accento sulle principali misure previste per le famiglie di persone con disabilità che prevedono congedi parentali, aumento di permessi lavorativi da legge 104, lavoro agevole, sospensione e rimodulazione dei centri semiresidenziali a carattere socio-assistenziale, socio-educativo, polifunzionale, socio-occupazionale, sanitario e socio-sanitario e rimodulazione dei servizi da parte delle pubbliche amministrazioni in forma domiciliare o a distanza. Mentre nella II fase è importante fare riferimento al dpcm del 26 aprile 2020, in cui sono previste prudenti aperture rispetto al lockdown a partire dal 4 maggio 2020. In particolare nelle specifiche previste per le persone con disabilità, sono consentite le riaperture dei servizi semiresidenziali, secondo i

piani territoriali regionali e l'attivazione di specifici protocolli necessari per la prevenzione del contagio e la tutela della salute delle persone.

A livello regionale e locale questi decreti, soprattutto per quanto riguarda la rimodulazione (fase 1) e la riapertura (fase 2) sono stati recepiti con lentezza e con grandi battaglie da parte dei settori privati, cooperative e associazioni, per il riconoscimento di servizi e finanziamenti già stanziati previsti nell'assegnazione dei bandi. Tutto questo ha causato in alcuni casi la negazione della rimodulazione dei servizi o l'attivazione in tempi lunghi a fronte di un importante ridimensionamento delle ore lavorative e di conseguenza del personale previsto. I notevoli sforzi e i confronti per dimostrare la reale necessità di più personale, soprattutto nei servizi residenziali è stato accompagnato da un costante lavoro di progettazione e di estenuanti attese di conferme, per garantire i servizi a sostegno delle famiglie e delle persone con disabilità. Allo stesso tempo, per alcuni servizi, la chiusura improvvisa e forzata ha offerto la spinta per definire e consolidare esperienze di residenzialità, che fino a quel momento faticavano a prendere avvio. Di seguito le parole del responsabile della residenzialità per l'associazione *Loic "Fancis Lee"* di Capena, che in una lettera scritta nel mese di marzo scriveva:

Uno sforzetto in più. C'eravamo quasi, ci siamo sempre stati quasi ma non c'eravamo arrivati. La nostra rassicurante consuetudine, una tranquillizzante e soporifera normalità ci aveva fatto parlare a lungo della residenzialità completa senza mai arrivarci. Poi è giunta la pandemia a ridestare lo spirito originario con cui è stata fondata la residenzialità nella nostra associazione, la quale proponeva un'esperienza di vita comunitaria con i residenti delle case famiglia, un'esperienza di vita integrale, se così posso esprimermi, un incontro intimo con una condizione umana che, per noi cosiddetti "normali", è "altra". E da un giorno all'altro siamo partiti con la residenzialità completa a oltranza. Ci voleva solo una spintarella per farci fare quest'ulteriore piccolo passo e, nostro malgrado, è arrivata, un caso nella vita che ci ha mosso in una certa direzione e che siamo riusciti ad intrecciare in un altro destino possibile imparando che si può avanzare verso il nuovo. Tuttavia potevamo mancare l'appuntamento anche questa volta per poi magari analizzare in interminabili e bellicose riunioni gli elementi della disfatta, ma c'è stato da parte di tutti – genitori, operatori, residenti – il desiderio vero di incarnare questo altro destino possibile.

Nel quadro complesso dell'emergenza Covid un ruolo centrale è

rappresentato dalle famiglie, soprattutto madri e padri che si sono ritrovati improvvisamente a casa con i loro figli per 24 ore, senza aiuti e sostegni, che hanno visto interrompere bruscamente gli interventi terapeutici necessari per il benessere dei propri figli. Loro sono stati protagonisti in prima persona degli effetti che l'emergenza ha avuto sulle persone, raccontando gli aspetti positivi o negativi nelle dinamiche familiari. I servizi presi in analisi hanno avuto la possibilità di *esserci*, attraverso il consenso degli enti committenti, inizialmente a distanza e in seguito in presenza, permettendoci di affiancare le famiglie nel proseguimento del lavoro educativo, di sostegno al nucleo e promuovendo il mantenimento delle autonomie acquisite della persona presa in carico. È importante soffermarsi sulla modalità del lavoro educativo a distanza rispetto al quale abbiamo rilevato grandi debolezze e criticità, sia per l'indisponibilità di tecnologie e supporti multimediali adeguati da parte delle famiglie sia per la scarsa capacità di utilizzo da parte di questi ultimi. Un'organizzazione macchinosa che ha causato non pochi disagi ai familiari in quanto unici facilitatori in quel momento dell'attività educativa. Inoltre è venuto a mancare d'improvviso il valore primario della comunicazione educativa che passa attraverso il corpo, la gestualità e la vicinanza diretta con la persona. Nonostante ciò abbiamo avuto modo di rilevare anche aspetti positivi, rappresentati dalla possibilità di poter coinvolgere maggiormente i familiari all'interno della progettualità individuale del proprio figlio/a non solo in termini di contenuti, com'è sempre avvenuto, ma a livello esperienziale, con l'utilizzo di metodologie educative che generalmente sono agite all'interno dei servizi. Un esempio è stata la *Comunicazione Aumentativa Alternativa*<sup>1</sup> (CAA); la realizzazione di schede in CAA al fine di creare un linguaggio comune, conosciuto e condiviso ha agevolato la comprensione di quanto stava accadendo e ha rappresentato una vera opportunità per esprimere scelte, bisogni e

1 Con Comunicazione Aumentativa e Alternativa si indica un insieme di conoscenze, tecniche, strategie e tecnologie atte a semplificare ed incrementare la comunicazione nelle persone che hanno difficoltà ad usare i più comuni canali comunicativi, con particolare riguardo al linguaggio orale e alla scrittura. Viene definita Aumentativa in quanto non si limita a sostituire o a proporre nuove modalità comunicative ma, analizzando le competenze del soggetto, indica strategie per incrementare le stesse (ad esempio le vocalizzazioni o il linguaggio verbale esistente, i gesti, nonché i segni). Viene definita Alternativa in quanto si avvale di strategie e tecniche diverse dal linguaggio parlato.

desideri anche all'interno dell'ambiente familiare d'appartenenza. Tutto questo è confermato dalle esperienze degli educatori/educatrici che quasi da subito hanno operato in modalità domiciliare risolvendo il familiare non solo da un ritiro "forzato e prolungato", ma fornendo anche uno spazio personale volto a prendere respiro e a provvedere alle varie necessità quotidiane (fare la spesa, andare in farmacia ecc). Al fine di raccogliere informazioni necessarie per riattivare la rete degli interventi sociali sono state sottoposte alle famiglie delle interviste relative alla routine quotidiana che hanno permesso di rintracciare i vissuti e i bisogni personali all'interno dell'ambiente domestico. Angoscia, frustrazione, disorientamento, comportamenti disfunzionali e aggressivi sono solo alcune delle reazioni che il familiare si è ritrovato a gestire senza l'aiuto tempestivo di figure specializzate, considerando che la casa non è un ambiente neutro, ma piuttosto uno spazio privato in cui emergono inevitabilmente le difficoltà relazionali preesistenti. La permanenza forzata in casa, quando non compresa, può degenerare in stati di violenza o depressione. Al contrario alcune famiglie hanno raccontato di aver riscontrato un mantenimento degli equilibri e una capacità di resilienza nell'affrontare la situazione di cambiamento.

All'interno delle strutture residenziali abbiamo potuto respirare un'altra aria, che nonostante carica di paure e d'incertezze, si connotava di relazioni, sperimentazioni culinarie, attivazioni motorie e spazi di elaborazione emotiva grazie al continuo supporto di un'equipe multidisciplinare di riferimento. Di certo il tempo indefinito che ha caratterizzato l'emergenza e l'impossibilità di un avvicinamento alla vita sociale e ai propri affetti ha fatto traballare gli equilibri delle case, ma ogni ospite ha dimostrato nonostante tutto una grande capacità di resilienza come risposta allo stato di difficoltà collettivo. Riguardo al supporto esterno un punto di forza è stato il contributo della rete informale, soprattutto dei volontari della Croce Rossa, che in collaborazione con vari supermercati locali facevano recapitare la spesa alle strutture. Parallelamente una problematica che, cooperative/associazioni hanno dovuto affrontare, è stata per il reperimento dei dispositivi di protezione individuale (DPI). Questo ha comportato una mobilitazione sui social network, principalmente facebook: alla voce #noicisiamo, educatrici/educatori e tutto il personale impegnato all'interno delle strutture e nei servizi domiciliari

ha messo il proprio volto per rinforzare la presenza accanto e dentro l'emergenza sanitaria, al fine di informare sulla necessità di recuperare DPI fondamentali per il proseguimento dei servizi e per la tutela alla salute delle persone assistite, oltre che dei lavoratori/lavoratrici. Tutto ciò ha avuto una buona risposta nei piccoli territori, come Civita Castellana (distretto VT5), dove si è attivata un'importante rete solidale (associazioni sportive, aziende) che ha contribuito a sostenere la vita dei servizi grazie alla donazione di mascherine e guanti fondamentali per garantire il lavoro in sicurezza.

I mass media in questo periodo hanno alimentato e gonfiato ansie e paure svolgendo un ruolo decisivo a favore di una chiusura, condizionando le scelte nelle fasi successive all'emergenza. A volte hanno svolto un ruolo di denuncia, dando voce a quelle famiglie di persone con disabilità che sono state abbandonate a se stesse, facendo emergere disagio, stanchezza, indignazione, solitudine. Capitava spesso di discutere degli articoli che giravano sui social a proposito di disabilità e di mancanza d'interventi, facendo emergere un senso di disorientamento tra ciò che i dpcm prevedevano e ciò che a livello locale le pubbliche amministrazioni non agivano. Il risultato era l'aumento del senso di frustrazione a tal punto che alcune famiglie hanno avviato battaglie verso il proprio comune al fine di vedersi riconosciuti i diritti, i servizi, portando a casa spesso risposte elusive e futuristiche. Spesso attraverso i social network sono stati diffusi articoli con interviste, denunce, riflessioni, messaggi di cambiamento provenienti da chi lavora nel sociale, da chi quotidianamente s'impegna a fianco delle fasce più fragili e che anche nell'emergenza ha dovuto lottare per garantire la presenza di servizi essenziali<sup>2</sup>.

