

Crescere il giusto



iBULBI

3

Michele Gagliardo
Francesca Rispoli e Mario Schermi

Crescere il giusto

Elementi di educazione civile

Indice

7 Introduzione

Educare alla giustizia di *Mario Schermi*

- 9 1. Essere e divenire con gli altri
- 34 2. Elementi di pedagogia civile
- 37 3. La pedagogia come educazione
- 54 4. Politiche educative e educazioni alla politica
- 59 5. Sentimento civile e senso civile: differenze, somiglianze e legami
- 64 6. Competenze civili: collaborare e partecipare
- 69 7. Didattiche per un'educazione politica

Il cielo dentro

Paradossi e stupori dell'educazione civile di *Michele Gagliardo*

- 75 1. Lo spazio del possibile
- 77 2. Quando l'io si traveste da "noi"
- 79 3. Potere, partecipazione, appartenenza
- 82 4. Il cielo dentro
- 86 5. Questo *non* è il migliore dei mondi possibili

Il valore delle parole di *Francesca Rispoli*

- 89 1. Il valore delle parole
- 94 2. Legalità, parola "corrotta"?
- 97 3. Società responsabile, società civile
- 99 4. Le parole che educano alla vita in comune

Edizioni Gruppo Abele
© 2012 Gruppo Abele ONLUS
corso Trapani 95 - 10141 Torino
tel. 011 3859500 - fax 011 389881
www.gruppoabele.org / e-mail: edizioni@gruppoabele.org

ISBN 978-88-6579-028-1

Progetto grafico di Luca Marchi e di *Avenida comunicazione&immagine*
(Modena)

In copertina: antica illustrazione rielaborata da Luca Marchi.



Stampato su carta *Lenza Eco*

Appendice

Racconti di educazioni pubbliche

- 111 1. Abitare i margini, di *Salvatore Inguì*
120 2. Insieme a scuola per crescere, di *Maria Miceli*
123 3. La Zona, di *Lucio Aimasso*

137 Bibliografia

Introduzione

C'è una responsabilità pedagogica nella crescita esponenziale delle ingiustizie? In che misura le pratiche educative non hanno saputo arginare un sistema che genera dovunque sfruttamento e disuguaglianze? E da che ricominciare affinché l'educazione sia di nuovo trasmissione di un'etica e di una responsabilità, offerta di una costellazione a partire dalla quale ciascuno possa inventarsi una vita felice, nella quale riconoscersi?

Questo libro, nato da sensibilità affini declinate in esperienze formative diverse – giustizia minorile, educativa di strada con adolescenti stranieri, antimafia sociale – non si propone di rispondere a queste domande quanto piuttosto di porsele *seriamente*. Nella consapevolezza che le risposte non si “trovano” ma si cercano nell'esercizio di una riflessione vera e disinteressata. Disposta cioè a mettere in discussione ciò che a lungo abbiamo dato per assodato.

Educazione civile non è dunque una versione aggiornata di “educazione civica”. Non si tratta qui di redigere un ennesimo florilegio delle virtù democratiche, tantomeno un galateo del cittadino irreprensibile.

Certo l'obbiettivo d'ogni *paideia*, da tempi remoti, è *anche* quello di crescere buoni cittadini, rispettosi degli altri e delle leggi, consapevoli dei diritti e dei doveri di una democrazia. Ma oggi parole come “democrazia” e “legalità” non possono essere pronunciate senza un forte grado di perplessità. Quale democrazia? Quale legalità? Quelle nate dalla speranza di garantire la libertà e la dignità di ogni vita umana, oppure quelle funzionali a un sistema che ormai legittima il darwinismo sociale? La democrazia e la legalità preoccupate di garantire uguaglianza, o quantomeno un'accettabile differenza delle condizioni di vita, o le foglie di fico delle vergogne di una finanza truffaldina, di una politica narcisista e spesso corrotta?

Ecco allora che “educazione civile” non è un sapere che va ad aggiungersi all’educazione di base; non un corso di avviamento alla fine del quale essere dichiarati *idonei* alla cittadinanza. Bensì una pratica che aspira nientemeno che a *rivoluzionarla*, la cosiddetta educazione di base, saldando la frattura fra individuale e sociale, tra privato e pubblico, tra interesse personale e bene comune. Un’educazione che, dai primi passi, ponga la crescita della persona nell’orizzonte della città e della convivenza, restituendo alla cura quella vocazione *politica* messa in luce da Hannah Arendt: «La politica si fonda sul dato di fatto della pluralità degli uomini. Nasce quando la preoccupazione per la vita individuale è sostituita dall’amore per il mondo comune».

Occorre però una revisione teorica – a cui questo libro vuole contribuire – che non può essere certo fatta a tavolino. Non basta sostituire vecchie mappe sbiadite con carte patinate, magari infarcite di un lessico sbarazzino, ammiccante, al passo coi tempi. Nuove parole scaturiscono solo da pratiche inedite, da una navigazione che non abbia paura di esporsi al gioco dei venti e delle correnti, che cerchi il senso non della vita ma *nella* vita. L’educazione civile è questa navigazione in mare aperto, questo ricondurre il sapere allo stupore dell’esperienza.

Solo così i percorsi formativi possono recuperare *credibilità*. Il discorso pedagogico non può eludere le domande cruciali continuando a rifugiarsi nell’etica dei principi. I giovani, del resto, non chiedono altro. Non cercano protocolli del “bene” né scaltre vendite dell’ideale. Cercano adulti che *sanno di non sapere*, ma proprio perciò capaci di trasmettere l’amore della ricerca come la passione e la ragione di un’esistenza.

Educare alla giustizia

di Mario Schermi

1. Essere e divenire con gli altri

Talvolta la vita, il mondo, gli uomini... appaiono nell’ordine, nell’armonia, nella coincidenza. Quasi fossero “natura”: accordano l’istinto, indirizzano le pulsioni, risolvono i conflitti. Talaltra, la vita, il mondo, gli uomini... ri-appaiono nel caos, nello scarto, nell’indeterminato. Quest’altra volta, quasi “contro-natura”: cedono alle passioni, svincolano le pulsioni, non sentono ragioni, precipitano nei conflitti. Però gli uomini non sono soltanto “natura”, né precipitano “contro-natura”: come quando coltivano un campo di grano, gli uomini – da che mondo è mondo – si preparano e si attendono in *un altro mondo*, un mondo *buono, bello, vero e giusto*. Anche senza mai realizzarlo, e tuttavia abitando quella attesa. Lavorando.

È qui, in questo margine, tra natura e utopia, che la “giustizia” (...con il bene, la bellezza e la verità) fa capolino nella storia degli uomini, per farsi cammino e orizzonte in cui l’istinto si accorda con la ragione, le pulsioni sono comprese nei sentimenti, i conflitti ricompongono nuovi equilibri. È questa la giustizia che partecipa alla vicenda della umanità, nell’*incontro infinito* [Blanchot, 1969], che ogni uomo intrattiene tra sé e con gli altri. Ed è – com’è nelle mai concluse vicende umane – una giustizia da fare e da rifare, senza posa.

Prima di essere un *diritto*, la giustizia è un *bisogno*. È il bisogno di vivere presso un ordine e nella sua speranza. Per i “fisici” si tratta di eguagliare la giustizia della natura, sia pure nelle forme umane. Per i “metafisici” si tratta di superare i confini della natura, della *ùbris*, e raggiungere una legge superiore¹.

¹ I pesci, le fiere, gli uccelli alati si divorino fra loro, perché tra esse non è la Giustizia [Esiodo, *Le opere e i giorni*, VI sec. a.C.].

La giustizia è la dimensione, la condizione... in cui tutto si ricompone, in cui ogni parte raggiunge l'equilibrio, in cui ciascuno corrisponde agli altri in armonia. È qui che i timori si placano, le incertezze sono rassicurate, le confusioni sono fuggite. Qui, ragioni e sentimenti si comprendono e accordano, sì che «di tutte le cose che possono attrarci, nessuna ha per noi tanto fascino quanto la giustizia» [Agostino, *Discorsi*].

Cosa ne è della giustizia oggi, ormai oltre l'inizio del XXI secolo, nell'epoca della *secolarizzazione* e della *iper-codificazione* [Prodi, 2000]? In che senso, nella nostra contemporaneità, si propone una possibile composizione, mentre siamo in mezzo ad una "intensa frammentazione della società"?

Muovendoci tra le maglie del pensiero occidentale, rinveniamo che la giustizia è un "bene altrui", un *allogrion agathon*², ovvero «un bene che può sorgere solo dove coloro che percepiamo come nostri simili sono in relazione con noi» [Marrone, 2003, p. 8]. Nasce, quindi, lungo la soglia *incerta* e *ambigua* dell'incontro con l'altro, con gli altri, nello spazio di quella "ontologia sociale" [Di Lucia, 2003] che richiama l'intersoggettività (determinante e determinata) alla ricerca di un'intesa, di un accordo, di un equilibrio... da definire e da curare ogni volta, perché mai definito una volta per tutte.

Alla giustizia spetta il compito di riconoscere e di assumere la violenza, e di capovolgere; di cambiarle il segno. Le spetta... di contenere gli uomini, in quanto "uno" e in quanto "altro", nella loro reciproca tensione, perché l'uno non abbia a soverchiare, e l'altro non abbia a soccombere, presi come sono da ineludibile conflitto. Del resto «nessun consesso umano, nemmeno un'associazione finalizzata a delinquere, potrebbe sopravvivere se non seguisse determinate regole di coesione e di lealtà reciproca fra i propri membri» [Marrone, p. 31]. Anche così, però, sentiamo che non basta: è senz'altro condivisibile che, nel suo *primo gradino*, la giustizia, più che ordine in corso di realizzazione, sia disordine che viene a patto; e tuttavia, già oltre, si intravede un altro *gradino*: la comune intenzione (necessità, desiderio) dell'uno e dell'altro di convenire in un "mondo nuovo", sotto le insegne di qualcosa che spesso abbiamo chiamato *umanità*.

Ma si presti maggiore attenzione a questi due gradini, per non assumerli troppo facilmente e per comprendere un po' più a fondo la sfida che con-portano. Dire: si tratta di *disordine che viene a*

patto, significa assumere l'originaria e ineludibile "differenza" che definisce l'incontro di ciascuno con l'altro, nonché la medesima originaria e ineludibile "trascendenza" che lega ciascuno ad un altro, in uno straziante *sei troppo distante, troppo vicino*, che costringe, ogni volta, a fare la guerra e fare la pace. La giustizia non è né per la guerra, né per la pace, ma è la costruzione di un dialogo possibile nella trama del conflitto. La giustizia non risolve, ma risponde all'istanza etica originaria di cercare, volta per volta, la composizione del conflitto, che, a suo modo, non viene cancellato, ma in un certo senso, trova equilibrio.

E che dire del secondo gradino, della comune intenzione di convenire in un *mondo nuovo*? Anche qui non si tratta di un approdo definitivo. Non c'è nessun mondo nuovo che non sia già, per qualsiasi ragione, anche vecchio. Ogni equilibrio passa attraverso la composizione continue di squilibri. E, a dirla tutta, ad ogni ricerca di equilibrio, corrisponde una uguale e contraria ricerca di squilibrio, ovvero dello squilibrio necessario a superare l'equilibrio precedente. In questo senso, quasi hegelianamente, il buono, il bello, il vero e il giusto, hanno da trascorrere nel loro "negativo", per potersi ogni volta riavere.

Bene, se si è compresa la sfida profonda portata da ciascun gradino, si comprenderà come la giustizia stia oltre la semplice e funzionale regolazione, volta ad assicurare le *utilità* per ogni individuo, ridotta magari nell'espressione *a ciascuno il suo*: la giustizia intende esprimere anche una certa qualità dell'accordo, della combinazione, che supera il *particolare* ed il semplice e statico *equilibrio* (ammesso che si diano, da qualche parte e in qualche tempo nelle nostre vite). Secondo giustizia, infatti, l'uno e l'altro sono compresi per quel che sono e per le loro possibilità, e nello spazio/tempo *terzo* del "noi", partecipano ad un *mondo nuovo*, che si fa come qualcosa, ogni volta, di inaudito.

Bene, ma come avviene la giustizia? Com'è possibile che gli uomini vengano agli uomini con la promessa (*pro-mittere*) di partecipare alla costruzione di una vita migliore per sé e con gli altri? Attraverso quali *pratiche* si fa la giustizia?

La giustizia è uno dei valori fondamentali dell'esistere-insieme degli uomini. Su di essa si misura la "qualità" del vivere-insieme, perché questo non sia semplicemente economico o funzionale.. e perché non riguardi solo alcuni. La giustizia si candida come criterio perché, nella costruzione della vita-in-comune, ciascuno possa

² Aristotele, *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari, 1979, 1130-sgg.

realizzare il diritto alla vita migliore possibile, per sé e con gli altri, entro i limiti delle condizioni e delle situazioni date, in un dato tempo e in un dato luogo. Perseguire la giustizia e – qua e là – realizzarla, non è però un avvenimento che può essere atteso da un altrove ultramondano, né può appartenere allo sviluppo naturale degli avvenimenti. La giustizia è una attesa del tutto umana, per la quale occorre mobilitare etica, politica e educazione. Si tratta di saperi (etica...) che, sia pure da prospettive diverse, si richiamano alla possibilità di realizzare giustizia. All'etica il compito di ridurre l'incertezza del comportamento di ciascuno e di orientarlo verso previsioni condivise e assunte nell'interesse generale. Alla politica il compito di organizzare la vita pubblica, nelle forme (istituzionali) più coerenti e condivise, in vista degli obiettivi comuni da raggiungere. All'educazione, infine, il compito di indicare, favorire, orientare... il riconoscimento e la composizione delle *singularità* nell'ampio giro della *generalità*, sicché dalle une all'altra possano derivarne ulteriori occasioni di crescita, per le une e per l'altra.