## UNA LENTA E COMPLESSA RIPARTENZA

Il passaggio alla III fase, avvenuta nel mese di giugno, ha richiesto un grande lavoro di riformulazione e ripensamento dei servizi verso una graduale riapertura, sulla base delle indicazioni fornite da parte degli

2 C. Bonfini, *La cooperazione sociale tra covid-19 e nuove sfide: l'esperienza di Bonfini e del Pungiglione*, "Pop idee in movimento", 24 aprile 2020, url: <https://www.movimentopop.it/2020/04/24/la-cooperazione-sociale-tra-covid19-e-nuove-sfide-lesperienza-di-bonfini>

enti committenti, delle Asl territoriali, delle richieste delle famiglie interessate e delle necessità dei loro figli, implicando un'importante e minuziosa valutazione dei rischi tenendo conto non solo della tipologia di disabilità, ma anche dei vari contesti e scenari in cui si sarebbe realizzato l'intervento educativo.

Nell'esperienza dei servizi diurni, in particolare nella riorganizzazione dei progetti individualizzati, è stato necessario elaborare una rimodulazione degli interventi socio-riabilitativi partendo dai bisogni emersi durante l'emergenza e dalle vigenti disposizioni normative. Il servizio sanitario di riferimento ha istituito una procedura interna per la riattivazione graduale dei servizi connessa alla gestione del rischio biologico (es. non mantenimento della distanza di sicurezza, incapacità di indossare i dispositivi individuali di protezione) e all'analisi dell'ambiente. Di conseguenza è stata realizzata una riprogrammazione degli interventi educativi sulla base dell'analisi del bisogno emergente e della situazione socio-familiare, in continuità con il progetto di vita individuale, rimodulando gli interventi a distanza o presso il centro diurno, in modalità individuale o di gruppo. Durante la terza fase non è stato semplice ridimensionare le paure vissute, pertanto alcuni familiari hanno rimandato la ripresa e la partecipazione alle attività a settembre, suggestionati dalle notizie "terroristiche" dei giornali o telegiornali. Pertanto le pubbliche amministrazioni hanno permesso la riapertura dei servizi diurni, nonostante un'adesione ai servizi al 50% delle persone interessate, mentre chi è rimasto a casa su decisione dei propri familiari ha continuato a esprimere emozioni contrastanti, facendo comunque emergere la necessità di uscire, la mancanza dei propri amici, dei conoscenti, della loro routine. Parallelamente l'esperienza della residenzialità ha vissuto scenari di cambiamento affini a quelli dei fruitori di servizi diurni in termini di vissuti emotivi ma differenti nel processo evolutivo. L'avvio della III fase e il relativo dpcm hanno previsto la possibilità di spostamenti e il ripristino di alcune attività sociali e lavorative, sottoponendo l'equipe dei servizi residenziali a nuove riflessioni. Nello specifico un costante confronto tra le varie figure professionali dell'equipe dei servizi residenziali, i referenti e i responsabili, in questo caso, del distretto socio-sanitario VT5, ha portato a maturare la necessità di elaborare un progetto educativo rivolto alle persone che vivono le case per garantire una graduale parte-

cipazione sociale e un'adeguata preparazione per affrontare in sicurezza la fase successiva.

Sicuramente il passaggio alla III fase ha restituito alle case famiglie del territorio di Civita Castellana un senso di efficacia nella risposta ai bisogni emergenti degli ospiti, che a grande voce hanno chiesto di poter tornare a gestire quelle autonomie acquisite dall'inizio del percorso di residenzialità fino al lockdown. A tutela del benessere psicofisico, il servizio sanitario di riferimento ha prodotto delle autorizzazioni che permettessero loro di poter fare piccoli spostamenti sul territorio sotto supervisione degli operatori, come garanti del mantenimento delle misure di sicurezza e di utilizzo dei dispositivi di protezione individuale. Agli ospiti è stata data la possibilità di riprendere gli impegni riguardanti i tirocini lavorativi, corsi di formazione, attività nei centri diurni, incontri con familiari in contesti protetti e persino soggiorni estivi, sulla base di una modalità di reinserimento sociale personalizzata vista l'eterogeneità dei livelli di autonomia di ciascuno.

La lenta ripresa è avvenuta a più livelli confrontandosi quotidianamente con criticità e ostacoli che hanno caratterizzato il periodo di emergenza. È importante citare le aree che hanno necessitato di un grande lavoro politico in tutte le fasi e nelle quali si sono intraprese delle azioni mirate: la tutela del benessere delle lavoratrici e dei lavoratori, la riformulazione/revisione del documento di valutazione dei rischi di ogni singolo servizio, l'attivazione degli ammortizzatori sociali come il fondo di integrazione salariale, l'impegno tempestivo nel reperimento di DPI e nella sanificazione di strutture e mezzi di trasporto che ha comportato un ulteriore gravo sulle risorse economiche precarie delle imprese sociali.

Non per ultimo dobbiamo evidenziare le trame che tessono la straordinarietà di questo periodo nazionale e che hanno scritto pagine di una storia mai vissuta prima. Pezzi di vita che provengono dagli occhi di chi sta gestendo a livello educativo le conseguenze del Covid-19, e che sta mettendo in campo, nonostante le paure, competenze, professionalità e umanità nell'affrontare la ripresa senza perdere di vista la persona e il suo nucleo familiare. La riorganizzazione delle attività diurne è stata caratterizzata dalla fatica di avere un luogo stabile dove svolgere le attività. I tempi di predisposizione delle strutture operative, inizialmente, sono stati fortemente rallentati dalle procedure e dalle attese di certificazioni

d'idoneità per usufruire degli spazi, causando il proseguimento delle attività a livello domiciliare. Nell'attesa di riappropriarsi delle sedi operative ci si è attrezzati per affrontare quel "nuovo inizio" creando setting e spazi originali e confortevoli. Tra balconi, vicoli, parchi, piazze, bar ogni educatore e educatrice è sceso in campo ritrovando il significato, nella relazione, della funzione educativa e sociale che è richiamato a svolgere oltre ogni difficoltà, riassaporando nuovamente la libertà e la bellezza del ritrovarsi.

Le aperture previste nella IV fase, da metà luglio, nel rispetto delle disposizioni e precauzioni vigenti, hanno permesso la riappropriazione parziale di una normalità, fatta di piccoli e desiderati svaghi, nuove aperture e partecipazione graduale da parte di chi si era completamente "ritirato" in seguito all'emergenza Covid. Tutto ciò ha avuto vita breve; l'arrivo della preannunciata "seconda ondata" ha colpito, nel mese di ottobre, i servizi nel territorio di Civita Castellana, sia residenziali che diurni. Alcuni utenti, ospiti, operatori e familiari sono stati colpiti dal virus e per molti operatori che ad oggi si ritrovano quotidianamente in campo a gestire questo secondo stato di emergenza questa è una sfida ancora più ardua. Si sta percorrendo una strada complessa e densa di ostacoli, nella quale sono state versate lacrime di sconforto e smarrimento di fronte ad un esito così tanto discusso e temuto. Per fortuna nessuno ha la percezione di essere rimasto solo, né gli ospiti né tantomeno gli operatori. Non neghiamo le incertezze degli educatori e delle educatrici, le fragilità emerse, la stanchezza e la preoccupazione che pervade tutti gli aspetti della vita personale e professionale. Quest'aumento dei contagi ha scosso la cittadinanza e attirato l'attenzione dei politici e dei giornali locali, che con articoli di mala informazione (in seguito smentiti), sono andati alla ricerca del focolaio, a caccia dell'untore o di chi non ha agito con responsabilità, lasciando in uno stato di ulteriore malessere tutte le persone e le famiglie coinvolte e che nonostante tutto cercano di andare avanti, tra dolore, sfiducia e smarrimento.

## **DALL'ESPERIENZA DI OGGI AL CAMBIAMENTO DI DOMANI**

Ancora non siamo usciti dall'emergenza e non sappiamo con certezza per quanto ne avremo, ma di certo questo periodo è denso di contrad-

dizioni, di giochi di potere, di burocrazie farraginose, di nuove alleanze, di scoperte, di nuove pratiche educative. Una grande valigia che dobbiamo finire di riempire e che ci auguriamo sia la partenza verso un cambiamento, seppur con tutto il suo contenuto ricco di controversie. Il desiderio è quello che, una volta superato davvero lo stato di emergenza, questa esperienza sia per molti fonte di riflessione verso un futuro creato, pensato e che abbia la voce di chi in tutta questa incertezza ha dovuto gridare tanto, senza essere ascoltato fino in fondo; di chi non si è tirato indietro e che con umanità e professionalità ha continuato a stare al fianco delle persone fragili, anche se questo non sempre ha ricevuto riconoscimento. In sostanza è necessario fermarsi a riflettere su quanto è stato e quanto potrà ancora essere, dare dignità e forza al lavoro educativo all'interno delle politiche sociali con la finalità di costruire un modo nuovo di agire e pensare dal basso, di rivalutare i livelli che s'interpongono tra la persona con disabilità e i suoi diritti, tra le burocrazie delle pubbliche amministrazioni e i servizi alla persona. La realtà attuale ci ricorda ogni giorno quanto il lavoro educativo sia un continuo "costruire" facendo leva su saperi pedagogici che ne indicano la direzione, ma che necessitano di continua azione-riflessione-cura, in un'ottica di crescita sia personale sia sociale e di tutela del benessere di persone con disabilità.

**Katia Isacchi** laureata in Scienze dell'Educazione a Perugia nel 2010 e iscritta al primo anno di laurea magistrale in *Programmazione e gestione dei servizi educativi* presso l'Istituto universitario Progetto Uomo. Socia lavoratrice della Società Cooperativa *Il Pungiglione* dal 2013. Dal 2017 è coordinatrice operativa nel Servizio Piani di Assistenza Individuale (PAI) Territoriale, con ente committente la asl di Viterbo del distretto VT5, nel territorio di Civita Castellana. Il Servizio si occupa della realizzazione dei PAI che prevedono attività assistenziali, socio-riabilitative e di inserimento lavorativo di persone con disabilità sia intellettiva che fisica. Referente nel territorio di Civita Castellana del Servizio Centro per l'Orientamento di Monterotondo, per quanto riguarda progetti di tirocinio e di formazione promossi dalla regione Lazio ed indirizzati all'inserimento nel mondo del lavoro di persone con disabilità.