Il bisogno di giustizia ha – ormai da molto tempo – superato i confini della regolazione formale del proprio, del *particolare*, per disegnare, più in là, l'orizzonte entro il quale realizzare l'*umanità* possibile, quella capace di rispondere al desiderio di felicità di ciascuno per-sé-e-con-gli-altri.

Come i popoli antichi avevano bisogno di una fede antica per vivere, così noi abbiamo bisogno di giustizia, e si può essere certi che questa esigenza diverrà sempre più forte... [Durkheim, 1893, p. 381].

Come nella puntuale previsione di Durkheim, la vita in comune, nel vivo della modernità e in senso più o meno democratico, ha sempre più bisogno di declinare la giustizia in quanto "orizzonte", sì da comprendere l'eguaglianza e la differenza di tutti e di ciascuno, l'accordo *in confitto*, quale presupposto del ben-essere-con-gli-altri, della *felicità*.

Giustizia ed educazione civile

Sulla scorta di queste prime e brevi riflessioni, e tralasciando qui le possibili implicazioni etiche e politiche, è forse già agevole rintracciare nell'*educare alla giustizia* la prima declinazione della *educazione civile*. Quella, cioè, che da subito coglie nel "segno" e che – per così dire – va al cuore della questione. In chiave pedagogica e sul suo versante sociale e pubblico, la "giustizia" è – insieme – l'orizzonte che si intravede, ma, anche, la *cosa da fare*. La sua larghezza

(nelle interpretazioni) e la sua profondità (nei sensi) non consentono semplificazioni e/o riduzioni. A volerne tentare una prima, abbozzata scrittura, a partire dalle biografie singolari, l'educazione sarebbe chiamata a costruire una "giustizia" come forma dell'equilibrio, dell'armonia... presso la quale provocare apprendimenti intorno e dentro l'esistere di ciascuno nel con-venire con l'esistere degli altri. Un'educazione, quindi volta a partecipare alla costruzione dell'essere e del divenire degli uomini e delle donne, compresi in un *luogo comune* e in un *tempo pubblico*, e coimplicati in quanto essere-insieme nell'attesa del mondo da farsi.

In questo senso, si potrebbe dire che la giustizia è la misura *contenente* (giustizia prima) e *promettente* (giustizia seconda) l'essere ed il voler-dover-poter-essere-con-gli-altri. Sarebbe, cioè, ciò che contiene e accresce il "volere-dovere-potere" degli uni con gli altri, ora come "premessa", ora come "attesa". Sarebbe, ancora, e detto altrimenti, la misura dell'umanità possibile degli uni e degli altri, in ragione della giustizia *fatta* e della giustizia *da fare*.

Questa "primarietà" e "secondarietà" (e quindi – aggiungiamo, adesso – "crucialità") della giustizia nel farsi dell'esistere tra gli uomini, è tale da suggerire quasi l'idea di una sostanziale coincidenza tra "educazione civile" e "educazione alla giustizia". Se, educandoci al vivere-insieme, non possiamo non appellarci ad una qualche forma che intrattiene le nostre somiglianze e le nostre differenze, allora la "giustizia" (nel suo predisporre assetti, garantire equilibri...) ne è da subito interpellata. È nel suo (di)segno che l'educazione in-forma innanzitutto di un apprendere (...la giustizia prima) di ciascuno che non può prescindere da un fare (...la giustizia seconda) di ciascuno e in cui ciascuno risulti compreso.

L'abbrivio e l'orizzonte della giustizia accompagnano la formazione dell'educazione sul suo versante civile, pubblico, plurale... (accanto all'altro suo versante – qui evidentemente trascurato –, quello intimo, privato, singolare³). Si tratta di quell'incessante lavoro in cui *normalità* e *differenza* provano ad accordarsi, comporsi, comprendersi. Ed è, in particolare, all'educazione che è assegnato il compito di "differire" e di "tenere insieme"; affinché, nelle sue didattiche, *civilmente* si sia esposti alla norma che fa i conti con

³ È molto accreditata la formulazione della pratica educativa ora come socializzazione, ora come personalizzazione (individualizzazione). Qui, in particolare, il riferimento corre alle riflessioni promosse da Luigina Mortari intorno al "prendersi cura di sé" [2006].

le eccezioni, mentre *singolarmente* si sia esposti alle eccezioni che fanno i conti con la norma.

La giustizia richiede, altresì, che ci si faccia presso i fatti umani, contrassegnati da arbitrarietà e occasionalità, e li si valuti, non secondo una “rettile e rigida regola mentale”, come se gli uomini fossero tutti gli “stessi”, ma avvalendosi di una “misura flessibile” [Vico, 1990, p. 131]. In questo senso la giustizia è chiamata a rimanere nella inesauribile tensione tra due “principi” solo logicamente contrapposti: il *principio della uguaglianza* ed il *principio della differenza*. È proprio la giustizia che consente la costruzione di un “noi”, salvaguardando la singolarità di “ciascuno”. Fuori da questa tensione si cade nell’ingiustizia patita ora dall’*uno*, ora dagli *altri*.

L’educazione civile accompagna la formazione in questa oscillazione; ovvero la formazione di *soggettività cittadine* comprese e coinvolte, in quanto *cives*, nel costituire e costruire una realtà pubblica. L’educazione alla giustizia, dal canto suo, promuove sensibilità, pensieri, comportamenti... nel “margine” delle forme, delle formule.. del “ciò che si deve” dagli uni agli altri, perché attraverso questo “vincolo” possa essere “liberata” la convivenza nella realtà pubblica degli uni e degli altri. Poiché la libertà, per poter essere tale, ha da essere preliminarmente garantita nelle sue possibilità. È così che l’“educazione civile” si richiama a promuovere, orientare, sostenere... quel *senso di giustizia*, di equilibrio, di comprensione, capace di farsi in *mezzo* alla storia degli uomini, ovvero capace di essere *mezzo* per gli uomini che intendono farsi storia.

Ecco che il richiamo esplicito alla “giustizia” chiede di ripensare una *educazione civile* in costante dialogo con l’orizzonte più ampio in cui l’umanità appare impegnata in un progetto *in-comune*, del quale, proprio la giustizia, si presenta come uno dei cardini più profondi, intorno a cui ciascun uomo appare impegnato a realizzare se stesso con gli altri. In questo senso le determinazioni di mondo più misurate, come i confini della città, dello Stato..., sono da intendersi per quello che sono, ovvero *misure determinate di mondo*, che non esauriscono il progetto *in-comune* dell’umanità, ma semmai dovrebbero rilanciarlo ogni volta, sulla soglia di ogni confine, e non, come purtroppo spesso accade, chiusure impegnate a garantire giustizia nell’esclusivo perimetro di competenza.

Se si è ben compresa la portata di questo abbrivio e, adesso, a voler osservare un po’ più da vicino la questione, confrontandola con le esperienze e le pratiche pedagogiche a noi più consuete, a quali edu-

cazioni possiamo fare riferimento? È duro ammetterlo, ma quasi a nessuna. L’ampiezza e la profondità della questione della giustizia, così come abbiamo provveduto sin qui a introdurla, dicono di una “educazione civile” decisamente spinta oltre l’insegnamento dell’“educazione civica”⁴ e le più recenti iniziative di “educazione alla legalità”.

L’educazione civile è un educare quotidiano. L’educazione civile non è un insegnamento, né può esaurirsi in iniziative, ma deve poter essere compresa nel più ampio raggio della proposta educativa rivolta a uomini e donne, soprattutto nei frangenti di vita in cui l’esistenza di ognuno appare significativamente intrigata con le esistenze dei ciascuno (esperienze di socializzazione, di partecipazione pubblica, di deliberazione politica...). È in questi “frangenti” che uomini e donne scoprono una loro “identità terza”: accanto a un certo modo di essere presso di sé (profilo interno) e ad un certo altro modo di essere nell’incontro con l’altro (profilo interpersonale), sperimentano e riconoscono un certo modo di essere con gli altri (profilo sociale), di essere “cittadino”⁵, di essere parte di una tradizione e di un orizzonte... di un’impresa comune, di una polis, di un’umanità. In questo senso allora, l’educazione civile, ovvero educare alla giustizia, è – come si dirà meglio oltre – porzione inestinguibile della proposta formativa rivolta alla nostra “identità terza”, non appendice dell’educare, né azione comprimibile nelle mirate e parziali pratiche di progettazione.

Se oggi si riconosce l’assenza o la fragilità di una certa educazione civile, sullo scenario di un essere-in-comune dispersivo ed eroso, oltre i margini della modernità, è nostro compito interrogarne le ragioni di fondo, perché si possa restituire a questa porzione dell’educare un ruolo e le possibilità nel largo “compito” di umanizzazione a cui gli uomini si sono iscritti, da diversi millenni ormai nel loro cammino di omizzazione, e di cui l’educazione è pratica imprescindibile di “scrittura”⁶.

⁴ L’insegnamento della Educazione civica fu varato nei programmi scolastici del 1958. Vent’anni dopo, nel 1979, conosceva una rivisitazione degli obiettivi e un maggiore collegamento con il programma di Storia. Le proposte della Commissione Brocca restituivano alla Educazione civica un valore interdisciplinare e un tempo/spazio di elaborazione coincidente con la vita scolastica (cfr. *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, Studi e documenti degli “Annali della Pubblica Istruzione”, n. 56, Le Monnier, Firenze 1991).

⁵ A proposito del “cittadino” e, soprattutto dell’ideale del “buon cittadino”, si rinvia alle riletture critiche di Sergio Tramma [cfr. *Legalità e illegalità. Il confine pedagogico*, Laterza, Roma-Bari 2012].

⁶ Qui, come altrove in questo testo, il sostantivo “scrittura” rinvia alla densità di significati rintracciati da Carlo Sini [1992] intorno alle pratiche della scrittura,

Per inaugurare quest'impresa, si potrebbe cominciare con il rilanciare alcune semplici e, parimenti, inquietanti domande. Ma come mai educiamo alla giustizia e viviamo nell'ingiustizia? Com'è possibile che ci sembra di educare... da sempre alla solidarietà eppure viviamo nell'egoismo? Ma perché, almeno nel discorso pubblico, tutti appaiono votati al "bene", al "bello", al "vero" e al "giusto", e non di rado le nostre vite appaiono attraversate e circondate dal male, dal brutto, dall'inganno e dall'ingiustizia? La banalità di queste domande ci costringe a fare un salto nell'ovvio e a disancorare alcune prime questioni. Se le "domande banali" hanno un senso, allora vorrà dire che:

- i valori, e in specie in valori civili, sono preda della retorica demagogica del discorso pubblico che spesso li esibisce senza consegnarli alla vita pratica;

- altri valori (il guadagno, il successo...), magari nella discrezione dei discorsi privati (delle élite, dei circoli, delle lobbies, delle famiglie...) hanno maggiore presa e incidono più direttamente nelle vicende del mondo;

- le educazioni che dedichiamo ai valori della giustizia, della cittadinanza, del bene pubblico sono poco aderenti al quotidiano, si da risultare in sé incoerenti o in contraddizione con altre educazioni, magari meno "ufficiali", ma senz'altro più "efficienti".

È evidente che una parte del nostro compito, e anche della presente riflessione, sta proprio nello scongiurare il rischio della "banalizzazione" della giustizia, sottraendola, tra l'altro, al gioco del suo svuotamento nell'atto della sua esibizione, e restituendola alla cura della sua costruzione comune e quotidiana.

Ciò richiede una mobilitazione generale. E, in particolare, richiede la mobilitazione di un'educazione e di una pedagogia civili. Pratiche e pensieri, nel loro reciproco richiamo [Sini, 1996], hanno da promuovere, provocare, sostenere un educare che contribuisca alla costruzione di legami sociali partecipati e orientati alla giustizia.

«L'estraneità delle nuove generazioni agli ideali e ai valori della Resistenza e della rinascita democratica del Paese» [Corsi, Sani, 2004, p. 60], il disinteresse generale per la vita pubblica, l'abbandono delle occasioni collegiali della vita politica, locale, scolastica, la brutalizzazione e l'omologazione delle esistenze urbane... sono soltanto alcuni segni dell'attuale distanza dai valori e dagli obiet-

in quanto occasioni di costruzione di significato e di vera e propria costruzione della realtà.

tivi civili, che pure dichiariamo di riconoscere e di perseguire. D'altra parte, le contemporanee politiche, e non da ultimo le politiche dell'educazione, più implicitamente che esplicitamente, appaiono impegnate in una sorta di «progetto immunitario» [Esposito, 2002], volto a pensare gli uomini come liberi e autonomi/automi, ma anche a sottrarli al «contagio della relazione» [Esposito, 1998].

Forse anche l'insegnamento dell'educazione civica «ha finito per configurarsi come una sorta di riflesso della più complessiva difficoltà, non solo della scuola, ma del sistema democratico italiano nel suo insieme, a esprimere in un progetto compiuto di formazione alla cittadinanza le potenzialità ben presenti nella nostra Carta costituzionale» [Corsi, Sani, 2004, p. 62].

Certo, le "forme" del convivere possono essere molto diverse tra loro. Il semplice richiamo al convivere non implica procedure e istanze, di per sé, scandite dalla democrazia o votate alla giustizia (ammesso che, a loro volta, "democrazia" e "giustizia" non costringano a uno scandaglio e a una loro definizione, pari all'enorme messe di significati che muovono...). Il semplice convivere non dice della distribuzione del potere, della disponibilità delle ricchezze, dell'esigibilità dei diritti, degli atteggiamenti di prepotenza o dei sentimenti di emarginazione. La socialità è (è stata e molto presumibilmente sarà) una mobilitazione ora da "controllare" (fino alla repressione) ora da favorire (fino alla liberazione), sulla scorta di interessi, valori, desideri... anche molto diversi tra di loro.

È pertanto evidente che «la cittadinanza, non essendo una condizione già data per così dire costitutivamente all'uomo, esige un esplicito e consapevole processo educativo» [Bertolini, 2003, p. 143]. Misurarsi con questo compito significa assumere la proposta di una "educazione civile" come questione cruciale della nostra contemporaneità. Il quadro di riferimento concettuale è quello indicato da Bodei e Bobbio: «[l'educazione] mantiene e rinnova una funzione imprescindibile se mette al centro lo specifico educativo come pedagogia civile rivolta a creare "maggioranze virtuose", sviluppando nelle nuove generazioni le "virtù civiche" che sono alla base della convivenza civile» [Deiana, 2004, p. 90].

Mondi, regioni e ragazzi

Da dove si dice? Da dove si scrive? E a chi? O, detto nel senso della presente riflessione: quali sono i "termini" dell'educazione civile? Da dove muovono e verso dove, la ricerca e la costruzione

della giustizia? Spesso ci si dimentica che viviamo in mondi diversi e che, ciascuno a modo suo, vive in più mondi.

Bene, si cominci proprio dalle “parole”. Per noi che stiamo tentando di occuparci di “città”, di cittadinanza, in una pratica di scrittura – a proposito di mondi – siamo chiamati a non smarrire e a riconoscere i confini del discorso: se le parole non hanno “luogo”, se non sono parte di un mondo, se precipitano o si trascurano nelle fratture... tra i mondi, ci si consegna all’incomunicabilità o – che è lo stesso – alla genericità dei discorsi pubblici ridotti a chiacchiera. Le parole dicono di un mondo e il mondo, in quelle parole, si ri-trova. È questo il nostro primo assunto, che ci richiama all’urgenza dell’aver luogo, proprio a partire da questa scrittura, da ciò che qui vi si dice: scrivendone, in un certo senso, rinviamo già a un certo mondo.

A proposito di parole: il mondo non è la terra, ma quell’evento in cui fisico e psichico, corpo e anima, cose e simboli... si confondono nella trama delle tessiture degli uni con gli altri. Per cui diciamo: lì c’è tutto un mondo. E i mondi sono molti e diversi: tutti quelli che (in)trattengono in un “in-mezzo”, presso cui ciascuno è compreso dagli altri e gli altri non sarebbero se non a partire da ciascuno. Ogni mondo ha il suo cerchio, la sua combinazione, il suo tempo, il suo codice, il suo patrimonio di significati. È, pertanto, facile presumere che ciò che si dice in un mondo rischia di non valere in un altro. O di valere, ma in un senso divergente, capovolto.

La costruzione di un mondo richiede “lavoro”, trasformazione. Formazione. E, pur sempre, a partire da un mondo. Dal mondo che siamo già, qui, con gli altri. In questo lavoro Parsons riconosceva “imperativi funzionali” [1953] costantemente all’opera per assicurare, ai mondi “in costruzione”, adattamento, fini, integrazione, mantenimento.

Ogni mondo, colto nel suo equilibrio ecologico, tende a durare (a sopravvivere, direbbe ancora Parsons, appellandosi, stavolta, all’imperativo biologico). In quanto “forma di vita” è (quasi) naturalmente votato a contendere il tempo alla morte. Così, procaccia/custodisce/investe risorse, distribuisce potere, formalizza ruoli e funzioni, scrive le regole, contiene/corregge/espelle deviazioni, prepara e realizza cambiamenti. Da che mondo è mondo, gli uomini sono impegnati a produrre, mantenere un certo mondo e a tralasciare un mondo tutt’intorno. In un certo senso, si tratta di una casa ulteriore, ora più stretta, ora più larga. Fare il mondo comporta, insieme, un lavoro di “conquista”, di “cura” e di “limite”.

Conquistando risorse alla vita, mantenendole nella disponibilità e trattenendosi e trattenendole nei limiti.

La conquista

Il mondo è il pezzo di terra che siamo andati a cercare (*quaerere*), perché lo si potesse abitare, perché lo si potesse “domesticare” [De Martino, 1977] e qui averci consuetudine. Qui, all’ordine/disordine delle cose, si è sostituito l’ordine delle necessità, dei bisogni e dei desideri degli uomini e delle donne. Qui si inaugura l’umano artificio, come “violazione” di un ordine o “composizione” di un disordine, nel tentativo (tentazione) di divenire altrimenti. Di sopravvivere e trascendersi.

La cura

Alla cura il compito di accompagnare la custodia e la costruzione del mondo... Via via aggiustando, orientando, ridefinendo, accordando, dosando, mediando, sostenendo il suo farsi spazio e tempo di vita, che solo in parte si lascia determinare. Si tratta della preoccupazione, della *Sorge* heideggeriana, che consente di accompagnare l’accadere del mondo anche solo con un leggero anticipo (pre-), si da poterlo ora favorire, ora ostacolare, rispetto a un’attesa.

Il limite

Infine il mondo deve poter perimetrare i confini del suo spazio/tempo vitale, lungo i quali possa distinguere il “proprio” dall’“improprio”, il “sé” dall’“altro”, l’“amico” dal “nemico”⁷. Tutto questo per poter esserci come “mondo” e per poter durare. La questione del “confine”, del limite, è una di quelle massimamente brandite dalla storia, ma forse anche dimenticata (magari per dimenticare che era stata brandita). Eppure è cruciale per la definizione del mondo e quindi per il suo durare. La paura (agitata soprattutto da un certo internazionalismo, da un certo cosmopolitismo, ma anche da un certo idealismo, da un certo positivismo) che il limite potesse

⁷ L’immagine di “mondo” è qui debitrice della concezione organicistica che sin dagli inizi del Novecento (meccanica quantistica: principio causa-effetto, principio di indeterminazione, teoria del caos) supera la concezione meccanicistica delle organizzazioni biologiche e sociali. Gli sviluppi di questa concezione li ritroviamo nella *Teoria generale dei sistemi* (Ludwig von Bertalanffy, 1968), nella Cibernetica (Norbert Wiener) in Gregory Bateson, nella Scuola di Palo Alto... Al paradigma della complessità, relazione e retroazione (causalità circolare) tra il tutto e le parti e tra le parti e il tutto.

essere un confine “contro” qualcuno ha lasciato immaginare che se ne dovesse fare a meno, perché senza saremmo stati tutti più liberi e più potenti. Ma, come forse appare ormai evidente, la questione non è il confine, senza il quale non vi sarebbe mondo, ma se questo è aperto o chiuso, se favorisce piuttosto che impedire. I limiti degli uomini, i confini del mondo, non sono i margini della realtà, non ne sono la periferia, ciò verso cui quegli uomini, quel mondo, sbiadiscono, degradano, declinano, ma ne sono il cuore, la ragione stessa, il cominciamento.

Gli organismi biologici, come quelli sociali, si costruiscono “in bilico”, tra un dentro e un fuori, in “mondi” (sistemi, campi, ambienti...), in un gioco di chiusure e aperture, quasi si trattasse di un vero e proprio “respiro”, una soglia osmotica, in un rincorrersi di turbolenze e adattamenti, finché dura la vita. Finché si riesce a farla durare. E di mondi ce ne sono tanti. Verrebbe da dire: infiniti mondi. Certo, giacché sono vita, i mondi nascono, crescono e muoiono. Sì, muoiono. Ma ne nascono sempre di nuovi. E poi, tra loro, qualche volta si guerreggiano, talaltra si ignorano o, ancora, si combinano. Agli uomini e alle donne, capita altresì (e sempre più fittamente⁸) di vivere in più mondi e simultaneamente, sì da sperimentare pluri-appartenenze e pluri-identità, e, di conseguenza, anche appartenenze più fragili e identità più liquide.

Nel suo margine estremo, però, la domesticità, il farsi mondo, può capovolgersi, pervertirsi in “imposizione”, in dominio che divora il resto, in volontà di potenza. È il momento in cui l'uomo diviene “signore” del mondo, preda della sua stessa volontà, che lo sopravanza. In quel momento alla cura si preferisce la dissipazione, al limite l'illimitato rilancio della potenza. Lì il mondo appare soltanto come “fondo” [Heidegger, 1976], quasi un dettaglio nel progetto super-umano. Pertanto, non avere mondo o averne “troppo”, in un certo senso, mette comunque a repentaglio le esistenze singolari e plurali. E allora costruire il mondo è un compito tanto necessario quanto minaccioso, che richiama innanzitutto all'urgenza di “saperlo fare”. La questione, evidentemente, è pedagogica. Occorre imparare i mondi; occorre saperli realizzare e, ancora, occorre essere quei mondi, sotto le insegne di una qualche umanità.

⁸ Si pensi a Simmel [1998] e alla rilettura del salto dalle “cerchie sociali” premoderne a quelle moderne.

Sì, ma come fare? Si tratta di riconoscere come il crescere di ciascuno non possa non «tradursi in un vivere insieme fatto di scelte e di conseguenti azioni comuni [...]; si tratta di riconoscere la dimensione politica, in cui consiste quel vivere insieme, come una dimensione irrinunciabile per una soggettività che sia pienamente consapevole delle proprie caratteristiche e soprattutto delle proprie responsabilità essenziali» [Bertolini, 2003, p. 105].

Pertanto le pratiche di “conquista”, di “cura” e di “limite” di un determinato mondo (qui, in particolare, sociale), vanno senz'altro attraversate, accompagnate, supportate da intenzioni educative. L'educazione è l'agire che partecipa alla crescita di ciascuno, nel dialogo che questi realizza con sé e con gli altri (...e con il mondo). Ma, attenzione, educativamente non si tratta di una partecipazione, per così dire, “neutrale” (ammesso che ve ne siano), semplicemente “assistenziale” (ammesso che ve ne siano), o esclusivamente “tecnica” (ammesso che ve ne siano), quell'educazione interviene in un'attesa pedagogica che prefigura un certo modo di essere per sé e con gli altri; cioè, ancora, un certo mondo. Come si dice, a proposito di educazione: si tratta di un sapere normativo, per quanto affidato a una “razionalità minore”⁹. E non si tratta di educare astrattamente o universalmente (che – a pensarci – anche quello sarebbe un mondo, solo più grande), ma relativamente a uno spazio/tempo vitale, destinato a durare anche pedagogicamente. In questo senso potremmo dire che a ogni mondo corrisponda una certa educazione, più o meno esplicitamente nutrita da un discorso pedagogico. È questa “certa educazione” relativa a un “mondo” ciò che chiameremo, tra un po', regione educativa.

Mondi

Nel gioco, nel rimbalzo tra Io e Mondo, è pur sempre in palio la “libertà”. L'Io sa di dipendere dal Mondo (da un mondo qualsiasi), così come il Mondo sa di dipendere dall'Io (da un io qualsiasi). L'interdipendenza scatena una lotta (un gioco) infinita per la libertà, che di volta in volta trova soluzione nella “forma di governo”, ovvero nella definizione del “potere”, quale equilibrio possibile su cui realizzare la convivenza. Detto altrimenti, ciò che sembra contenere la libertà dell'uno o dell'altro, ne è la originaria condizione: sì che l'uomo può realizzare la sua libertà solo nel mondo; come il mondo non può re-

⁹ Cfr. Vaccaro, 1998.

alizzare la sua libertà se non attraverso la partecipazione degli uomini. Privilegiando qui l'apice singolare (l'Io, l'uomo...), come è richiesto dalla prospettiva pedagogica, è evidente – come accennato – che la “preparazione al mondo” assume subito un richiamo educativo.

Educativamente, ne va tanto dell'uomo quanto del mondo. «L'uomo è educato, e deve esserlo perché possa inserirsi attivamente, nelle migliori condizioni possibili, nel corso della storia, senza doversi accontentare di ciò che è già stato conquistato se è stato conquistato, perché sappia impedire, con tutte le sue forze, che un certo modo di intendere e soprattutto di perseguire l'azione politica si traduca in una vera e propria trappola per gli individui e per le stesse comunità» [Bertolini, 2003, p. 152].

Il precipitato della presente riflessione, nell'economia delle intenzioni qui perseguite e semplificando molto rispetto agli infiniti richiami tra esistenze e ambienti, proverà a considerare la nostra appartenenza ad almeno tre “mondi”: il mondo-globale, il mondo-paese e il mondo-città.