**Sara Fusco** laureata in Scienze della Formazione all'Università degli Studi di Roma Tre nel 2011 e iscritta al primo anno di laurea

magistrale in *Programmazione e gestione dei servizi educativi* presso l'Istituto universitario Progetto Uomo. Dipendente della Società Cooperativa *Il Pungiglione* dal 2009 (dal 2019 socia lavoratrice). Dal 2016 è coordinatrice operativa nel Servizio Piani di Assistenza Individuale (PAI) Territoriali di Civita Castellana, Disabile Adulto di Viterbo del distretto VT5. Il Servizio si occupa della realizzazione di PAI che prevedono attività assistenziali, socio-riabilitative e di inserimento lavorativo di persone con disabilità sia intellettiva che fisica. All'interno dell'equipe multidisciplinare coordina la progettazione individualizzata degli utenti in raccordo con le figure tecniche specializzate e gestisce l'organizzazione operativa del servizio.

**Felicia Nicodim** laureata alla facoltà di Scienze dell'Educazione all'Istituto Progetto Uomo nel 2019 e iscritta al primo anno di laurea magistrale *Programmazione e gestione dei servizi educativi* presso il medesimo istituto. Precedentemente ha conseguito a il Verona diploma di educatore e counselor in *Pedagogia Curativa e Socioterapia Antroposofica*. Lavora per l'Associazione *Loic* dal 2003 e dal 2010 assunta come operatore nella residenzialità per adulti con disabilità intellettiva. Per sei anni ha lavorato a Vacone in una casa famiglia per soggetti con autismo. Per un anno e mezzo ha svolto attività di coordinamento nella casa famiglia dove attualmente lavora.

**Rossella Percossi** laureata alla facoltà di Scienze dell'Educazione all'Istituto Progetto Uomo e iscritta al primo anno di laurea magistrale in *Programmazione e gestione dei servizi educativi* presso il medesimo istituto. Educatrice professionale della Cooperativa Sociale *Il Pungiglione* presso la struttura residenziale *Casa Smargiassi* di Civita Castellana, dove vivono dieci persone con disabilità intellettive medio-lieve prese in carico dal servizio del Disabile Adulto della ASL VT5 di Viterbo.

■ GIULIA BRUNI, ALESSANDRA IOVENE

## SCUOLA E COVID-19: TESTIMONIANZE, PUNTI E SPUNTI

*Analisi di congiuntura del servizio  
educativo scolastico del territorio  
a confine tra le province di Roma  
e Viterbo durante l'emergenza  
sanitaria*

Da marzo 2020 la presenza della pandemia ha inevitabilmente destabilizzato gli equilibri e mutato la percezione del rapporto con il mondo oltre le mura della propria casa, talvolta vissuta contemporaneamente come gabbia e rifugio, del contatto interpersonale, della gestione lavorativa, della propria emotività. Ma in che modo questi cambiamenti si sono riflessi e si riflettono sulla scuola? Riteniamo che la scuola non sia un involucro di idee o un concetto astratto, ma sia un insieme di persone che trasversalmente incontrano, si scontrano e provano ad intessere differenze di ogni tipo, dall'età al livello culturale, alle condizioni economiche, alle situazioni familiari, agli stati psicofisici, differenze tali da renderla non tanto un settore specifico ma un vero e proprio microcosmo non sempre coincidente con le altre realtà che la circondano. La scuola è l'ambito formativo per eccellenza, quindi parlando di cambiamenti di visioni, di impossibilità di tornare allo statu quo ante, di prospettive, di nuove e sconosciute dimensioni dell'esistere, non possono che cambiare

gli scenari della didattica, della formazione e della trasformazione educativa.

Con la voglia di osservare e di indagare da vicino la situazione inerente il servizio educativo-scolastico durante i primi mesi dell'emergenza sanitaria Covid-19 (dal primo lockdown nazionale alla successiva fase di apertura), abbiamo deciso di prendere in esame il nostro territorio di residenza ed i plessi scolastici nei quali lavoriamo rispettivamente come assistente alla comunicazione e come assistente educativo culturale. Abbiamo pensato che il modo migliore per offrire uno spaccato sull'esperienza scolastica durante il periodo dell'emergenza sanitaria fosse quello di ottenere risposte e dar voce a chi la scuola la vive in prima persona, cercando di far emergere criticità, riflessioni e proposte. Questa ricerca è stata condotta nel mese di luglio sulla base dello strumento dell'analisi di congiuntura, in particolare abbiamo creato e somministrato:

- tre questionari contenenti domande d'indagine sia chiuse che aperte: uno rivolto al personale scolastico (insegnanti ed assistenti), uno rivolto alle famiglie (con figli in età scolare) ed uno rivolto agli studenti (sia minorenni che maggiorenni). Abbiamo cercato di sollecitare i nostri interlocutori riguardo i vissuti inerenti all'esperienza scolastica prima e durante il lockdown: è stato chiesto loro di evidenziare i sentimenti, di analizzare le criticità del modello educativo-didattico, di soffermarsi su cosa e in che cosa migliorarsi e di proporre idee in vista della riapertura di settembre.
- delle interviste semi-strutturate con le persone che abbiamo ritenuto avere una visuale privilegiata al fine di ottenere dei profili maggiormente delineati e completi delle situazioni, integrando informazioni e punti di vista che i questionari, da soli, non potevano soddisfare. Abbiamo intervistato: i sindaci dei paesi di Oriolo Romano e Monte Romano, Emanuele Rallo e Maurizio Testa, in quanto portavoce istituzionali dei cittadini e, chiedendoci di restare anonime, una professoressa vicepresidente, una maestra responsabile di plesso, un'insegnante ed una assistente educativo culturale (AEC). Tali interviste sono state caratterizzate da apertura e flessibilità in modo da evitare di racchiudere le informazioni in schemi prefissati e favorire piuttosto spunti di dialogo, di confronto per le scuole e le comunità locali. La realizzazione delle stesse è avvenu-

ta sia tramite la piattaforma web Zoom, sia di persona sulla base di domande semi-strutturate create appositamente per le figure in questione. Cosa è emerso dalle risposte?

Per quanto riguarda le famiglie, il numero di risposte ottenute è 45, sono state soprattutto le madri a compilare il questionario, la nazionalità è stata prevalentemente italiana, ma anche albanese, romena, colombiana e l'età compresa tra i 30 e i 57 anni. I genitori hanno affermato che la didattica a distanza: ha invaso tutte le case; ha generato confusione per il passaggio da uno spazio fisico ad uno virtuale; ha creato indubbiamente nuovi canali e mezzi comunicativi per far circolare nozioni e informazioni, ma perdendo quell'approccio umano necessario in ambito formativo. In alcuni ha creato disorientamento, in altri invece sfida, creatività e nuove conoscenze soprattutto da un punto di vista tecnologico. Oltre la metà dei genitori dei genitori ha definito buona l'esperienza scolastica del proprio figlio in presenza e accettabile o insoddisfacente durante la DAD. I sentimenti rispetto a questo periodo sono stati: disorientamento, preoccupazione, stanchezza, malinconia, propositività, sfiducia ma anche piacere di stare a casa/in famiglia, collaborazione, solidarietà. Le difficoltà riscontrate: la connessione labile; il conciliare gli impegni familiari e la gestione degli spazi in casa; reperire i dispositivi elettronici (scarsamente distribuiti dalle scuole); l'inesperienza con l'uso di siti e piattaforme web; la troppa partecipazione richiesta dalle scuole (quasi la totalità dei genitori ha supportato il figlio/a nella gestione della didattica a distanza), la poca attenzione all'effettiva interiorizzazione dei contenuti. Le parole-chiave scelte sulla propria esperienza con la scuola prima del Covid-19: tranquillità, entusiasmante, fiducia, positiva, collaborazione, palestra di crescita, altalenante. Le parole-chiave sulla propria esperienza durante il primo lockdown: negativa, stanchezza, incertezza, inadeguata, destabilizzante, inconcludente, innovativa, particolare, collaborazione. La riapertura a settembre veniva immaginata: incerta, dubbiosa, negativa, complessa, preoccupante. Le attività proposte per vivere la scuola in sicurezza riguardavano: fare attività e lezioni all'aria aperta, a contatto con la natura; corsi di formazione per famiglie ed alunni su temi digitali; affinare le capacità acquisite durante l'uso della DAD e quindi alternare i lavori in rete con i lavori in classe; investire i fondi scolastici per acquistare dispositivi elettronici; elaborare insieme agli alunni

stessi e alle scuole modalità per svolgere lezioni in presenza, ritenuta più che fondamentale.

Per quanto riguarda i docenti e gli/le assistenti scolastiche invece: il numero di partecipanti ai questionari è stato 81, le persone che hanno compilato il questionario sono state in prevalenza donne di un'età compresa tra i 25 e i 61 anni e le figure intervistate quattro: una professoressa vicepresidente, una maestra responsabile di plesso, un'insegnante ed una AEC. È emerso che la scuola non è stata in grado di gestire adeguatamente la riorganizzazione dell'intervento educativo-didattico, infatti agli alunni con disabilità sono state proposte attività rivelatesi poco efficaci: rispetto agli obiettivi prefissati nel PEI (Piano Educativo Individuale) la maggioranza ha risposto che si sono raggiunti solo parzialmente e che la normativa scolastica è stata, ed è tuttora, considerata poco chiara e puntuale. Sulla base della loro esperienza, il cambiamento è stato vissuto da tutti/e inizialmente con smarrimento, poi entusiasmo per la novità e la ricerca di metodi alternativi (entusiasmo che però è scemato nel tempo). I docenti e le assistenti hanno dichiarato di fare il proprio lavoro con passione e coinvolgimento ma anche hanno precisato che: il carico di responsabilità è eccessivo, che la precarietà è demotivante e che vi è poco riconoscimento sociale. Le parole-chiave per la propria esperienza con la scuola prima del Covid-19: coinvolgente, vita, sinergia, relazioni, scambi, risate e impegno, efficace, divertente e stancante. Le parole-chiave per definire il proprio lavoro nel periodo della quarantena: faticoso, non ero io, ansia, stressante, collaborazione, frustrante, formativa, impegno senza direzioni, atti di bellezza inattesi. Le insegnanti avrebbero voluto: che la scuola desse più spazio alle famiglie; una migliore gestione del tempo; maggiore partecipazione da parte degli studenti; la creazione di un piano di intervento condiviso; delle direttive e disposizioni nettamente più chiare; una formazione adeguata sugli strumenti tecnologici. La riapertura delle scuole a settembre veniva immaginata: caotica, temuta, triste, surreale, timida, solidale e necessaria emotivamente. Le attività suggerite per coinvolgere gli studenti in sicurezza riguardavano maggiori attività laboratoriali; utilizzo di spazi alternativi per la didattica, approfittandone per aumentare il contatto con la natura o comunque in luoghi idonei per il distanziamento; proporre attività in piccoli gruppi; fare cerchi di discussione in cui ascoltare le

esigenze degli alunni/e, richieste e proposte, oltre che discutere insieme della situazione, spiegarla ed affrontare le paure. Rispetto alla questione *tempo* si è potuto evidenziare che l'impegno richiesto da questo tipo di didattica è stato davvero oneroso in quanto i docenti italiani hanno triplicato il tempo dedicato alla loro professione e ai ragazzi, non sono state concordate fasce orarie per la *reperibilità*, i confini tra vita privata e vita lavorativa non sono stati rispettati. Infine per quanto sia stata ritenuta importante l'acquisizione di buone competenze digitali, propedeutiche all'inserimento delle stesse in una progettazione didattica maggiormente moderna, la didattica a distanza è stata (ed è) considerata valida solo come misura emergenziale. Tutte le intervistate ritengono che questa pandemia abbia messo in luce problematiche inerenti i finanziamenti per l'istruzione, a titolo esemplificativo le parole dell'insegnante responsabile di plesso: "I finanziamenti per l'istruzione pubblica sono da sempre un problema del nostro Paese, forse la pandemia ha messo sotto gli occhi di tutti questa annosa problematica." E ancora: "noi purtroppo come scuola siamo sempre un po' vessati dai governi, siamo sempre sottoposti a tagli anche in maniera indiscriminata, indipendentemente dai colori politici c'è la tendenza a gestire la scuola senza conoscerla".

Per quanto riguarda gli studenti: il numero di risposte ottenute è 52, la nazionalità prevalentemente italiana, ma anche romena, albanese e colombiana. Le questioni maggiormente rilevanti emerse sono che: il livello di soddisfazione rispetto la DAD è risultato ad un livello generale "accettabile"; la maggior parte degli studenti prediligeva la didattica in presenza; c'è stato anche per alunni/e poco confine tra vita privata e vita scolastica; la parziale difficoltà di concentrazione durante la DAD ed i problemi legati ai device digitali (superati grazie all'aiuto di pari, familiari oppure autonomamente ma senza l'aiuto del personale educativo-scolastico). I sentimenti e le sensazioni avvertite durante la quarantena: malinconia, disorientamento, preoccupazione, nervosismo, piacere di stare a casa e in famiglia, sfiducia, solidarietà, propositività, novità. Le parole-chiave sull'esperienza scolastica prima della pandemia: normale, bella, amici e nozioni, impegnativa, studiare e divertirsi, libertà, divertente, costruttiva, risata. Le parole-chiave durante l'esperienza lockdown: strana e unica, ovattata, impegnativa, stravolta, novità, incertezza e virtualità, difficile e confusionaria. La riapertura della scuola a

settembre veniva immaginata: strana, organizzata, insolita, confusionaria e rigida allo stesso tempo, intensa. Gli studenti, in generale, avrebbero voluto e vorrebbero sentirsi più coinvolti, partecipare più attivamente alle decisioni, auspicano l'introduzione di metodologie didattiche maggiormente interattive, ritengono il metodo utilizzato statico. Riguardo la didattica svolta dai docenti e le attività svolte dagli assistenti, le proposte degli studenti vertevano sul: cercare metodi più coinvolgenti; fare più attività pratiche e laboratori; fare lezioni in spazi ampi o in piccoli gruppi. La questione che è emersa come preponderante è che come gruppo classe non vogliono essere divisi, la didattica in presenza anche per loro è di indiscusso valore.

Proseguendo nella nostra analisi abbiamo svolto e registrato le interviste dei primi cittadini dei nostri paesi di residenza. Ringraziamo la collaborazione e lo spazio che ci è stato dato dai sindaci di Oriolo Romano e di Monte Romano, Emanuele Rallo e Maurizio Testa, che cortesemente si sono prestati alla nostra analisi offrendoci e problematizzando con noi lo spaccato generale di cui sono stati testimoni privilegiati. Da parte dei sindaci è emerso fin da subito uno sguardo ottimista e propositivo per il futuro della popolazione e soprattutto rispetto al settore scolastico. Le cose positive a cui hanno assistito durante la quarantena sono state le forme di impegno, la dedizione, la solidarietà formale e informale e la grande consapevolezza e disciplina degli studenti e dei cittadini in generale. Il dialogo tra Comune, Regione e Stato è risultato intermittente, legato principalmente ai momenti topici e alle urgenze. Dal loro punto di vista, le rappresentazioni offerte da giornali e telegiornali non hanno trovato effettivo riscontro nelle realtà a cui hanno assistito, infatti nei paesi non si è percepito lo stesso livello di drammaticità proposto dai media: nello scenario di piccoli comuni come Monte Romano ed Oriolo Romano, a confronto la situazione sembrava e sembra ovattata. Di diverso rispetto alla gestione del servizio scolastico, i sindaci avrebbero voluto fare un'assemblea cittadina su come far ripartire i servizi scolastici in relazione alle specificità locali, nello specifico entrambi puntavano su dibattiti che abbiano come protagonisti chi vive la scuola: famiglie, studenti, docenti e assistenti. I sindaci hanno affermato che l'emergenza in corso potrebbe servire come molla per sperimentare nuove rotte, nel senso di nuove forme di socialità legate al digitale e di ri-spostamento

della centralità delle piccole comunità, spesso oscurate dalle città limitrofe. Viene avvertita la mancanza di figure guida incisive sia sul piano locale che nazionale, dalle parole del Sindaco Rallo: “[...] io sento tanto la mancanza degli intellettuali qualunque cosa essi siano, però ecco persone riconosciute, riconoscibili nelle pratiche, che in qualche modo traccino dei segni. Mi sembra che questo ci manchi, dico proprio anche come popolo ed è un peccato perché mai come oggi potevamo avere bisogno di un Rodari o di un Calvino oppure anche di un Pasolini, per fare qualche nome, ma anche di pratiche più basse, non è che l’intellettuale sia solo questo, è anche quello che sta in mezzo alle cose, non è per forza colui che è riconosciuto, è anche colui che lo diventa, colui che fa e su questo probabilmente necessitiamo anche di indagini tra di noi, nella nostra nazione, per cercare chi sta sperimentando e farne tesoro.”

## CONSIGLI PER UNA SCUOLA CONDIVISA

A seguito della stesura dell’analisi di congiuntura, abbia scelto di consigliare alle scuole e alle comunità intervistate l’utilizzo, preferibilmente annuale, di due semplici questionari che possano essere la base di momenti di discussione strutturati: il primo potrebbe essere usato all’interno dei vari plessi scolastici, il secondo con l’intento di creare un confronto tra le istituzioni scolastiche e comunali. Questa proposta nasce come risultante di tutte le idee espresse da genitori, alunni, personale scolastico e dalla volontà da parte dell’ente comunale di costruire ragionamenti collettivi. Nello specifico le scuole potrebbero fornire alle famiglie due questionari anonimi così predisposti:

- Tema A: cosa proporreste per migliorare l’*esperienza* scolastica? Raccolte le idee, queste dovrebbero essere discusse tra docenti, assistenti, dirigente scolastico e rappresentanti dei genitori fino ad arrivare a stilare una lista condivisa che diventi un faro di guida e di buone pratiche per la scuola di riferimento.

- Tema B: cosa proporreste per migliorare l’*organizzazione* scolastica?

A seguito dell’analisi dei suggerimenti e delle proposte emerse tra

rappresentanti di classe e personale scolastico, si dovrebbe stilare una nuova lista di idee da poter essere poi discussa in sede comunale da: dirigenti scolastici, vicepresidi e presidi.

In sostanza i punti emersi dal primo tema rimarrebbero all'interno delle mura scolastiche ed invece quelli emersi dal secondo arriverebbero direttamente in municipio; l'obiettivo è chiaramente quello di facilitare e rendere pratica una scuola sinergica.

## RIFLESSIONI APERTE

Un elemento significativo emerso da tutti e tre i questionari è che la partecipazione maggiore si è riscontrata nelle insegnanti ed assistenti che lavorano nella scuola primaria e nelle famiglie con figli/e che frequentano il grado di scuola primaria, sarebbe dunque interessante capire se effettivamente l'avanzare del grado scolastico sia inversamente proporzionale alla motivazione e alla voglia di fornire i propri spunti oppure se si è trattato di una semplice casualità. Sottolineiamo inoltre che questa scossa repentina al mondo dell'Istruzione, oltre ad aver generato difficoltà, ha però anche dato una grande spinta ad uscire dall'impasse in cui la scuola si trovava dal punto di vista dell'alfabetizzazione digitale, è probabile infatti che la maggior parte del personale scolastico sia in grado di gestire siti, piattaforme web e materiale multimediale meglio di prima; da questo punto di vista, l'emergenza in corso ha consentito l'ingresso della competenza digitale nella progettazione didattica prima dell'inizio della pandemia scarsamente considerata.

Un altro elemento saliente è riscontrabile nel protagonismo che l'istituzione scolastica ha assunto nel panorama socio-politico attuale: a prescindere dai contenuti espressi, stiamo assistendo a plurime forme di mobilitazione da parte di insegnanti, famiglie e studenti, probabilmente spinti dalle aspettative disattese e ad un'attenzione diversa riguardo le risorse promesse ma poco investite. Questo, dal nostro punto di vista, è un fattore estremamente positivo in quanto: il movimento genera cambiamento ed il cambiamento genera confronto, quindi coscienza.

Altra considerazione emersa è stata quella riportata da molti ragazzi/e che hanno apprezzato il periodo della prima quarantena nella misura in cui hanno potuto godere di un tempo in un certo senso *ritrovato*, spesso

rubato nella quotidianità dal lavoro del genitore e dai mille impegni, anche ricreativi, che di fatto tolgono spazio all'assaporamento dei rapporti familiari e alla ricerca, scoperta di nuovi interessi. Numerose sono state le riflessioni emerse sia dai questionari, sia dalle interviste, riflessioni che hanno evidenziato aspetti positivi nonostante il momento drammatico vissuto, e negativi mettendo in luce in particolar modo la mala gestione/organizzazione dei servizi educativi.