Il mondo-globale è abbastanza recente. Nasce – per così dire – nel Novecento, e appare definito da alcuni “eventi marcatori”. Proviamo a ricordare quelli più evidenti: la nascita di prospettive verso cui muovere “egemonie planetarie”; lo scoppio di conflitti bellici mondiali; le interdipendenze sovranazionali dei mercati economico-finanziari; l'incombenza di guasti ambientali che interessano l'intero pianeta; la questione delle “risorse” non rinnovabili dell'intero globo; la quasi immediata connettività con ogni parte del mondo; l'attivazione della solidarietà internazionale; la partecipazione alle battaglie per i diritti umani in ogni angolo della terra; la maggiore prossimità con le culture altre; la diffusione di universali linguaggi digitali... Tutto questo – e molto altro ancora – marca confini più larghi, riscrive i margini di un mondo-globale entro cui appare inscritta la nostra esistenza di donne e uomini del XXI secolo. E «dal momento che tutte le culture reali esistono nello spazio geografico, alla globalizzazione, come apertura, fa da contraltare la globalizzazione come spaesamento e smarrimento di luoghi e identità» [Regni, 2002, p. 60].

Il mondo-paese, invece, è meno “contemporaneo”. Corrisponde alle idee di “Stato” e di “nazione”, così come si sono via via definite a partire dal XV secolo e fino ai nostri giorni. I suoi “eventi marcatori” possono essere qui velocemente accennati: nella definizione e presidio dei confini del territorio; nell'esercizio della sovranità sulla base

dei medesimi codici legislativi; nell'organizzazione di un apparato burocratico-amministrativo; nel riconoscimento ai cittadini di diritti politici e sociali; nell'avocare a sé l'uso della forza legale; nella nascita di sentimenti di appartenenza nazionali; nel parlare il medesimo idioma; nella crescita di culture e identità riconducibili al medesimo Stato; nella partecipazione alle politiche del Paese; nel ritrovarsi e conversare in luoghi comuni quali la stampa, la televisione, le manifestazioni nazionali. Certo, se guardato dalla nostra contemporaneità, si tratta di un mondo-paese molto diverso da quello che si formò tra il Sei-Settecento, molto meno uniforme al proprio interno e molto meno impermeabile alle vicende che pervengono dal mondo-globale. Tuttavia, ai blocchi di partenza del nuovo millennio, le “nazioni” giocano ancora un ruolo determinante nella vita del mondo¹⁰.

Infine il mondo-città ci parla di un mondo ancora più lontano. La sua nascita ci riporta nel 3500 a.C. in Mesopotamia, (Eridu, Ur, Nippur...). Altre tracce della città, di poco successive, si ritrovano in Egitto, in Cina, per passare, quindi, alle città-stato della Grecia e, di secolo in secolo, fino alle città nelle quali oggi noi stessi viviamo. Come per il mondo-paese, a proposito di “eventi marcatori”, anche il mondo-città è definito a partire da un territorio; e, ancora, è caratterizzato: dalla divisione del lavoro; dalla gestione del potere; dal sentimento di appartenenza; dalle pratiche di esercizio della cittadinanza; dalla condivisione di eventi comuni; dal ritrovarsi e conversare in spazi pubblici (piazza, teatro, cortile, stampa locale...). Anche il mondo-città, come già il mondo-paese, appare sempre meno determinato e sempre più attraversato dalla complessità contemporanea¹¹.

Questi “mondi”, in versioni più o meno concentriche, più o meno intrigate, ci riportano alla necessità di comprendere il soggetto – tra l'altro – nell'apertura al mondo (ai mondi) che ha intorno, poiché è proprio su quella soglia che ciascuno prende a essere quello che è, nel gioco infinito – tanto suo, quanto del mondo – del voler-poter-dover-essere, del durare, tra “minacce” e “speranze”.

Bene, ma come sono messi questi mondi nella nostra contemporaneità? In che senso e in quali forme interpellano la responsa-

¹⁰ In proposito ci permettiamo di rinviare al breve ma efficace saggio di Martha C. Nussbaum [2000], *Giustizia e aiuto materiale*, il Mulino, Bologna 2008.

¹¹ Anna Lazzarini in un efficace saggio ripercorre origini e destini della città, fino a rintracciarne nuove e ulteriori possibilità di sintesi, anche confrontandosi con le dispersioni urbane contemporanee [Lazzarini, 2011].

bilità educativa pubblica? Proviamo a restituire qualche annotazione, utile soprattutto a prefigurare un qualche investimento del discorso pedagogico.

A proposito di mondo-globale si può innanzitutto dire del suo farsi e costituirsi senza un qualche “governo”. In sua vece agiscono organismi internazionali (ONU, FAO...), in cui si provano a comporre gli interessi e le prospettive dei diversi Stati nazionali, relativamente ad alcune materie e con evidenti limitazioni dell’intervento nella vita pubblica delle singole nazioni. Si tratta cioè di organismi senza un “potere di pianificazione”, ma capaci di fornire orientamenti o di intervenire in situazioni di palese violazione del diritto internazionale e dei diritti umani. Vivere in questo mondo-globale apre a questioni nuove e impellenti. L’assenza di un “governo mondiale”, però, ne allontana l’urgenza, vincolandola alla parzialità del gioco di posizioni delle diverse nazioni e all’ancora più parziale gioco di interessi di opachi centri di potere transnazionale (lobbies, mafie...). In questo scenario appare sempre più pregnante il ruolo che potrebbe giocare l’opinione pubblica mondiale, organizzando gruppi di opinione, di pressione, volti a sollecitare “attenzione” (controllo, critica...) e a promuovere “soluzioni” (impegnare gli Stati, investire gli organismi internazionali)¹². Pedagogicamente è possibile affermare, con Hans Jonas [1990], che l’allargamento dei confini, delle possibilità, deve poter prevedere l’estensione del principio di responsabilità dell’uomo e degli uomini all’intero pianeta, sì che ciascuno si senta chiamato a riconoscere e a rispondere anche per eventi che accadono dall’altra parte del mondo. Perché questo accada, è necessario che il bisogno di radicamento e di appartenenza, in quanto bisogno umano fondamentale, possa conoscere, anche in termini educativi, la rideterminazione della “patria” fino alle misure della “terra” [Morin, 1994].

Il mondo-paese, nella sua formulazione di “comunità societaria”, in particolare tra XIX e XX secolo, conosce un progressivo indebolimento e scioglimento del legame comunitario. «Dallo status al contratto (Maie), dalla consuetudine alla legge (Bagehot), dalla comunità alla società (Tönnies), dalla solidarietà meccanica a quella organica (Durkheim), dall’iscrizione all’acquisizione (Linton), dalle

¹²Qui, solo per riportare qualche esempio, possono essere ricordate le mobilitazioni dedicate alla cancellazione del debito pubblico dei Paesi terzomondiali, o alla moratoria contro la pena di morte, o alla difesa dell’Amazzonia.

società olistiche alle società individualistiche (Dumont)» [Regni, 2002, p. 80], è possibile riconoscere un “verso” della storia, in cui lo Stato supera i confini della modernità, che pure l’aveva visto nascere, per presentarsi come mondo dell’amministrazione burocratica delle esistenze individuali. Similmente – dalla nostra prospettiva europea e italiana – segnaliamo la china di costante erosione dell’idea di Stato, nonché il costante svuotamento di senso della pratica democratica. Nei nostri giorni e nelle nostre città, lo Stato e il suo governo democratico appaiono assottigliarsi tra le incursioni del mondo-globale e il raffreddamento delle passioni politiche interne. Per un verso la dimensione nazionale appare sempre più condizionata da movimenti economici, sociali, politici che sembrano ignorare i confini nazionali, scavalcata sistematicamente da eventi provenienti da ogni angolo del mondo¹³. Sul versante interno, poi, lo Stato, nella sua pratica di governo, dopo le stagioni risorgimentali e resistenziali, sembra cedere al «formalismo di una democrazia che si rivela di fatto una oligarchia», con conseguente «divaricazione tra Paese reale e Paese politico» [Danese, Rossi, 2001, p. 139], mentre il qualunquismo o altri poteri, come le mafie, da tempo e con un certo successo, si dedicano alla «capillare opera di educazione alla diffidenza verso le pubbliche istituzioni» [Dalla Chiesa, 1976, p. 67]. Infine, il tramonto delle ideologie (e dei partiti, così come li avevamo conosciuti fino agli anni Ottanta) e la necessità di riformulare le pratiche di democrazia, riapre il dibattito sugli ulteriori sensi da rintracciare nelle appartenenze e nelle pratiche di partecipazione alla vita pubblica.

Del mondo-città si è letteralmente ormai persa la “misura” e la “consistenza”. Le nostre città cedono alle smarcature bidirezionali dei movimenti metropolitani. Tocca riconoscere che questa «espansione si fa sempre più occasionale, sempre meno governata e governabile. Quanto più la “rete nervosa” metropolitana si dilata, quanto più divora il territorio circostante, tanto più il suo “spirito” sembra smarrirsi; più essa diventa “potente”, meno sembra in grado di orientare-razionalizzare la vita che vi si svolge» [Cacciari, 2004, p. 51]. È in questa dilatazione che si scorge il venir meno della “consistenza” che aveva fatto della città il luogo d’elezione della «politica

¹³ Ancora a mo’ d’esempio si pensi alle interdipendenze economiche, ai fenomeni migratori, alle influenze dell’informazione che, passando dai nuovi media, sfugge le censure nazionali e provoca straordinari sommovimenti politici, come è accaduto nei recenti avvenimenti della “primavera araba”.

relazionale» [Butler, 2006], del faccia-a-faccia volto a richiamare alle responsabilità politiche più prossime. Nella nostra contemporaneità le città sembrano architettate e organizzate essenzialmente come “evento amministrativo” che – se efficiente – riesce a gestire l’esistente e a garantire l’ordinario (quasi dicessero: noi garantiamo il “minimo sociale”, lo “stato minimo”, il resto è a cura del cittadino... se lo vorrà, se riterrà, se deciderà...). In questo senso le città contemporanee sono fatte e si fanno condominio della «astinenza politica», riparo del «privatismo del cittadino» [Habermas, 1975, p. 41], cioè luoghi per più o meno ordinate convivenze singolari. I luoghi comuni perdono consistenza, compressi nei “raduni di massa” o rarefatti nei “non luoghi”. Del quotidiano con-vivere non restano che gesti stereotipati, riprodotti (tecnicamente) all’infinito.

Ciò che, nonostante svuotamenti e logoramenti, rimane è comunque “città”. Per quanto ridisegnata lungo profili oltre-moderni affatto nuovi, la città rimane pur sempre lo «spazio politico più prossimo» [Schermi, 2010]. È così nella storia dell’Occidente, senza che la si possa saltare, pena lo smarrimento stesso del senso di ciò che si cela nella parola “politico”, non di rado capovolto in “impolitico”. È proprio “dalla” e “nella” città che è possibile riprendere la conversazione pubblica, polemica e politica (parafrasando Vico), capace di trattenere “differenza” e “accordo”.

Regioni educative

Spetta al lavoro dell’educare, rivolto sul suo versante pubblico, curare le relazioni (il loro senso, la loro praticabilità, la loro occasionalità) che il soggetto in crescita (il crescente) intrattiene con il mondo intorno. Lungo quel margine, in quella soglia osmotica, il soggetto miscela e intreccia inestricabilmente l’intorno con l’interno, e diviene quella “singolarità” che è, inevitabilmente. È in quel margine, in quella soglia che interviene l’educazione. E interviene come parte del mondo, che si spinge fin sulle soglie singolari per rinnovare, ogni volta, il mondo presso ogni crescita. Qui biografie e storia rilanciano incessantemente il gioco delle possibilità, componendo somiglianze e differenze, facendo uomini e mondo.

Riletto da qui, l’educare costituisce una delle pratiche cruciali del mondo che si fa mondo, passando per le vite di ciascuno. Per comprendere come ciò accada, come l’educazione possa lavorare da intermediario tra crescente e mondo, è necessario provvedere

alla elaborazione del costrutto pedagogico della “regione educativa”, senza il quale l’educare rischia d’essere ridotto a istruzioni, ad abilitazioni, a galatei, a raccomandazioni...

La regione educativa definisce principi, finalità e didattiche dell’educare, riconducibili a un “mondo” in particolare. In “quel” mondo l’educazione ha la sua cultura, la sua tradizione, le sue istituzioni, le sue discipline, le sue pratiche, i suoi dispositivi... In ragione della diversità e complessità dei mondi che abitiamo, lo scenario che si apre allo sguardo pedagogico vede, pertanto, una pluralità di regioni educative, ognuna delle quali può, a sua volta, essere ritagliata intorno a definiti ambiti di crescita delle esistenze singolari e plurali¹⁴. Così l’educazione familiare, l’educazione scolastica, l’educazione della strada, l’educazione della città, quella della campagna... agiscono l’una accanto all’altra, interpretando “mondi della vita”, culture... nonché gli elementi di continuità e di discontinuità che avvicinano o allontanano ad altri ulteriori mondi.