In particolar modo ha fatto riflettere il tema della disabilità, perché paradossalmente è stato un argomento di cui allora si è sentito parlare ben poco. Presumiamo che la riorganizzazione incompleta dell'intervento educativo-didattico, comunicataci da insegnanti ed assistenti, sia stata dovuta probabilmente: dal tipo di disabilità in questione, che può non aver consentito la messa in opera di percorsi didattici individualizzati; da un adattamento inadeguato dei materiali didattici e, come anche nel caso della AEC da noi intervistata, dall'esclusione o da un coinvolgimento parziale delle figure professionali preposte all'inclusione. Su quest'ultimo punto la diretta interessata ha affermato che la sua figura non è stata considerata neanche durante la DAD e gli unici contatti avuti con bambini e famiglie sono stati del tutto di tipo informale. Questo, dal nostro punto di vista, è stato un fatto gravissimo, dove si collocava la garanzia del diritto all'inclusione? Dove trovavano attuazione i dettami dell'uguaglianza formale e sostanziale dell'articolo 3 della Costituzione, della legge quadro 104/1992 e della *Convenzione ONU sulle persone con disabilità* che stabilisce l'effettività di un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli? Poche sono state le parole dedicate a tali questioni e per nulla chiare rispetto alla gestione di eventuali situazioni di disagio nei diversi settori sociali. Come anche rinforzato dallo stesso sindaco Maurizio Testa, se in questo settore le risorse sono state dirette ed utilizzate nella miglior maniera possibile, è stato soprattutto grazie all'auto-organizzazione di servizi e cooperative che hanno tamponato il disagio applicando soluzioni alternative e non grazie a decisioni, soluzioni o decreti imposti dall'alto. Ci teniamo però ad evidenziare che questo tipo di problematiche avvenute nei primi mesi della pandemia ha aperto la strada a quella che è oggi una significativa inversione di rotta delle condizioni di alunni ed alunne

con disabilità, infatti, a differenza del resto dei loro compagni/e, possono beneficiare quotidianamente della didattica in presenza.

Tante sono state le domande sorte durante questo lavoro di ricerca ma ce ne sono state alcune ricorrenti che scegliamo di riproporre qui di seguito, sperando che possano dar vita ad ulteriori interrogativi. In linea generale, essendo il distanziamento di sicurezza la misura preventiva considerata più efficace, fin da subito si è temuta la sua traduzione in un distanziamento sociale, nel senso di timore di perdere quel senso di prossimità e creare fratture sull'essere comunità umane. Per cercare di salvaguardare le distanze emotive e colmare quelle fisiche, ci sono stati tanti tentativi di mostrare solidarietà, dalle scritte rassicuranti *Andrà tutto bene* che sventolavano da ogni balcone alla costituzione di gruppi volontari volti ad aiutare le fasce della popolazione considerate più fragili. Questi moti solidali sono stati molto evidenti soprattutto durante i primi mesi del lockdown, il momento topico della pandemia, ma già a partire dai mesi successivi, cosa ne è stato di tutti questi slanci? Sono stati solo l'esplicitazione e l'esorcizzazione della paura, atti dimostrativi che si sono esauriti con il prendere confidenza col virus? O forse invece sono serviti a far intravedere il cuore pulsante delle reti umane che difficilmente trova spazi espressivi in momenti considerati standard? In che maniera questo insieme di incertezze, paure, spaesamento, fragilità, cambierà il nostro modo di stare al mondo e nel mondo? Come si evolveranno gli scenari dell'insegnamento e della formazione educativa? È prematuro rispondere a queste domande, tanto più perché la pandemia è tuttora in corso, ma riteniamo sia importante tenerle a mente, per capire cosa e come costruire nella prospettiva di una società differente. Ricordiamo infine, per noi stesse e per tutti/e, il significato etimologico della parola *crisi*, dal greco *krisis*: scelta, decisione.

**Giulia Bruni:** laureata in Scienze dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana. Ama l'arte e i viaggi, iscritta all'associazione Educatori Senza Frontiere, realizza esperienze di volontariato all'estero, nello specifico in Angola, Costa d'Avorio e Madagascar. Lavora come educatrice presso la cooperativa sociale *Alicenova* nella provincia di Viterbo, attualmente iscritta al corso di laurea magistra-

le *Educatore specialista in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi* presso l'Istituto Progetto Uomo di Montefiascone.

**Alessandra Iovene:** laureata in Servizio Sociale presso l'Università degli studi Roma Tre ed abilitata come Assistente Sociale albo B. Affascinata dalla comunicazione in tutte le sue forme e manifestazioni, studia la LIS (lingua dei segni italiana): consegue i 3 Livelli presso l'Istituto Statale per Sordi di Roma, frequenta il corso per assistente alla comunicazione e all'autonomia presso l'Istituto dei Sordi di Torino e collabora in qualità di stagista con l'Istituto Statale di Istruzione Specializzata per Sordi T. Silvestri. Attualmente lavora come assistente alla comunicazione per la cooperativa sociale *Segni di Integrazione Lazio Onlus* ed è iscritta al corso di laurea magistrale *Educatore specialista in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi* dell'Istituto Progetto Uomo di Montefiascone.

■ ANGELO MIRAMONTI

# LOS ATEOS DE MOSCÚ

## *Un cuento desde las montañas del Sur-Occidente colombiano*

Julián es un hombre de treinta y cuatro años que vive en el Departamento del Cauca, una región del sur-occidente colombiano. Tiene una barba larga, el pelo desgredado, una voz baja y una sonrisa burlona impresa en la cara. Cuando lo encuentro, lleva cuatro meses de haber iniciado un proyecto en las zonas más remotas y rurales del sur-occidente colombiano: las bibliotecas itinerantes en zonas rurales afectadas por el conflicto armado. Julián viaja en motocicleta y a pie por las montañas del Cauca, tierras habitadas por varios pueblos indígenas, zonas de guerrillas, paramilitares y narcotráfico. Su proyecto es ser una biblioteca ambulante en aquellas zonas donde no hay bibliotecas, donde las actividades culturales escasean y donde las escuelas sólo tienen libros curriculares y nada más. Julián atraviesa en moto o a pie las veredas y los corregimientos indígenas de este departamento, pueblos entre mil y dos mil habitantes, dispersos por las montañas, con una mochila llena de libros. Encuentra la gente, los convoca, presta libros a cualquiera que le pregunte y organiza talleres de lectura y narración de cuentos para niños indígenas, campesinos y ancianos de las veredas.

Voy a encontrarme con Julián en una vereda de esta región. Tomo una moto taxi en Santander de Quilichao, una de las ciudades más afectadas por el conflicto armado en el sur occidente colombiano. Cuando salgo de la ciudad y subo por los caminos de tierra, la ciudad desaparece y ellos aparecen: los soldados. Caminan en pequeños grupos: patrullan las calles, buscan guerrilleros. “¿Pero?” Le pregunto al mototaxista: “¿Los guerrilleros no entregaron sus armas hace tres años, después de que se firmaron los acuerdos de paz?” “¡No todos, güevón! responde bromeando el conductor, mientras entra decididamente en un hueco en la carretera

y casi me doy la vuelta por el peso de la mochila que llevo en mis hombros. “Los soldados persiguen a las “disidencias” de las FARC”, me dice, a grupos que han rechazado los acuerdos de paz. En realidad, se trata de grupos que reúnen a delincuentes comunes, ex-guerrilleros disidietnes y narcotraficantes, rezagos de un proceso de paz incumplido, productos del vacío dejado por la retirada oficial de las FARC, nunca llenados por una presencia del Estado que vaya más allá de la militarización.

Mientras recorre estos caminos de tierra en su motocicleta, Julián a menudo se encuentra con los soldados. Le pregunto: “¿y... los soldados? ¿A ellos también les interesan tus libros? Me responde: “Aquí en Colombia, casi todos los soldados han terminado el bachillerato, por lo que todos los soldados saben leer y entienden casi todo. Patrullan el territorio, a veces pasan diez horas de guardia frente a una plantación de bananos, no tienen nada que hacer. Muchos leen novelas baratas que compran en la ciudad”. Cuando ve a un soldado leyendo uno de esos libros, Julián le reprocha burlonamente: “¡hermano, no leas esa mierda sentimental!, ¡lee esto, que es mejor!” y le pasa una novela de la gran literatura latinoamericana. Luego sube a la moto y se va de nuevo: “Me lo devolverás cuando vuelva, léelo, pero si lo pierdes no vas a tener más” y desaparece bordeando un campo de yuca.

Un par de semanas más tarde, Julián vuelve en la zona, se encuentra con el mismo soldado y le dice: “Entonces mi libro, ¿lo llevaste como un lastre en tu mochila o también lo leíste? El soldado le responde intimidado: “¡No profe! yo lo leí, muy chévere, ¿no tendría otro?” Julián recupera la novela y esta vez le pasa un ensayo sobre la historia de Colombia en el siglo XX y anima al soldado: “Con el libro que acabas de terminar ya has escalado por encima del promedio de lectura de los colombianos, que es de medio libro al año, ¿Será que es bueno que te quedes aquí a cuidar el platanal? Durante nuestra conversación Julián comenta: “Los soldados están diez horas guardando las carreteras, es normal que se aburran y busquen una forma de pasar el tiempo leyendo”.

A veces Julián también se encuentra con los oficiales del ejército, más educados, menos tímidos con el “profe”. Algunos de ellos le dicen: “Profesor, estamos aquí para buscar a los guerrilleros de las “disidencias”, tenemos que entender al enemigo, saber lo que lee, cómo piensa. Danos los textos sobre los que se forman los guerrilleros”. Y Julián le pasa “Guerra

de Guerrilla” de Che Guevara, los ensayos sociológicos de Camilo Torres o las memorias de Manuel Marulanda Vélez, uno de los fundadores de las FARC-EP. Los oficiales leen y entienden al enemigo, pero no tanto cómo lucha, sino sobre todo entienden por qué lucha. Querían entenderlo para derrotarlo y descubren que proviene de situaciones que ellos conocen bien. Mientras un líder guerrillero describe el exterminio de su familia durante el período de violencias rurales que prepararon la fundación de las FARC-EP, los oficiales redescubren la misma realidad de arbitrio e inseguridad que han vivido sus padres, pero, por un destino inexplicable, ellos terminaron disparando al otro lado del autor del libro, sin saber por qué. Algunos reconocen la común humanidad del enemigo, se ven reflejados en la falta de oportunidades que también tuvieron cuando ingresaron al ejército. Julián comenta: “Ojalá que uno de esos soldados se reconozca un poco en los prisioneros que captura, ojalá que maltrate a uno menos, ojalá que entienda que ese libro habla de ellos, soldados y guerrilleros, ojalá que ambos entiendan de dónde viene todo esto”.

Luego Julián comienza de nuevo su recorrido, sube por los caminos de tierra, deja su moto en un pueblo y sube las colinas en medio del exuberante bosque ecuatorial. En la cima de un pequeño sendero poco marcado se encuentra con ellos, unos exguerrilleros. Hace tres años, entregaron sus armas y comenzaron un difícil retorno a la vida civil. Viven en viviendas temporales construidas por el gobierno en las montañas, donde, en medio de muchas dificultades, iniciaron unos proyectos productivos. Le pregunto: “¿y ellos? ¿Saben leer? Me contesta: “Muchos de ellos aprendieron a leer en las FARC-EP, antes eran campesinos analfabetas, ahora quieren leer sobre todos los asuntos. Con ellos empiezo con los libros más sencillos, a veces incluso cuentos infantiles, cuentos de hadas, que leen con dificultad, sílabas por sílaba, pero cada vez que voy recupero los libros y les propongo textos cada vez más complejos”. A diferencia de los soldados, siempre me preguntan, “¿qué dice la gente sobre nosotros? ¿Qué piensa la gente de la ciudad de nosotros aquí en las montañas?” Así que, en medio de textos más complejos, les doy uno de mis libros favoritos sobre la guerrilla: Una publicación de las iglesias cristianas pentecostales de Bogotá, distribuida gratuitamente delante de las iglesias: “Contra los Ateos de Moscú”, un panfleto de bolsillo, tan grande como un breviario, y le digo: “¡Lee aquí lo que dicen de ti, allá abajo, en la ciudad, el domingo por la mañana!”.

Leen con avidez, y no pueden creer que el texto hable seriamente de ellos. Cuando repaso una semana después me dicen: “Pero... nos estás tomando el pelo..., a ti profe te gustan las bromas. ¡Esta gente no puede realmente vernos así! ¿Los ateos de Moscú?” Y se sorprenden de cómo son representados por aquellas personas en la ciudad, que llenan las iglesias los domingos por la mañana, y que nunca los han conocido. El profe confirma seriamente: “Realmente ellos te ven así”.

Los guerrilleros también, como los soldados, se reflejan en la historia del otro, empiezan a entender de dónde viene ese odio ciego, de aquellos que no quieren conocerlos y no quieren re-conocerse en ellos. En esos campesinos recién alfabetizados, una chispa de pensamiento crítico se enciende, comienzan a entender la diferencia entre la realidad y su representación mediática, sienten cómo los discursos recrean el mundo en el que viven, especialmente en este país asediado por narrativas hegemónicas, unilaterales y polarizantes, prisioneros de una asfixiante amnesia de las condiciones sociales que alimentan el conflicto.

Julián viaja por los caminos de tierra del Cauca, prestando libros a niños, indígenas, ancianos y a los guerreros de ambos bandos. Sus libros se convierten en espejos que permiten encontrarse con el otro y conocerlo, mientras que, por un destino incomprensible, me dispara y yo le disparo. En esas líneas de tinta leo lo que dice de mí, ambos somos prisioneros del mismo hechizo, de un enemigo demasiado parecido para decidir encontrarse con él, a riesgo de reconocerse en él, para descubrirse iguales e intercambiables.

El guerrillero lee como la gente de la ciudad lo ve, el soldado reconoce en los textos de la guerrilla las mismas condiciones sociales en las que creció. Me reflejo en él, él se reconoce en mí, nuestros rostros se confunden, yo podría haber sido él, él hubiera podido ser yo ¿Por qué no soy él? Preguntas que surgen en la mente de un soldado mientras monta la guardia en un inmóvil campo de yuca.

Al borde de un campo, un soldado de 20 años devora una novela que un mes antes leía un exguerrillero, que hace tres años dejó las armas y ahora vive al lado de la selva, tres kilómetros más arriba. El papel absorbe el sudor de los dedos de los enemigos, los ojos de los enemigos corren a través de sus cartas, ese libro despierta pensamientos, emociones y recuerdos que se entrelazan a ambos lados de ese invisible frente, líquido y cambiante

como es la guerra en las montañas del sur-occidente colombiano. Un soldado lee, parado en los bordes de un campo de yuca, defendiéndolo de aquellos improbables “ateos” venidos del frío. Unos kilómetro más arriba, un campesino analfabeta que hace veinte años se convirtió en guerrillero y hace tres años dejó las armas lee cuentos de hadas para niños y el panfleto de los pentecostales, y se pregunta cuál de los dos es producto de la imaginación más ferviente, la más alejada de su realidad. El guerrillero relee las frases tres veces y se sorprende, él, el Ateo de Moscú, improbable bolchevique surgido de las hojas de los plátanos. Y se ríe con sus incrédulos ex-compañeros de armas, él, que sólo quería un pedazo de esa tierra negada, para plantar frijoles y café.

En estas montañas del suroccidente colombiano encontré a Julián, el hombre que teje los caminos de la empatía, del reconocimiento. Un hombre que presta espejos de papel a guerreros codiciosos de conocer las palabras del otro. Julián, que acompaña el camino sinuoso de una mirada que descifra aquellos signos negros en una hoja de papel. Una mano sostiene ese bloque de papel empapado en el sudor de otro lector, que dispara desde el otro lado del suyo.

Y Julián retoma el camino, con su moto y su mochila llenas de libros, llenas de dudas, llenas de recuerdos y pensamientos, nacidas a ambos lados de la invisible trinchera. Julián, el hombre que presta espejos a guerreros.

**Angelo Miramonti** es profesor de Artes Escénicas y Comunidad y coordinador del semillero “Artes para la Reconciliación en el Instituto Departamental de Bellas Artes, en Cali. Ha facilitado talleres y montado obras de teatro social en Europa, África y América Latina. Sus intereses de investigación se enfocan en métodos creativos para acompañar procesos de reconciliación y convivencia con poblaciones afectadas por conflictos. Ha estado investigando el teatro testimonial con víctimas de violencia sexual en Colombia, la creación y actuación de mitos en Europa y el Teatro Foro para contrastar la violencia de género entre adolescentes. Se ha formado en Europa y en Estados Unidos en Teatro del Oprimido, Drama Terapia, Teatro del Testigo y Teatro Ritual. Tiene una Maestría en Antropología Cultural y está llevando a cabo una investigación antropológica sobre rituales y danzas de sanación entre las mujeres de Senegal.

■ MARCO GULISANO

## “SEMPLICEMENTE UN FRATELLO, DISPONIBILE A DIALOGARE”

*Intervista con Waldemar Boff*

Waldemar Boff, educatore popolare, fondatore e direttore della ONG brasiliana *Água Doce Serviços Populares*. Da più di 30 anni è impegnato nell'organizzazione di progetti sociali nelle periferie delle città di Rio de Janeiro e Petrópolis in Brasile. Le esperienze realizzate vengono da lui stesso definite di lavoro ed educazione popolare, a significare l'immersione degli interventi in mezzo al popolo povero ed escluso delle aree urbane e rurali. L'ispirazione principale delle azioni educative è quella di Paulo Freire. Tuttavia l'esperienza nelle periferie povere e violente lo ha portato a contestualizzare e adeguare il metodo pedagogico alle condizioni particolari di questi contesti, lavorando principalmente con un metodo aperto e sperimentale di pedagogia degli esclusi. Centrale nella sua visione è la questione ambientale. La sfida principale nelle scuole popolari e nei centri comunitari da lui fondati è infatti quella di articolare l'ecologia e la povertà, attraverso il metodo dell'alfabetizzazione ecologica su base comunitaria. L'obiettivo è soprattutto quello di portare avanti un altro paradigma di relazioni tra natura e società, più sensibile e cooperativo, radicato nelle comunità locali ma con uno sguardo planetario e globale.

Io ho avuto personalmente il privilegio di conoscere da vicino il lavoro e la visione di intervento sociale di Waldemar Boff e il suo è un lavoro profondo, silenzioso, ma con un'energia fortemente trasformatrice, in grado di realizzare tante “rivoluzioni molecolari” in un Brasile ancora pieno di disuguaglianze, povertà e ingiustizie.

In questo dialogo con Waldemar vengono tracciati gli aspetti principali del suo lavoro e della sua visione di educazione, aprendo finestre e

fornendo spunti di riflessione per la continua evoluzione, costruzione e sperimentazione dell'educazione popolare.

*Waldemar, da circa 30 anni sei impegnato in interventi sociali e servizi popolari nelle periferie urbane e rurali di Rio de Janeiro e Petropolis, in Brasile. Qual è stata la ragione che ti fatto intraprendere questo percorso?*

Per quanto riguarda le periferie urbane è stato il sentimento di giustizia e di compassione con i miei simili, vittime di una società disuguale e crudele. Rispetto al mio impegno nelle aree rurali, è stato il richiamo delle mie radici agricole ancestrali e il potenziale economico e umano che offre la vita nelle campagne. Ritengo che la cultura contadina può facilitare l'instaurazione di un modello di società più solidale e più sostenibile.

*I progetti che hai promosso e portato avanti durante questi anni sono soprattutto collegati alla costruzione e al rafforzamento di Centri educativi e scuole comunitarie. Perché ritieni centrale la questione educativa per il superamento delle disuguaglianze e della povertà?*

La decisione di costruire strutture socio-educative nelle periferie è dovuta all'assenza criminale dello Stato che, garantisce servizi pubblici unicamente per le persone incluse socialmente e, in particolar modo, per le élite tradizionali dello stato brasiliano: il baronato finanziario-industriale, sia nazionale sia internazionale, e i "colonnelli" latifondisti dell'agribusiness. L'ignoranza collettiva è una politica deliberata e strategica dello Stato brasiliano per poter riprodurre la struttura di dominazione e di privilegi e preservare così gli interessi dei suoi partner internazionali, in un regime apparentemente democratico, ma che di fatto è un regime neocoloniale. All'interno delle varie forme possibili di "rivoluzione sociale", noi abbiamo scelto l'educazione, che consideriamo non appena come istruzione, ma soprattutto come processo collettivo di coscientizzazione e organizzazione popolare per il superamento delle disuguaglianze, attraverso la costruzione di meccanismi realmente partecipativi e inclusivi tanto per i ricchi quanto per i poveri.

*In Brasile il concetto di educazione popolare è molto diffuso. Che cos'è per*

*te l'educazione popolare? E quali sono i principi fondamentali che dovrebbe tenere conto ogni educatore popolare?*

Per me, l'educazione popolare è prima di tutto “sedersi in mezzo al popolo”, e non solo attraversare un luogo, svolgere un tirocinio o partecipare a un'attività di tipo umanitario. Educazione popolare è entrare in comunione con il destino della popolazione povera, un matrimonio di fedeltà, di dedicazione e di devozione. Oltre a servizi e orientamento, inoltre, è necessario portare affetto e rispetto.