Se è intuitivo prefigurare un certo richiamo tra la “regione educativa” e il suo “mondo” di riferimento, tuttavia tra mondo e regione educativa non vi è (quasi) mai coincidenza. La non coincidenza ha diverse origini. La prima è, per così dire, “fenomenologica”: com’è nell’esperienza di ciascuno, è facile riconoscere che dentro ogni singolo mondo possano convivere più regioni educative, così come ogni regione educativa può comprendere più mondi. La seconda è “normativa”: ogni regione educativa è interprete di una certa “pedagogia”, ovvero elabora, più o meno consapevolmente, una filosofia del crescere per sé e con gli altri che non è mai “attuale” (inattualità pedagogica), poiché è pur sempre “da fare”, e perciò offre una scrittura possibile di una vita più buona, più bella, più vera e più giusta, in dialogo con altri saperi normativi (la politica, l’etica...). La terza ragione della non coincidenza tra regione educativa o, più semplicemente, tra educazione e mondo, la si potrebbe definire “esistenziale”: lo specifico educativo richiama all’urgenza di rivedere (ritrovare) ogni volta il mondo a partire dal “singolare”. La vicenda di crescita di ogni crescente, nel senso dell’educare, proprio a partire dall’ineludibile differenza di ciascuno, riscrive quasi dall’origine le possibilità di esistenza dell’uno e dell’altro, dell’uno

¹⁴ A un’osservazione ancora più attenta, è altresì possibile registrare ulteriori frantumazioni-ridefinizioni delle *educazioni regionali* in *educazioni settoriali*, dedicate a singoli aspetti della vita delle persone (educazione alimentare, educazione stradale, educazione sessuale, educazione multimediale...).

nell'altro, del crescente e del mondo. Detto altrimenti: è come se il mondo rinascesse ogni volta nelle occasioni di crescita di ciascuno. Del resto, come negare la ri-scrittura del "cosa sono" (possono essere, devono essere...) il mondo, la vita, nelle esperienze singolari e plurali del crescente?

Fin qui ci si è provati nel dire lo scarto tra mondi e regioni educative, tanto gli uni, come le altre, sono però interessate da un infinito lavoro di conservazione e cambiamento. Così, per quanto – sostenuti da intenzioni conservative – ci si provi a impermeabilizzare i diversi mondi; o, viceversa – sostenuti da intenzioni di cambiamento – ci si provi a permeabilizzarli, tocca riconoscere come i mondi della vita siano pur sempre, tra loro, intrecciati, sovrapposti, intersecanti, ovvero siano anche in disaccordo o, ancora, in aperto conflitto.

Come i mondi, di cui sono il sostrato pedagogico, anche le regioni educative non stanno soltanto e semplicemente le une accanto alle altre, accordando differenze e somiglianze inter e intra-regionali. A proposito di educazioni, il disaccordo può, strategicamente, delimitare e "blindare" le aree di influenza pedagogica, in cui ciascuna educazione può continuare il proprio esercizio per il crescere, in una sorta di pace armata, e fino a quando i confini sono rispettati (fino a quando le famiglie si mantengono alla distanza di sicurezza del mio/nostro modo di fare scuola); oppure può spingersi con curiosità in altre educazioni per inaugurare comunicazioni, condivisioni, co-implicazioni (tocca ammettere che è stato cruciale il contributo delle famiglie nel costruire il piano educativo scolastico...). O, ancora, regioni educative possono aprirsi al conflitto con altre regioni educative, costringendo una o più educazioni a soccombere, a vantaggio di un'altra o di altre educazioni che avranno resistito (cosa possiamo fare noi, a scuola, se i modelli che, su tutti, vincono sono quelli che propina la televisione?). Le ragioni del "successo" possono risiedere nelle maggiori capacità delle educazioni di rispondere ai bisogni e alle esigenze degli uomini e delle donne, oppure possono riguardare la maggiore forza nel garantirsi le aree di influenza con altri mezzi – per così dire – extrapedagogici.

Ora, se riconosciamo che esiste, più o meno latente/evidente, un conflitto tra le diverse regioni educative, ciascuna con una propria pedagogia, occorrerà altresì riconoscere che ogni educazione promuove una certa pedagogia inter-individuale (sociale) rispetto alle attese di crescita all'interno della regione; così come, in ragione

delle prossimità inter-mondane, finisce per definire continuità o discontinuità pedagogiche con le altre regioni educative.

Tutto questo per dire che la proposta pedagogica di ciascuna regione educativa comprende una "scelta" circa i sensi, le pratiche, i contenuti dell'intervenire nei percorsi di crescita di ciascuno e di ciascuno con gli altri. Chiunque educi in casa, nella scuola e in qualunque altro luogo, "sceglie una educazione" ed è chiamato a esercitare un'attenzione critica tanto nei confronti della propria proposta, quanto nei confronti delle altre, perché l'una e le altre possano essere riconosciute capaci di promuovere "crescita". È facile immaginare che, tendenzialmente, ciascuna regione educativa sia propensa a giudicare la propria proposta pedagogica "migliore", mentre orienterà le proprie attenzioni critiche verso le proposte educative delle altre regioni, ora per allearsi con le "somiglianze", ora per comporre/mediare le "differenze", ora per contrapporsi agli aspetti che non ritiene ammissibili.

È facile, quindi, comprendere come ciascuna regione educativa definisca cosa importa e serve al crescere e cosa "no". Così l'educazione va a comporre, per ogni mondo, una regione educativa, che, oltre a curare la propria proposta (promuovere le speranze interne, carpire le speranze esterne), in un certo senso, si dispone a fronteggiare (financo a guerreggiare con) le proposte pedagogiche che ritiene distanti se non addirittura minacciose per le speranze di crescita.

In questo senso ogni educazione, e soprattutto quella colta sul suo versante "plurale", non potrebbe non assumere un carattere "civile", nella misura in cui si dispone, partigianamente, a determinare ciò che ritiene essere promettente la crescita e ciò che, per questa, invece, ritiene essere inutile, rischioso... o finanche dannoso.

Essere a partire dagli altri: genealogie pedagogiche

Prima di addentrarci nelle maglie dell'educazione civile, ci si perdoni un ulteriore indugio intorno all'educare. Tornare ogni volta a ri-dirci cos'è e cosa fa l'educare – oltre a rappresentare una "buona occasione" – consente di esplorare ancora un'altra scrittura dell'educazione, che si offre alla lettura proprio a partire da quel particolare apice di osservazione. E, allora, cosa si dovrebbe intendere per educazione, da qui, mentre proviamo a riflettere dell'esistere dell'uno con gli altri, nell'attesa di una vita migliore dell'uno e degli altri?

Nel lungo arco che da Aristotele conduce fino alla nostra contemporaneità, per quanto con impostazioni e soluzioni diverse, l'essere dell'uomo ha trovato una definizione – per così dire – “estatica”, tale che per essere trovata occorre andare fuori di sé (*ex-stasis*). Quasi che l'anima, trattenuta, rischi di dileguarsi nell'interno di un “dentro” senza vie d'uscita; e qui, rischi, altresì, di rattrappirsi senza potersi manifestare. Messa così, sembra che l'anima abbia bisogno anche di un “fuori”. E fuori di sé, c'è innanzitutto un altro, ci sono gli altri. Per definire l'uomo, cioè, occorre andare fuori dal soggetto, alla ricerca di visioni intersoggettive. E forse anche il predicato “definire” risulta inappropriato, giacché lo stesso riferimento estatico non “definisce”: semmai, consente di cogliere il soggetto essenzialmente come apertura, e di apertura in apertura. L'altro partecipa del soggetto e, in un certo senso, lo determina, trattendolo nell'incontro. E infinitamente, direbbe Maurice Blanchot. Si tratta dell'uomo che si riconosce a partire dalla sua esteriorità [Lévinas, 1971]. È il soggetto che appare agli occhi dell'altro. In quale altro luogo, altrimenti [Cavarero, 1997]?

«Ciò di cui importa rendersi conto è che la struttura autentica della realtà umana è essenzialmente relazionistica, dal momento che l'essere dell'Io non è neppure pensabile senza il riferimento a ciò che sta al di fuori di esso e, in particolare, all'altro da sé» [Bertolini, 2003, p. 104].

Sì, ma non si tratta solo di “venir fuori”. Nella trascendenza dell'altro, ogni esposizione produce cambiamento. Ciascun soggetto risulta, pertanto, “alterato” a ogni sua apertura con l'esterno. E soprattutto nell'incontro con l'altro. Ogni volta che l'altro accade in quella apertura, il soggetto non è più lo stesso. Vive, letteralmente, una “alterazione”. Quella che gli permette di esistere (*ex-sistere*). Il legame, il rinvio all'altro, agli altri, in questa prospettiva, non è incidentale ma, in una sorta di “ontologia sociale”, è parte ineludibile dell'essere dell'uomo (almeno, per quella versione dell'uomo che è andata sin qui determinandosi/formandosi in Occidente).

Non c'è identità senza alterità. O, detto altrimenti, l'identità non è data né definibile una volta per tutte, semmai è rintracciabile in quell'instabile, precario equilibrio tra *idem* e *ipse* [Ricoeur, 1990]. È così che per l'identità il nodo politico-pedagogico di maggiore pregnanza è quello che «intreccia l'afferenza alla specie umana e la differenza dell'uomo singolo» [Deiana, 2004, p. 113]; ovvero il

«rapporto tra l'inevitabile elemento di conformazione insito nell'educazione e quello, altrettanto indifferibile, della differenziazione» [Fadda, 2009A, p. 47]. In questo dissidio si ripropone, per ciascuno, il complesso e quasi misterioso equilibrio tra mantenimento e alterazione, che, nella tensione tra anteriorità e posteriorità, scrive e riscrive le storie degli uni e degli altri.

Così Bertolini prova a coglierne l'ambivalenza: «la soggettività umana è caratterizzata anche dai caratteri della irreversibilità, della discontinuità, persino del disordine, oltre che della continuità, dell'ordine e persino della necessità» [Bertolini, 2003, p. 83]. Come se si trattasse di un movimento uguale e contrario, se l'uomo è esteriorità, parimenti ha da essere interiorità. In questo senso «*hospes* e *hostis* si equivalgono» [Derrida, 2000], ovvero l'ospite, l'esterno, colui al quale mantengo apertura e offro ospitalità, è anche, etimologicamente, colui che mi induce alla chiusura, che mi è ostile. Al suo cospetto, mi sento chiamato – insieme – tanto all'alterazione, quanto al mantenimento, sì che il “profilo” in formazione del soggetto appare costituirsi proprio in quella oscillazione, tra mantenimento e alterazione, senza tregua, senza soluzioni di continuità. Circolarmente. Ricorsivamente. Quasi la soggettività respirasse, tra aperture e chiusure. Se si trattasse solo di “aprire”, ci si disperderebbe in un'assoluta “esteriorità”, dove non s'incontrerebbe nessuno. Ciascuno sarebbe travolto da un'assoluta “novità”, incapace di prendere corpo, di avere luogo. Indeterminazione. D'altra parte, il mantenimento consente al soggetto di guadagnare una certa “consistenza”, un certo spessore, una certa interiorità, sì da “crescere” e prendere a essere “qualcuno”.

Allora «risulta pertinente la constatazione che il processo formativo si costituisce in una dialettica che correla l'inevitabilità dei condizionamenti che connotano l'esistenza di qualsiasi persona, con la riconosciuta capacità di quest'ultima di andare oltre quegli stessi condizionamenti, ovvero di muoversi secondo una libertà peraltro mai assoluta» [Bertolini, 2003, p. 79].

Bene, l'educazione è la pratica che più di altre intende dedicarsi al soggetto, per partecipare alle esperienze di mantenimento e alterazione, nell'attesa della sua crescita. È la pratica che intende offrire sostegno, sollecitazione, orientamento, condizione... per accompagnare il soggetto nel lavoro del permanere e del mutare, come crescita presso di sé e con gli altri. Relativamente a quest'ultimo indirizzo (con gli altri), la cura dell'interiorità/esteriorità, di

quella soglia osmotica tra dentro e fuori, rende l'educazione simile alla politica, ma riletta a partire dal "singolare". Ed ecco che appare in tutta la sua evidenza come, quel modo dell'essere dell'uomo, così ineludibilmente segnato dalla chiusura-apertura all'altro, possa implicare una mobilitazione di altri (del mondo intorno, civile...) perché mantenimento e alterazione possano realizzare un "certo" crescere, singolare e plurale.

Del resto, perché la vita possa durare, per l'uno e per gli altri, perché possa farsi la storia, nell'attesa della "giustizia", l'uomo deve poter rilanciare la sua esistenza essenzialmente relazionale. Non si tratta qui di definire una "ontologia" circa l'essere dell'uomo, anche se rintracciabile invisibilmente...¹⁵; piuttosto si tratta di coglierne, in dialogo con le dimensioni esistenziali, fenomenologiche, una delle possibili forme, così come sono andate storicamente e geograficamente costruendosi, scrivendosi.

Accanto all'uomo-natura (definito dalle determinazioni biologiche), all'uomo-creatura (definito dalle determinazioni teologiche), all'uomo-individuo (definito dalle determinazioni tecnologiche) e tutte le altre forme di uomo che la storia avrà via via consegnato, l'uomo-relazione si presenta come definito a partire dall'altro e da sé. Per l'uomo-relazione (pre)occuparsi dell'incontro con l'altro e dello stare con gli altri non viene dopo, ma semmai prima, segnando una trascendenza "a-latero" a partire dalla quale ripensare e realizzare il mondo che è stato e che sarà.