Educare il popolo povero allo stesso tempo non deve significare disconoscere o ignorare l'educazione dei ricchi, così da istaurare veramente una democrazia partecipativa e inclusiva e poter tornare alla patria della nostra comune umanità.

L'inserimento amoroso in mezzo al popolo ci permette di osservare la sua quotidianità, di ascoltare le sue domande, di rispondere non solo con l'informazione e l'orientamento, ma soprattutto con la soddisfazione concreta delle sue necessità. Può essere ad esempio organizzare una fila per la distribuzione di un pasto, di *ceste basiche* alimentari o il sostegno per realizzare una festa popolare. Può essere la donazione di risorse economiche per prendere un trasporto pubblico, per acquistare medicinali o per riparare la propria abitazione. Può anche essere un aiuto per raccogliere firme per una petizione popolare, la preparazione di un esposto agli organi governativi. Infine può essere la costruzione insieme a loro di un centro comunitario, di una farmacia di erbe medicinali o di un centro di educazione infantile. “Fare è il nostro modo di dire”, affermava José Martí.

*Qual è la metodologia pedagogica che porti avanti nei tuoi progetti? Quali sono i principali riferimenti teorici e pratici su cui hai impostato le scuole comunitarie?*

Mi ritengo fortunato perché sono nato all'interno di una scuola rurale di legno, in un villaggio di circa venti famiglie, la maggior parte delle quali composte da contadini immigrati dal nord Italia. Le nostre camere stavano nella soffitta della scuola e la cucina della famiglia era collegata alla scuola da un corridoio dove mio padre dava lezioni supplementari

agli alunni che s'impegnavano di più. Mia madre era analfabeta grafica e si occupava dei campi e degli animali con i suoi undici figli. Da mio padre ho imparato l'alfabetizzazione scritta, da mia madre l'alfabetizzazione ecologica.

All'età di 8 anni sono stato inviato al seminario dei frati francescani, da cui sono uscito solamente a 25 anni, quando ero al 3° anno di teologia, totalmente imbottito della spiritualità del Poverello...

Come studente di teologia sono stato inviato negli Stati Uniti dove ho conosciuto il movimento per i diritti civili a New York e il movimento culturale dei beatniks, predecessore degli hippies.

Ho letto le biografie di Gandhi e Tolstoj, gli scritti di Henry Thoreau, di Peace Pilgrim, di Paulo Freire, Anton Makarenko e quelli della teologia della liberazione.

Sono questi i miei vissuti e i miei riferimenti teorici. È da questi che nascono le mie visioni e la mia metodologia.

*Per diversi anni hai diretto una rivista chiamata "Poema pedagogico – Saggi sulla pedagogia degli esclusi". Qual è la differenza tra la pedagogia degli oppressi e la pedagogia degli esclusi?*

Gli oppressi appartengono al sistema di dominazione in cui sono necessari come forza lavoro da sfruttare. Dal loro sfruttamento i lavoratori oppressi ne traggono il sostentamento vitale, nonostante spesso sia insufficiente. Diversamente gli esclusi sono le persone da scartare, inutili, indesiderabili, il rifiuto sociale di cui non si ha bisogno e del quale non si sa che cosa farne.

La dinamica sociale egemone di oggi va dallo sfruttamento all'esclusione, dall'esclusione all'invisibilizzazione, e infine verso l'eliminazione, fisica o culturale. In questo la tecnologia digitale e la robotizzazione, che eliminerà molti lavoratori di tutte le classi, rischia di essere il colpo di grazia nel lavoro dignitoso dei poveri.

Se all'oppresso gli è proibito di essere libero, all'escluso gli è proibito vivere. Il primo si confronta con la mancanza di libertà, l'altro con l'impossibilità della vita.

La pedagogia degli oppressi lavora con la "parola generatrice". La pedagogia degli esclusi lavora con il gesto redentore, con l'abbraccio

dell'accoglienza, con la dichiarazione di benvenuto, con il tocco nella pelle e nel cuore.

*Molti dei centri comunitari da te fondati si chiamano "Nuclei di Alfabetizzazione Ecologica" e il tema ambientale è molto importante nei tuoi progetti. In che modo la questione ecologica diventa centrale nel lavoro popolare e in che modo si collega alla questione sociale?*

All'inizio delle nostre attività lavoravamo in un inquadramento antropocentrico con il riferimento oppressore/oppresso, metropoli/colonia. Con il tempo ci siamo resi conto che, per quanto lavorassimo in questa direzione, il divario tra ricchi e poveri, tra paesi centrali e periferici, continuava ad aumentare progressivamente e in un modo quasi insuperabile. È da lì che abbiamo pensato nel collocare l'ambiente come area di lavoro comune attorno alla quale ricchi e poveri potersi sedere, conversare e pensare ad un futuro comune, positivo per tutti, poiché l'attuale modello ci sta portando tutti verso il disastro.

Per me, considerato il vissuto della mia infanzia, questo delineamento è stato naturale. Ritengo che un approccio ecologico ai problemi sociali appare più dolce, inclusivo, di prospettiva, carico di promesse di futuro.

*Nella tua traiettoria d'intervento sociale hai conosciuto esperienze diverse: all'interno della politica istituzionale, nelle comunità ecclesiali di base, nei movimenti sociali, organizzazioni non governative e scuole popolari. Qual è oggi lo spazio socio-politico in cui pensi sia possibile immaginare dei cambiamenti?*

Dopo tanti anni di desiderio di cambiamento e di tanti spazi di lotta sperimentati, credo che il luogo più adeguato è quello della con-vivenza con il popolo, la comprensione della sua visione del mondo, dei suoi percorsi, l'organizzazione e la cooperazione nella sua lotta quotidiana di emancipazione. Con questo non si escludono le forme convenzionali di attività politica come i partiti, i sindacati, i movimenti culturali e le organizzazioni sociali. È un intervento dialettico in cui i due movimenti sono necessari: dal basso verso l'alto (bottom up) e dall'alto verso il basso (top down).

*La dimensione internazionale è sempre stata presente nelle tue riflessioni e nelle tue pratiche. Per molti anni hai lavorato nella gestione di importanti progetti di cooperazione allo sviluppo, in progetti di interscambio, etc. Qual è la tua visione della solidarietà e cooperazione internazionale?*

La vista della terra dallo spazio da parte dell'uomo è stata l'opportunità per noi di svegliare la dimensione planetaria della nostra coscienza, di appartenere ad un'unica famiglia umana e di avere una sola casa comune, questo "pallido punto blu". E dalla base di questa comprensione che noi intendiamo la cooperazione internazionale e la nostra sfida di costruire un futuro comune. È chiara l'interdipendenza nel mondo naturale.

*Sempre rispetto alla dimensione internazionale hai elaborato un documento sul tema della "Diplomazia popolare". Che cosa promuovi con questo termine e quali sono gli aspetti principali della diplomazia popolare?*

Esiste una diplomazia togata, ufficiale, ed esiste una diplomazia scalza, popolare, entrambe della più alta grandezza e dignità. Se la diplomazia ufficiale rappresenta gli interessi di una nazione, la diplomazia popolare rappresenta gli interessi della famiglia umana e della cittadinanza globale. La diplomazia ufficiale porta con sé le credenziali dello Stato, quella popolare porta con sé un semplice foglio con scritto, "semplicemente un fratello, disponibile a dialogare". La diplomazia popolare è una strada a due vie con reciprocità di trattamento.

*In che modo ritieni possibile promuovere i principi della diplomazia popolare e della cittadinanza globale attraverso progetti educativi?*

Le idee-sogno di Robert Muller possono essere un'ispirazione. Per quaranta anni lui ha servito tre segretari generali delle Nazioni Unite. Era un uomo di sogni, uno di questi lo ha realizzato nel 1980 quando ha creato con l'ONU in costa Rica l'Università della Pace, della quale è stato il primo rettore. Ha fondato in giro per il mondo 34 scuole di educazione planetaria che usano il piano di studi "World Core Curriculum". Questo può rappresentare la base per la formulazione

collettiva di un altro *curricolo* dinamico, elaborato dalle successive esperienze e idee degli stessi diplomatici scalzi.

**Marco Gulisano** ha conseguito la laurea magistrale in Scienze Internazionali, specializzazione in Cooperazione e sviluppo, presso l'Università degli Studi di Siena nel 2010. Dal 2012 al 2017 ha vissuto prevalentemente in Brasile, prima come volontario internazionale del Servizio Civile, successivamente come educatore e operatore di sviluppo comunitario presso la ONG Agua Doce. Dal 2010 fa parte dell'associazione Amig@s MST-Italia (di cui dal 2016 è il presidente) con la quale ha organizzato e promosso diverse iniziative di solidarietà e interscambio tra realtà italiane e il Movimento dei Senza Terra del Brasile. Ha partecipato a diversi incontri come delegato internazionale alla Scuola Nazionale Florestan Fernandes (ENFF) di São Paulo e all'ultimo congresso nazionale del MST a Brasilia nel 2014. Dal 2015 è progettista e formatore per l'associazione CESC Project in progetti di inclusione sociale e di Servizio Civile Universale in Italia e all'estero".

■ RENATO PALMA, GIULIA LENSÌ

# EDUCARE E NON CONFLIGGERE

*Democrazia Affettiva. Rubrica  
sulla relazione educativa*

L'idea che lo studio, il trasferimento dell'esperienza, delle conoscenze da adulti a bambini, e il modo in cui tutto questo viene offerto alle nuove generazioni sia il miglior sistema per declinare l'affetto, il trattare e trattarsi bene, ha fatto sempre parte della nostra ricerca.

Siamo convinti che la cultura, se non prevede di ricorrere al conflitto per imporre la propria visione della vita, sia la vera alternativa al conflitto.

Ci siamo spinti un po' più in là quando abbiamo affermato che non esiste una dose minima di maltrattamento (anticamera del conflitto e, pertanto, essa stessa conflitto) accettabile e giustificabile nella relazione tra adulti e bambini.

Sosteniamo che lo stare insieme, e imparare a stare insieme, e anche solo imparare insieme, sia più bello e facile se non costa o non produce fatica, conseguenza di un attrito percepito come eccessivo e quindi misura del conflitto. Abbiamo molto lavorato per proporre una definizione di fatica, intesa come una sensazione sgradevole, che verrebbe voglia di evitare, se ci venisse consentito.

Nei nostri lavori abbiamo sottolineato che la fatica ha una risposta diversa nel mondo animale e nel mondo che cerca di rispondere ai bisogni di umanizzazione<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> R. Palma, *Indice di facilità relativa: La fatica non è un valore*, in "Educazione Aperta", n. 2, 2017. G. Lensi, R. Palma, *Dialoghi sulla facile felicità*, Goware, 2021. R. Palma, *Una società che vuole creare la cultura dello stare insieme e non contro sceglie di non sanzionare i bambini*, in "Educazione Aperta", n. 5, 2019. R. Palma, *I sì che aiutano a crescere – La relazione affet-*

Mentre gli animali hanno solo due risposte: faccio fatica, non faccio fatica, e in quest'ultimo caso considero l'obiettivo da raggiungere non così indispensabile, gli esseri umani danno alla fatica la possibilità di trasformarsi in una domanda: come posso fare a ottenere il risultato desiderato, l'obiettivo che ho scelto, trovando un altro modo?

Questo risponde a una delle più forti spinte a generare cultura: il senso del possibile. Molte cose che non esistevano in natura sono state create da noi per renderci la vita più facile.

In questo senso la fatica ha smesso di condizionare le scelte di quale obiettivo si può raggiungere e di quale invece dobbiamo fare a meno.

Naturalmente le cose non sono state così semplici, perché una volta capito che la fatica poteva essere diminuita, qualcuno ha pensato di creare un nuovo problema, che si riassume nella domanda: la fatica è semplicemente un segnale che attiva il senso della possibilità, oppure ha un valore?

Così si sono creati due partiti. Quelli che ritengono che la fatica sia un segnale hanno deciso di sviluppare il modello scientifico, in cui la fatica non assume mai un valore da premiare, ma è un segnale a cui rispondere.

Quelli invece che pensano che la fatica sia un valore hanno scelto come loro ruolo sociale quello dell'educatore, cioè di fare da ponte tra le potenzialità conoscitive dei nuovi arrivati e la conoscenza di cui devono impadronirsi.

In questo caso, sono convinti in molti, l'obiettivo da raggiungere può richiedere una certa quantità di fatica. Non c'è niente da fare. Non c'è nessuna alternativa. Certo si possono pensare aiuti e sostegni, ma la fatica fa parte dello sforzo conoscitivo. D'altra parte quando eravamo studenti ci raccontavano, vera o falsa che fosse, la contrarietà manifestata da Socrate nei confronti della scrittura, legata all'idea che potesse rendere più semplice imparare. I segnali che lo stare insieme agli adulti genera (i segnali che i ragazzi mandano per chiedere di fermarsi e di riflettere) possono essere non considerati.

Lo sforzo è la porta che consente alla forza di reclamare il suo diritto di cittadinanza.

Talmente alto il valore dell'obiettivo, l'educazione, che non ci si può

*tiva nei processi educativi*, ETS, Pisa 2009. G. Lensi, R. Palma, *La cittadinanza attiva in una democrazia affettiva*, in "Psicologia&Scuola", n. 2, 2020. R. Palma, *Qual è la dose minima di maltrattamento accettabile?*, in "Educazione democratica", n. 6, 2013.

fermare di fronte a un approccio di per sé non gradito da coloro che devono apprendere.

Si comincia molto presto quella che è una guerra per l'educazione. E ogni buon risultato ottenuto conferma la bontà del metodo e autorizza a un allenamento a sostenere richieste sempre un po' più faticose.

Inevitabilmente la fatica che chiediamo di fare a chi apprende è spesso solo di poco superiore alla fatica che fanno coloro che educano.

Fatichi tu, fatico io. Come vedi siamo tutti nello stesso campo di forza e con il tempo non ricordiamo più di chi è stata la responsabilità di avere cominciato. Abbiamo solo la certezza che non sia stato possibile fare altrimenti.

Perché è ormai accertato che è la contrapposizione che aiuta a crescere. O almeno seleziona le persone che sono più adatte, che si sono abituate a conquistarsi, anche a costo di deteriorare la relazione tra di loro, e poi con se stessi, l'ambito successo: essere accolti in una società che fa del maltrattamento una sua caratteristica, messa in discussione solo quando i danni sono troppo evidenti, o quando la parte maltrattata (ad esempio le donne) prende coraggio e consapevolezza dei propri diritti e attraverso una battaglia (ancora una volta guerra) riesce a vederseli riconosciuti.

Quindi la nostra è una società fondata sulla lotta. In alcuni casi combattuta con armi convenzionali (armi da guerra, in tutto il loro catalogo), in altri casi con armi che non sono convenzionali e, nonostante siano usate da tutti, non vengono neanche definite come tali.

Un piccolo bambino piange perché non vuole separarsi dai genitori? Basta insistere un po' e quando si sarà reso conto che non c'è altra alternativa, soprattutto che non abbiamo tempo da perdere e certi risultati vanno raggiunti con una certa fretta, si abituerà e sarà pronto al prossimo traguardo da superare.

Qualcuno potrebbe pensare di trovarsi di fronte a una scelta molto sbilanciata: lottare con chi lo educa o lottare con i suoi bisogni?

Ci vuole un po' di tempo, ma alla fine la scelta è obbligata, con conseguenze sulla strutturazione della modalità di relazione: un po' di forza è consentita.

Non vuoi amarmi? Posso insistere fino a quando capirai che non hai alternativa (vedi il bellissimo e tragico film "Il collezionista", oppure "Misery non deve morire"). Vuoi separarti da un uomo o da una donna che non ami più? Preparati a una lotta senza quartiere, normalmente accettata nella maggioranza dei casi, che diviene notizia quando si passa

dalle armi non convenzionali (minacce, sensi di colpa, potere) a quelle convenzionali che invece di uccidere solo il senso della possibilità, o il diritto ad avere preferenze, spargono sangue visibile.

Esempi che riguardano la libertà personale, contrastata con grande vigore e con tutte le armi a disposizione, sono diversi. Potremmo citare il diritto a finire la propria vita in maniera dignitosa, magari senza farsi male o senza fare fatica.

Dove vengono trasferite queste modalità conflittuali di dare risposte alle preferenze, prima fra tutta la preferenza di essere trattati bene? Nell'educazione parentale, prima, poi in quella istituzionalizzata. E questo probabilmente in conseguenza del fatto che l'idea di creare relazioni orizzontali, tra pari, anche a prescindere dall'età, produce e riproduce una società estremamente piramidalizzata. I sistemi gerarchici si organizzano intorno al potere di qualcuno su molti, e utilizzano a piene mani la paura, la minaccia, il maltrattamento in generale e, ovviamente, la retorica della fatica.

E torniamo alla fatica, intesa come segnale.

La fatica, lo abbiamo detto, è la misura del conflitto.

Poca fatica, piccolo conflitto. Grande fatica, grande conflitto.

Proviamo a pensare in questi termini a una situazione, purtroppo non rara: l'anoressia mentale. In questi casi il conflitto con le proprie preferenze si estende al conflitto con le esigenze di sopravvivenza. Una lotta senza quartiere, nella quale il maltrattamento diviene l'articolo primo della costituzione. Farai qualsiasi cosa pur di farti male. Senza altro limite che la possibilità di continuare a farti male.

Dove hanno imparato a trattarsi così, in un modo che solo gli umani sanno proporre?

Avremo esagerato nell'uso della forza in ambito educativo? O forse siamo stati troppo deboli? In un caso e nell'altro sempre di forza si parla. Troppa, troppo poca.

Non compare l'idea che le relazioni, almeno quelle di prossimità, non dovrebbero essere mai conflittuali, perché la maggior parte della cultura si ferma di fronte alla forza delle armi, ma raramente rinuncia all'uso della sua forza. In questo caso dobbiamo prendere in considerazione la possibilità che la cultura stessa, intesa qui in senso antropologico, possa essere usata per giustificare la violenza, oltre che esserne causa.

Quando una parte fa ricorso alla forza, all'altra restano solo due risposte. Adattarsi, che vuol dire sentirsi sconfitti, e soprattutto accettare il meto-

do del conflitto. Oppure provare a resistere, magari coinvolgendo anche la relazione con sé stessi nella lotta.

In ogni caso i nuovi arrivati sono obbligati a fare un'esperienza inevitabile, nella quale possono persino pensare che c'entri qualcosa il loro bene, cioè l'affettività: la cultura, il suo trasferimento, non arretra mai di fronte alla possibilità di un deterioramento della relazione, tantomeno di una forzatura.

Questa consapevolezza potrebbe essere proposta così: ci sono risultati talmente importanti e vitali che ammettono la possibilità di rendere la relazione faticosa (con chi insegna e per chi insegna, con la materia insegnata, per le persone che si sentono costrette a imparare anche a costo di farsi male).

Pensiamo perciò di non essere andati fuori dal tema proposto per il prossimo Primopiano, "L'educazione in contesti di conflitto e post-conflitto", se, invece di occuparci di conflitti e post conflitti che fanno uso di armi mortali, abbiamo provato a riflettere su tutti gli strumenti che fanno riferimento all'uso della forza e della asimmetria e di altre armi alle quali l'educazione "non in luoghi di conflitto" decide di ricorrere, senza per questo creare nessun disagio o nessuna riflessione in coloro che pensano all'apprendimento come frutto di una relazione asimmetrica di potere. C'è un rapporto causa effetto tra il modo in cui trattiamo gli esseri umani quando li consideriamo allievi, educandi, e il fatto che ancora le guerre fanno parte di un modo disumano di costruire la vita?

Possiamo immaginare che persone cresciute in un clima non conflittuale rifiuteranno ogni genere di conflitto?

Non crediamo che esistano risposte definitive.

Certamente esistono riflessioni e risposte personali. Se impariamo a considerare le relazioni come un luogo in cui stare insieme e non contro, magari non risolviamo il problema della conflittualità umana, ma almeno decidiamo di non renderci complici di un modello da farmacista, quello per cui il farmaco è utile solo se non si superano certe dosi che lo trasformano in veleno.

Il maltrattamento, il conflitto, la scortesia sono veleni per i quali non esiste nessuna dose terapeutica.

**Giulia Lensi**, pedagogista e coordinatrice pedagogica, vive e lavora a Firenze come libera professionista in sostegno alle famiglie, alle bambine e ai bambini, alle scuole e ai loro docenti che incontrano tra loro difficoltà relazionali, educative e comportamentali e che implica-

no affaticamento soprattutto nel rapporto adulti/bambini.

**Renato Palma**, medico, psicoterapeuta, vive e lavora a Firenze.