La città: convergenze e divergenze del comporsi in crescita

Il sociale è «un più ampio orizzonte di senso, in cui l'identità dei singoli viene a costituirsi mediante il darsi di pratiche relazionali. Il sociale può quindi intendersi come l'alveo della relazionalità, cioè il contesto di creazione e stabilizzazione dei rapporti intersoggettivi» [Croce, 2008]. Potremmo dire: il sociale è un mondo. Un mondo di composizioni, in cui, come efficacemente sottolinea Hannah Arendt [1951], *pòlemos* e *polis* si richiamano costantemente in quanto momenti dell'essere insieme nella differenza.

Come accada il mondo è un mistero. E come accada il mondo degli uomini lo è ancora di più. Ma, interpellando le esperienze di

¹⁵ Come quando, ad esempio, richiamando Searl, Borutti riconosce che «regole costitutive, funzioni simbolico-rappresentative e intenzionalità collettiva identificano i 'blocchi di costruzione' dell'ontologia sociale», un'ontologia che egli definisce "invisibile" [Borutti, 1999, p. 233].

ciascuno più da vicino, è possibile riconoscere come già la costruzione di una relazione interpersonale di fatto finisca per circoscrivere un mondo a sé. Quando accade l'incontro, sembra proprio che tra l'uno e l'altro ci sia un mondo che nasce, un cerchio che li tiene insieme, senza poter essere più soltanto soggetti per sé. Ciascuno cede al poter essere presso di sé, appena l'altro appare nell'incontro, e quella situazione, quella relazione..., che prima non c'era, permette a ciascuno di apparire diversi in un'occasione comune. Bene, questa relazione, in un certo senso, è già mondo. Un luogo impalpabile, eppure vissuto, un in-fra, dove i soggetti prendono a essere, come in un altro mondo. Un mondo tutto nuovo, dove interiorità ed exteriorità si trovano, comprendendosi.

Certo, si dirà, è un mondo che nasce in un mondo. E, tuttavia, è un mondo che nasce laddove non c'era nulla, o quasi, di quel mondo nascente. Lì, la tradizione si apre alle possibilità dell'invenzione, del non ancora. Se è concessa una digressione, per così dire, più "materiale" – questo fare e farsi mondo somiglia molto all'esperienza del "mettere su casa" con un'altra persona. La casa è l'esteriorità dell'uno e dell'altro. E sta lì, dove non c'era nulla, mentre adesso è il riparo, quell'intercapedine che è l'*intimità*, tra esterno e interno, a cui consegnare le proprie interiorità, per quello che sarà possibile.

Negli incontri dell'uno con l'altro, con gli altri, ogni volta, riprende in ciascuno l'oscillazione tra mantenimento e alterazione, tra interiorità ed exteriorità. Come già detto, l'educare interviene proprio in questo oscillare, perché accada ora un certo mantenimento, ora una certa alterazione. Ovvero, nella versione che qui in particolare ci preme cogliere, l'educare può partecipare alla formazione di ciascuno nel suo affacciarsi al mondo e quindi, in questo senso, è possibile riconoscere come possa partecipare anche alla formazione della città.

Nelle relazioni interpersonali, nelle "case", nel comunicare in reti via via sempre più fitte, capaci d'intrattenere connessioni, nonostante le "distanze", è la città che prende a nascere. E nasce anch'essa, dove non c'era nulla. Ed è la città come "compito comune", scarso, artificio, deviazione dalla natura. E ciò con maggiore evidenza presso la città occidentale.

Le città sono tutte diverse, anche se ciascuna tenta di costruire "la città", come già aveva efficacemente rilevato Emile Benveniste¹⁶.

¹⁶ Cfr. Benveniste E., "Deux modèles linguistiques de la cité", in Id., *Problèmes de*

L'antichità ci ha lasciato almeno due matrici del fare città: «quello greco e “fondamentalistico” che risuona nella parola *polis*, nel cui significare domina la relazione forte di appartenenza a una totalità originaria e autonomamente sussistente, e quello latino che caratterizza la *civitas*, a partire dalla quale il *civis* è tale solo rispetto al suo vivente essere-con altri *cives*, a prescindere dal suo appartenere o meno ad un certo spazio (chiuso come quello di ogni *polis*)» [Gasparotti, 2003, p. 202]. Come dire: la città è sì l'ambiente sociale da cui si proviene (*polis*), ma anche lo spazio pubblico da costruire insieme agli altri (*civitas*).

Dalla maieutica socratica sino alla formazione moderna, l'educazione ha interpretato, ora più discretamente, ora più incisivamente, un ruolo pubblico, inseparabile dalla cura del soggetto colto nella sua singolarità. Anche l'educare, cioè, è chiamato a mantenere e costruire città. È all'educare, infatti, istituzionalmente e anche informalmente, il mondo affida il mandato di *mondanizzare* gli individui. La sua versione a noi più vicina è forse da far risalire agli inizi della modernità¹⁷, quando l'urgenza razionale dello sviluppo della città industriale e la costruzione dello Stato nazionale divengono le ulteriori forme di socialità, i “mondi”, in cui comporre divergenze e convergenze, nella prospettiva del “bene comune”¹⁸.

2. Elementi di pedagogia civile

Tentiamo adesso di recuperare alcuni passaggi delle riflessioni precedenti e di guidarli all'intelaiatura di un discorso pedagogico (ma anche psicologico, sociologico, filosofico...) capace di assumere più decisamente un orientamento “civile”. Si tratterà di riconoscere gli elementi che lo compongono e, quindi, di chiarirne sensi e significati.

linguistique générale, 2, Gallimard, Paris 1974, pp. 272- 280.

¹⁷ «Con il pieno avvio della modernità, nel Seicento, la pedagogia opera una propria conversione in senso storico, empirico e scientifico, pone in sordina la formazione e valorizza un ambito di educazione civile, di acquisizione di abilità tecniche, di un allineamento ideologico alla propria classe e alla propria società» [Orefice, 1997, p. 216].

¹⁸ Formula sintetica in cui poteva starci dentro quasi qualsiasi esito. Nella sua formula minima, il “bene comune” prospettava la possibilità per ogni cittadino di poter accedere ai bisogni materiali, sufficienti per rispondere ai bisogni primari; nella formula massima, elaborata soprattutto dall'idealismo, il “bene comune” prospettava la possibilità per ogni cittadino di poter vivere l'attualizzazione dello Stato, in quanto spirito assoluto.

Si riprenda dall'assunto più generale: noi possiamo educare, come possiamo non educare. Il crescente comunque tenderà (tenderà...) a crescere – per così dire – naturalmente (come nei boschi dell'Aveyron). E, tuttavia, nell'educare ne va della vita che si attende, pur sempre “migliore”, ovvero capace di assicurare benessere. Se educiamo, quindi, è perché intendiamo intervenire, più o meno intrusivamente, nel farsi della crescita del crescente. Intervenire ora nella presunzione di riuscire a rispondere alle attese del soggetto; ora nella presunzione di riuscire a rispondere alle attese del mondo; ora, infine, nella presunzione di riuscire a imbastire le attese dell'uno e dell'altro, perché ciascuno abbia a crescere presso sé e con gli altri.

Si tratta di riconoscere

l'esperienza educativa (le “cose stesse” dell'educazione) nell'insieme di quei fenomeni di cambiamento e trasformazione – di sviluppo e di crescita non necessariamente lineari – di un soggetto che la comunicazione interpersonale e la trasmissione culturale consentono e talvolta determinano [...]. Che poi questa esperienza sia da considerare costitutiva per l'uomo – fino al punto di averla definita biologicamente necessaria – risulta chiaramente dal suo essere indispensabile alla stessa sopravvivenza del genere umano. [Bertolini, 2003, p. 31]

In questo senso, al di là dalla semplice informazione, come al di qua dalla perniciosa manipolazione, per educazione intendiamo quel “contributo” (*cum-tribuere*: dato insieme per tribù) capace di promuovere, sostenere, provocare il “crescere”. Se il crescere è quell'attesa in cui ciascuno, per sé, con l'altro e con gli altri, si orienta ed è orientato a una vita più buona, più bella, più vera e più giusta, allora, nella prospettiva qui privilegiata, l'educazione civile è quella porzione di educazione rivolta al soggetto come contributo, perché questi possa crescere con gli altri. E, ancora, nelle more dell'educazione civile, “educare alla giustizia” è quella formulazione pedagogica che prova a indicare a quali condizioni, sulla scorta di quali presupposti, a patto di quali equilibri, con l'offerta di quali garanzie, nel rispetto di quali attese... si viene al mondo e il mondo viene a ciascuno. Quasi che l'“educare alla giustizia” si prenda l'onore e l'onere di indicare una delle vie (dei modi, dei metodi) attraverso cui può farsi l'educazione civile, e quindi si possa partecipare (contribuire) al crescere degli e con gli altri.

Lungo questo orizzonte educare è, pur sempre, un agire al limite. È spingersi fin sulla soglia dell'altro. Tocca rassegnarsi: in un certo senso, educare implica una forma di esercizio del potere attraverso cui si prova a determinare "un certo crescere". Il suo intervenire può essere molto blando, discreto, oppure, nelle forme più invasive, manipolative, può farsi determinante, sì da risultare, con le parole di John Stuart Mill «enorme il potere dell'educazione, e indicibile l'effetto di allevare le persone fin dall'infanzia in una fede, e nelle abitudini su di essa fondate» [Mill, 2006, p. 60]. Sul versante dell'educando, poi, al di là della "dose" di potere pedagogico esercitata, l'esito dell'intervenire educativo può comunque risultare più o meno "enorme" [Schermi, 2006] in ragione del maggiore o minore affidamento dell'educando all'educatore.

E non è solo questione di far propria una "ragione pubblica": l'educazione civile, nel suo potenziale formativo, accanto all'abilitazione delle competenze civili, è chiamata a sviluppare un "senso civico", sapendo che questo è il versante educativo più difficile e delicato e che

«è soltanto dopo una lunga educazione artificiale che i sentimenti buoni [diventano] così abituali [...]. [Ad esempio] il coraggio coerente è sempre effetto di una educazione civile. [...] In tutte le tribù selvagge il sentimento pubblico viene enfaticamente diretto verso quei modi di espressione che mirano a tributare onore al coraggio e additare la codardia al disprezzo e alla derisione».

[Mill, 2006, pp. 39-40].

Per quanto sorretto dal recente, ottocentesco, sguardo antropologico, John Stuart Mill coglie il versante educabile, plastico, dell'essere sociale, fin dentro le pieghe di un'educazione di senso e sentimentale dell'esistere sociale, che tiene insieme interno ed esterno. Per Aristotele «a nulla servono le leggi più utili e approvate da tutti i cittadini, se questi non sono abituati ed educati alla costituzione [...], poiché quando individualmente non si conosce la temperanza, non si conosce neanche collettivamente»¹⁹. Infatti, a proposito di educazione civile, non si tratta di addestramento, ovvero dell'allineamento dei crescenti a una non meglio definita "retta ragione" contenuta nella legge²⁰. Non si tratta di un "fuori"

¹⁹ Aristotele, *Politica*, V, 9, 1310 a.

²⁰ Curvatura pedagogica, questa, rintracciabile nella tradizione stoica e giustinianistica.

ri" che deve farsi "dentro". Di un'invasione del fuori nel dentro. La questione educativa civile richiede un'emotiva, cognitiva, etica partecipazione reciproca dell'uno per l'altro. Un con-venire. Similmente, Bruner [1997, p. 9] riconosce la mente come un evento sociale distribuito tra un dentro definito da esperienze e cultura e un fuori, a sua volta, definito da ambiente e relazioni. È qui che identità individuali e sociali si modificano nelle reciproche appartenenze e nei reciproci movimenti di mantenimento e alterazione.

Storicamente, ad esempio, è stato proprio l'avvio di esperienze educative, scolastiche ad aver accompagnato «l'inizio del processo di de-tribalizzazione, o di superamento della veduta familistica, che conduce progressivamente all'adozione di orientamenti universalistici, razionalistici, strumentali, cui si aggiunge un'educazione alla cittadinanza per una società che è pluralistica. La personalità, quindi, da naturale diviene sociale» [Regni, 2002, p. 89].

3. La pedagogia come educazione

Al discorso pedagogico spetta la riflessione e il confronto intorno all'educare, sulla scorta dei saperi offerti dalle scienze dell'educazione. Il suo statuto, a partire da quei saperi, rinvia verso prospettive normative, assiologiche, impegnate a definire e decidere quale educazione intraprendere. È un discorso volto a cercare ed esercitare "saggezza" e non "sapienza". Detto altrimenti, il suo compito non è dire come stanno le cose, ma come potrebbero essere, o, ancora, come è giusto (opportuno, importante, necessario...) che siano.

Scrivere di pedagogia non è, però, un esercizio intellettualistico, un fantasticare della ragione. In virtù del potere performativo della scrittura [Pasqui, 1996], il discorso pedagogico si fa educazione informando di sé l'intenzione, il gesto, le letture di chi educa. In questo senso, scrivere di educazione è già "fare educazione". La sua scrittura è già un agire: determina il punto d'attacco, decide su cosa mirare, disegna il percorso, orienta l'intraprendere verso un certo orizzonte.

Nella prospettiva qui segnata, l'educazione civile è quell'educazione che è "nel gioco" dei continui rinvii (ermeneutici, ricorsivi...), mantenuti e da mantenere con i discorsi pedagogici aperti alle dimensioni sociali e rivolti alle questioni politiche. Nel merito, gli snodi in gioco tra educazione civile e pedagogia riguardano:

- i riferimenti normativi. A partire da quali principi interviene l'educazione civile? È rintracciabile un'etica dell'educare con gli altri?

- il riconoscimento (critico) della situazione attuale a proposito del vivere e del crescere insieme agli altri. Che ne è del crescere-con-gli-altri, nelle nostre città, nelle nostre istituzioni? Presso quali condizioni soggettive e intersoggettive? A proposito del rapporto tra educazione e politica, cosa appare ostacolante e cosa promettente?

- il dialogo con una tradizione. Quali atteggiamenti favorire, indurre, a partire, o nella prospettiva di una certa appartenenza?

- le condizioni e le abilitazioni alla partecipazione pubblica. Quali saperi occorrono per accedere e condurre una vita pubblica? A quali regolazioni affidarsi e perché? Quali sono i ruoli in gioco? Come riconoscere l'uso e la distribuzione del potere?

- le prospettive da costruire insieme. Verso quale crescere muovere l'essere-con-gli-altri?

- le soluzioni metodologiche, le didattiche. Quali metodi, strumenti e contenuti riescono a realizzare un'educazione civile "attenta", "situata", "sostenibile", "efficace" e "orientata"?

La pedagogia fragile

Per troppo tempo (anni, secoli...) i discorsi pedagogici sono stati portatori delle strategie di imbonimento del potere politico o delle premure di ammaestramento del potere accademico. La politica e la scienza così, pedagogicamente, uniformavano e indottrinarono i molti e rintuzzavano e correggevano i pochi rischiosamente prossimi a percorsi di sovversione o eresia. Era quella una "pedagogia forte", potremmo dire: una pedagogia autoritaria, pronta a vincere e piegare, fin nella coscienza, la differenza, la discordanza... in favore del potere e del sapere costituito.

Le "crisi" del Novecento²¹, e in particolare quelle del secondo dopoguerra, hanno conosciuto la "critica" [Adorno], lo smascheramento [Foucault], la decostruzione [Derrida] degli impianti politici autoritari [Arendt], delle ideologie [Lyotard], delle scienze [Husserl], sì da consentire sguardi nuovi. E sguardi nuovi... sul mondo, compreso nella sua complessità [Morin]; sull'uomo, colto nella sua ineludibile differenza [Lévinas]; sulla società che si fa liquida [Bauman]; sul sapere come trama di linguaggi [Habermas], di interpretazioni [Gadamer].

²¹ Qui si aprirebbe l'ampio capitolo delle trasformazioni a cui sono state sottoposte le certezze andate in crisi nello scorso secolo. Basti qui ricordare Freud, Nietzsche, Husserl.

In tutto questo turbinio di re-visioni anche la "pedagogia forte" ha finito con l'infrangersi, in quanto espressione di un'autorità non più sostenibile, non più plausibile. È stata chiamata a lasciare spazio alle più funzionali, agili e specialistiche scienze dell'educazione, più efficaci nel garantire certi apprendimenti e più discrete nel richiamare questioni normative. Oppure è stata chiamata a farsi letteralmente fuori, sospinta da una montante anti-pedagogia [Illich, 1973].

Riconoscendo le prevaricazioni, gli irrigidimenti, le disattenzioni di una certa pedagogia tradizionale, finalizzata a uniformare, correggere e ben poco ad ascoltare le attese di crescita singolari e plurali, riconosciamo, altresì, che l'educazione non è certo, per questo, "finita" [Demetrio, 2009]. Così come non si è esaurito il discorso pedagogico che intorno a essa si è sviluppato. Come in ambito filosofico si è fatta strada in questi anni l'ipotesi di un "pensiero debole" [Vattimo], "insicuro" [Bodei], in quanto pensiero che, a fronte delle "crisi" non smette di pensare, e che, semmai, attraversa quelle crisi come occasione di ulteriore approfondimento, consapevolezza; similmente vorremmo provare a discorrere di una "pedagogia fragile", indisponibile alle logiche del dominio, scrupolosa nel trattenere la sua provocazione prima di precipitare in violenza, eppure forte delle sue debolezze, delle sue incertezze, delle sue provvisorietà, delle sue aperture... e capace di proseguire il cammino di scrittura nel quale determinare premesse, pratiche, orizzonti di un educare per ciascuno e per ciascuno con gli altri.

Del resto, sappiamo che qui, accanto, ci sono tutte le nostre fragilità, criticità, problematicità, complessità. Trattati di un certo modo di essere e di pensare oltre-moderno di cui riconosciamo le ragioni e la cui consapevolezza ci rende, a suo modo, "migliori" (più attenti, più coscienti, più liberi) per quanto quelle "fragilità" rendano il nostro mondo e il nostro pensiero più "deboli". Quindi, senza perdere la nostra specificità, dovremmo comprendere in quali forme, attraverso quali soluzioni potremmo essere più efficaci, incidenti. Ci sono urgenze che meritano risposte e, tra queste, quelle della crescita. E c'è un'altra forza, una forza-fragile che tocca recuperare per restituire vigore al pensare e all'agire educativo.

Lo stesso Gioberti, un po' di tempo fa, coglieva nel medesimo segno, anche se con toni alquanto ridondanti per le nostre orecchie, quando considerava come «l'ambizione gretta e meschina, l'egoismo, la cupidità, l'incostanza, la frivolezza, la dissoluzione, la codardia, l'empietà [...] troveranno sempre una facile e sicura preda

negli animi teneri, che non saranno premuniti da una forte educazione» [Gioberti, 1844, p. 200]. Detto altrimenti, come eludere le nostre attese di un mondo migliore e, d'altra parte, come non ascoltare l'attesa che il crescente ci rivolge di una vita migliore?

Da questo punto di vista dovremmo riprendere con cura un lavoro sul pensare e sull'agire perché, se fosse possibile, c'è ancora una differenza, come di un'altra "forza" da custodire tra fragilità e debolezza. Riconoscere le fragilità dovrebbe accrescere la nostra accuratezza, per dirla con Simone Weil, la nostra "attenzione" [Weil, 1993], senza perciò ridurre le nostre forze, anzi semmai sostenendole. Del resto, pur appartenendo alle nostre dimensioni fragili, come non riconoscere la forza di "valori" che oggi consideriamo irrinunciabili: la "democrazia", i "diritti", la "giustizia"? Questi valori appartengono a quella "fragile-forza", che consente di tollerare l'incertezza, che invita e sostiene ogni volta alla ricerca, che dispone all'apertura all'altro, al suo riconoscimento, che induce ad andare, a costruire anche senza sicurezze e affidandosi alle sole speranze.

Al cospetto di compagini sociali perlopiù orientate alla conservazione, l'educare inaugura il dialogo con le differenze singolari, ed è proprio «la sua strutturale debolezza a esplicitare la sua forza eminentemente rivoluzionaria rispetto a prassi sociali e politiche pericolose perché orientate a calpestare gran parte delle soggettività che costituiscono una comunità sociale» [Bertolini, 2003, p. 50].

Come, del resto, non riconoscere che è lo stesso educare a essere costitutivamente tanto consistente quanto fragile? È l'educare nei suoi movimenti di mantenimento e alterazione a chiedere, per un verso, una certa "determinazione" e, per l'altro, un certo "cedere" all'altro, una "indeterminazione", un quasi venir meno, uno studiato sottrarsi... Si tratta di offrire premesse e garanzie e, infine, di fare spazio al crescere dell'altro, che ha luogo proprio presso di noi, e, in un certo senso, nel nostro venir meno.

Pur sempre, fragilmente, dedicarsi al pensiero intorno all'educare, significa mettersi alla ricerca di una teoria (e non di una dottrina pedagogica) che però – per definizione – è «una costruzione ipotetica, uno strumento euristico finalizzato alla risoluzione di determinati problemi; la teoria, soprattutto, è una (tra tante possibili)» [Colicchi, 2009, p. 66]. La teoria ipotizza i rinvii ragionevoli da un fatto all'altro e offre i criteri di determinazione entro i quali si rende possibile, auspicabile, praticabile l'intervenire e, in specie, l'intervenire educativo.

È su questo sfondo che le definizioni della posizione dell'educatore e della sua proposta possono, per l'appunto, proporsi come definizioni (tra tante possibili). In quanto tali queste determinano e cioè stabiliscono ciò che sta fuori e ciò che sta dentro, ciò che è opportuno e ciò che non lo è, ciò che appare a favore e ciò che appare contro. Quando s'imbastiscono e agiscono interventi che hanno un valore psico-socio-educativo non ci si può presentare trasparenti, indeterminati, sempre e comunque accoglienti... Chi educa deve sempre e comunque affiancare all'ascolto una proposta, anche fragile, ma che si faccia capace di indicare, suggerire, tracciare un'altra vita possibile, stimata in quella situazione e coniugata a quella condizione. Una proposta promettente di una vita migliore per sé e con gli altri. Una proposta che sappia coniugare "premesse", "metodo" e "finalità" in quanto sintesi di un certo modo d'intendere il crescere.

Bene, questa determinazione deve essere innanzitutto presso chi educa. Chi educa deve poterla sentire e... crederci. Del resto è capitato e capita ancora a ciascuno di noi: più o meno mimeticamente²², nella nostra vita abbiamo fatto le cose in cui credevano gli altri, in cui gli altri si spendevano. A scuola, ad esempio, studiavamo le materie degli insegnanti che stimavamo di più, anche se di quella particolare materia non ci importava nulla, ma le "premesse", i "modi" e le "finalità" della proposizione educativa (a prescindere dai contenuti...) convincevano. Come dire: l'educazione trascorre anche da esperienze "mimetiche", dalle quali apprendiamo quasi per imitazione. Così, anche se non abbiamo, da subito, tutti gli elementi e gli strumenti per comprendere se in quelle "cose" c'è del bene o del male, spesso finiamo con l'affidarci all'altro educatore. Ne facciamo "esempio". E da lì, prendiamo a (ri)cominciare.

La pedagogia partigiana

L'impossibilità di una "fondazione" dell'uomo, di una sua verità da cercare e adempiere, espone l'uomo a un "concepimento fragile". Come se l'uomo, in fondo, potesse essere qualunque cosa... E, in un certo senso, sembra essere proprio così. Ma qui il "come se" segnala soltanto una possibilità astratta, un'opzione teorica. C'è già un'idea, un'immagine, una forma di umanità che storicamente e geograficamente ha preso corpo scrivendo biografie personali e costruendo

²² A proposito del "desiderio mimetico", si rinvia alle elaborazioni di René Girard [1972].

civiltà, disegnando profili del cittadino e confini dello Stato. Se siamo o non siamo l'attualizzazione di un progetto ultraterreno, siamo senz'altro l'esito di luoghi e tempi, biologici e sociali che, dalla storia, ci consegnano al presente, sospinti da un qualche progetto per il futuro. In "linea orizzontale", siamo anteriorità e posteriorità; siamo collegati a ciò che è stato e a ciò che potrebbe essere. Sì, ma siamo anche in "linea verticale", in trascendenza, spinti, richiamati da una vita migliore e, insieme, siamo guardinghi, preoccupati, studiati nell'evitare una vita peggiore. Sicché la nostra posteriorità risulta pur sempre tendenzialmente deviata in un senso, ora più ora meno, verticale.

Detto altrimenti, il crescere – di cui l'educare si pre-occupa – sembra traducibile in un grafo, dalle evidenti e cruciali conseguenze pedagogiche. In linea orizzontal-temporale, il passato, la tradizione è l'origine della nostra esistenza (principio dell'anteriorità); il presente è l'urgenza dell'adesso, pur sempre instabile, in bilico (principio della quotidianità); il futuro è l'annuncio di ulteriori nascite e rinascite, nell'intrigo che combina le "scelte" e la "fortuna" (principio della posteriorità). In linea verticale-spaziale, si stima fossero più a rischio, più deboli, meno preparate (principio della precarietà²³) le situazioni (esterne) e le condizioni (interne) dell'uomo all'origine della sua esistenza; mentre si stimano ineludibili le condizioni e le situazioni del suo esistere "qui e ora", si da rappresentare – insieme – le sue possibilità e i suoi vincoli (principio della località); infine, si stimano le attese di una vita migliore, le condizioni e le situazioni di "mancanza", capaci di spingere le esistenze all'immaginazione/costruzione (utopie, "città del sole"...) di ciò che potrà rispondere – anche solo parzialmente, temporaneamente – a quelle attese (principio della ulteriorità).

Bene, a proposito delle attese per una vita più buona, più bella, più vera e più giusta, ma di quale uomo, di quale umanità stiamo parlando? A quale "concepimento" stiamo facendo riferimento e quale "destino" ci sembra di intravedere? Non è forse vero che, tra "concepimenti" e "destini" di forme di umanità, la storia ne ha elaborate di diverse e contrastanti? A chi spetta scegliere?

Per quanto possa apparire precario, il principio della anteriorità/

²³ Com'è evidente, qui la determinazione spaziale è puramente spaziale, quindi non prevede alcun riferimento valoriale, evidenzia la percezione soggettiva di minore o maggiore... benessere. Il non superamento della condizione di estrema vulnerabilità e di eteronomia è racchiuso nel concetto di "neotenia" elaborato da Konrad Lorenz.

precarietà ci consegna a un ineludibile "esser-dopo e qui". Comunque sia, siamo in un mondo venuto dopo e diverso da quello che era. Siamo a partire da lì e da allora. E, siamo, pertanto e già da sempre, in un transitare, in trasformazione. A tutto quel mondo prima e dietro si è ancorati come a un'origine, come a un'ontologia storica. E, tuttavia, passo dopo passo, giorno dopo giorno, provvediamo a rivedere, riformulare, tradire quell'origine: da lì e da allora muoviamo per farci altro, nel laboratorio del presente e nel richiamo del futuro. Forse proprio questo esser-nati nel tempo e nello spazio ci consente di tornare ad aprire, in ogni altro tempo e in ogni altro luogo, le possibilità di ri-nascere, di un poter/voler/dover "esser-dopo-altrove", nella trascendenza di essere altro.

In questo disegno, nelle trame di questo grafo, così come nella storia degli uomini, non appare "una strada", non ci si ritrova nello svolgimento di un nastro che da una mitica origine porta dritto a un destino. Propriamente non si danno né origine né destino, ma l'accadere degli uomini nel tempo e nello spazio, presi e compresi a segnare il cammino, passo dopo passo, nel solco della storia, nel richiamo del futuro e dandosi da fare con le possibilità a disposizione. È così che anteriorità e posteriorità disegnano le strade degli uomini. Strade diverse che s'incontrano, si accavallano, s'intrecciano, s'invasano, deviano... ma che alla fine, per quanto transitoriamente, disegnano un mondo possibile, una versione di mondo che abitiamo e che ci abita.

Ora, se l'ulteriorità, questa "possibilità di mondo", è assunta nella apertura della sua più originaria criticità, cioè se è altro rispetto al "progredire evolutivo" dell'ordine naturale ed è ancora altro rispetto al "passaggio tecnico" della razionalità pianificata, di quale strada qui si sta parlando? Da dove e dove portano le strade degli uomini? Per quanto nell'oscurità di origini e destini, nell'ingarbuglio genealogico, è possibile condividere che ogni percorso esistenziale, singolare e plurale, si snodi nell'intreccio (indecifrabile), di tradizione, fortuna e intenzione. La tradizione consegna al solco già segnato, determinato; la fortuna espone a tutto quell'accadere fuori dalla portata degli uomini e solo parzialmente prevedibile; infine, l'intenzione prova a determinare un certo poter-dover-voler-esistere dell'uomo, degli uomini. Nell'intreccio, tradizione, fortuna e intenzione si "determinano" e "indeterminano" senza posa, anche vicendevolmente, sì che i percorsi tracciati scrivono storie leggibili in versioni diverse.

Ciò che qui importa, però, è soprattutto l'intenzione. Anche se non "determinanti", tocca riconoscere che le attenzioni, le disposizioni, gli orientamenti, le adesioni e infine le scelte del soggetto (singolare e plurale) partecipano a segnare il cammino della storia, a costruire la realtà e a suggerire il mondo che verrà. Tutte queste intenzioni di certo non cancellano tradizioni e fortune, eppure aprono al mondo delle possibilità degli uomini e al lavoro infinito delle loro scelte. È questo il versante della storia a cui si è in particolare richiamati, ritenendo di poter-voler-dover partecipare a un certo destino. Bene, ma cosa significa riconoscere e assumere questo versante del cammino che ci fa, tra l'altro, esseri intenzionali? E quali sono le implicazioni educative?

Le ragioni della intenzionalità risiedono nell'essere costantemente sulla soglia delle possibilità. Qui una parte di "ciò che è" si apre alla possibilità di "poter essere altrimenti". Ora, giacché alla fine l'esistenza comunque si determina, si realizza (alla fine avrò preso la parola o sarò rimasto in silenzio, avrò fumato quella sigaretta o le avrò resistito...), su quella soglia qualunque scelta dell'uomo, degli uomini, finisce per determinare quella o un'altra possibilità dell'essere. Così scegliamo se restare o andare, se scrivere o telefonare, se mangiare o ascoltare musica, se inquinare o conservare, se applicare la pena di morte o cercare un altro punire. Quando si è lì, su quella soglia si sperimenta come l'esposizione alle possibilità richieda l'ineludibilità della scelta, anche di quella che non sceglie. In un certo senso, allora, ogni scelta è "partigiana": si sceglie una parte, rinunciando all'altra; si promuove una soluzione, trascurando le altre; ci si schiera con gli uni e si sta contro altri. Comunque vada, in quella particolare situazione non possiamo che essere da una parte sola.

Se l'educare è anch'esso sulla soglia tra l'essere e l'altrimenti, se anche l'educare è chiamato a scegliere, allora toccherà provare a dirsi in quale senso può darsi una "pedagogia partigiana". A tutta prima tocca ammettere che la partigianeria rivolta all'educazione provoca più di un imbarazzo. A fronte di una versione dell'educare attenta al "crescente" (ai suoi bisogni, puerocentrica...), dedicata all'"ascolto" (empatica, entropatica...), tesa alla "comprensione" (ermeneutica...) e centrata sulla "tecnica" (didattica), il richiamo partigiano sembra riportare la questione dell'educazione nelle prerogative dell'educatore, dipendente dalle sue attenzioni, dalle sue prospettive e dai suoi orizzonti di valore.

Sì, se ne comprende il rischio, ma il carattere "partigiano" dell'educazione non è nelle disponibilità della pedagogia, giacché – come già detto – ogni educazione, nella sua esposizione tra l'essere e l'altrimenti, è chiamata ogni volta a scegliere, ovvero a farsi partigiana ogni volta che ribadisce i suoi principi, ogni volta che intraprende un metodo, ogni volta che elegge qualcosa a contenuto e ogni volta che indica un orizzonte. L'educazione astinente (che tiene tutte le parti, ma senza prendere parte), quella estemporanea (che sempre comincia, ma mai finisce), quella super-accogliente (sempre con l'altro, ma senza l'io), quella iper-liberale (sempre con l'io, ma senza l'altro), quella indefinita (aperta, ma senza orizzonti)... sono tutte educazioni comunque partigiane, ma senza problematizzare la "questione partigiana". Semmai, allora, si tratta di comprendere quali forme e formule partigiane sono educativamente sostenibili e auspicabili.

Per una "pedagogia partigiana", proviamo qui a riconoscere almeno tre versanti di elaborazione educativa: *a*) la disposizione a riconoscere premesse e prefigurazioni del e per il crescere; *b*) l'abilitazione alle scelte; *c*) l'apertura alla conversazione intorno alle parti (piuttosto che al tutto).

Sul versante della disposizione, ovvero per guadagnare una disposizione pedagogica partigiana, si è chiamati, soprattutto come educatori, a interrogare, esplicitare e argomentare circa le premesse e gli orientamenti che favorirebbero (dovrebbero, potrebbero, vorrebbero favorire) la crescita e quelli che invece la ostacolerebbero e che, perfino, potrebbero deviarla, trasformandola in altro dal crescere. In chi educa, una certa disposizione rende leggibili e operative le scelte circa le opzioni di principio e le finalità che sono in gioco, si da rendere riconoscibili i valori di fondo dell'intervenire educativo (ad esempio, si tratta di un educare volto a valorizzare il legame pubblico; piuttosto che le differenze culturali; piuttosto che la tradizione; piuttosto che l'interesse privato...).

Sul versante dell'abilitazione alle scelte, la pedagogia partigiana è impegnata a elaborare itinerari di formazione per educatori (insegnanti, assistenti sociali, amministratori...) perché apprendano le abilità (riflessive, ermeneutiche, critiche, dialogiche) necessarie a produrre scelte educative. Si tratta altresì di costruire, promuovere itinerari educativi volti ad abilitare anche gli educandi ad apprendere attraverso quali vie (emotive, cognitive, normative) si giunge a determinare (e determinarsi nel) le scelte.

Sul versante dell'apertura alla conversazione, la pedagogia deve poter restituire la sua componente "partigiana" al dialogo con le altre "parti" del gioco educativo, perché nel *pólemos*, nel conflitto delle diverse posizioni maturi la possibilità di addivenire a scelte condivise o, altrimenti, che le scelte abbiano pure a mantenere le loro risoluzioni, ma dentro un orizzonte argomentato di senso, intorno al quale poter tornare a riconoscere le ragioni della determinazione.

Ciò che comunque qui maggiormente importa è riconoscere la natura conflittuale dell'educazione, combinata con la ricerca pedagogica di un accordo, quale esito dialogato del senso che debba prendere il crescere tanto delle esistenze singolari, quanto di quelle plurali. Così, ad esempio, nel *pólemos* pedagogico tra le generazioni, ogni volta, tornano a fronteggiarsi le istanze del "mantenere" e quelle dell'"alterare", mentre sono in gioco il crescere del soggetto e del mondo. «Come diceva Popper, la democrazia è tollerante con tutti tranne che con gli intolleranti. Se è vero che ogni buona educazione deve preparare all'incontro, ogni incontro è tale se ogni cultura ha chiaro che cosa per lei è inaccettabile» [Regni, 2002, p. 49].

La pedagogia critica

Ai "sì" dell'educare, più o meno partigiano, volti a mantenere e ad alterare, corrispondono i "no". Ovvero: cosa non occorre, non è opportuno, non è giusto mantenere dei principi, delle pratiche, delle finalità perché si possa crescere? E, insieme: cosa occorre, cose è giusto alterare perché si possa crescere? In questo senso ogni pedagogia nel suo orientamento partigiano non può non comprendere, quasi fosse il "negativo" di quel "positivo", un suo lavoro "critico". Ed è un lavoro non da poco.

Può accadere e capita, infatti, che le educazioni siano distratte da interessi, obiettivi extra-pedagogici, laddove la questione del crescere non sembra riguardare le attese di una vita più buona, più bella, ma risultano piegate ad altre logiche (come quelle economiche, egemoniche). E può accadere, e altresì capita, che le educazioni siano dedicate a interessi, obiettivi che sono sì pedagogici, ma di una pedagogia che riteniamo dannosa perché dedicata alle attese di una vita cattiva, brutta, ingiusta e mendace.

Le pedagogie distratte o quelle capovolte in pedagogie nere²⁴ sono però tutt'altro che semplici derive o deviazioni, per le quali possa ritenersi facile opporre un attento controllo e un'opportuna correzione. L'educazione-distratta e la mala-educazione spesso vivono e partecipano al crescere silenziosamente e/o palesemente inscrivendosi al novero delle buone-educazioni. Generalmente il "nero" della pedagogia trascorre silenziosamente, sotterraneamente. Eulogisticamente chi educa, credendo di rispondere all'originario richiamo del "durare", filogenetico e ontogenetico, ritiene che il suo gesto, la sua proposta per il crescere non possa che essere "buona", ovvero promettente, facilitante, soddisfacente per il soggetto in crescita e per la sua vita con gli altri. Come già detto, però, occorre guadagnare una maggiore distanza rispetto a un oggetto che rischia di apparire "troppo ordinario", come l'educazione. Non tutto ciò che determina un cammino esistenziale è portato dall'intenzione; la tradizione e la fortuna hanno anche i loro non trascurabili margini di determinazione. Così molta pedagogia nera può essere non scelta, ma trascorrere nelle pratiche, negli impliciti, nei dispositivi che pure usiamo, ma che anche ci usano. In questo senso, infatti, noi non soltanto pensiamo pensieri, ma siamo da questi anche pensati, e secondo misure che possiamo solo provare a immaginare. Se, con Vygotskij, riteniamo che il linguaggio, tra l'altro, plasmò il pensiero, allora ogni volta che lo userò mi scapperanno pensieri, che le parole, le sintassi avranno pensato nonostante me, attraverso me... Del resto se qualcuno ha appreso soltanto il linguaggio delle pistole, è abbastanza probabile che pensi a mano armata.

L'educazione civile, entrando nel merito delle dinamiche di potere, prendendovi "parte", in quanto azione preposta alla cura e alla tutela dei bisogni e dei diritti della crescita nello spazio politico, non può non richiedere il supporto riflessivo di una "pedagogia critica", volta a promuovere le educazioni promettenti e a smascherare quelle avvilenti la crescita (discrepanti²⁵).

La prospettiva "critica" dedicata al pensare e all'agire educativo (così come questa è andata componendosi, in particolare in Italia, sin dagli anni Settanta), a tutta prima sembra praticare una sorta d'innesto "critico" nel discorso pedagogico, recuperandolo dalla tradizione del criticismo kantiano in dialogo con i saperi intorno

²⁴ Cfr. tra gli altri: Miller A., *La persecuzione del bambino*, Boringhieri, Torino 1987; Riva M.G., *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano 1994.

²⁵ Per lo sviluppo del concetto di "discrepanti" mi permetto di rinviare a Schermi, 2010.

all'educazione. Una rilettura più attenta dei contributi della pedagogia critica ci dice che la portata riflessiva d'orientamento "critico" è di gran lunga più ampia e investe il cammino di formazione della pedagogia tra Otto e Novecento. Detto altrimenti: da quando si è compreso che le "cose" cambiano con il mutare dei pensieri che le pensano, ovvero, da quando l'approccio critico si è fatto "radicale" (la cattiva intenzione, cioè, potrebbe non essere presso il soggetto, ma già nelle pratiche, nei pensieri...), ecco che una porzione del pensiero ha preso a capovolgere la prospettiva del conoscere, provando a riflettere intorno ai processi di formazione della conoscenza. Ben oltre il razionalismo critico e la sua "teoria della fallibilità della ragione umana" [Albert, 1997, p.124], la "pedagogia critica" intende, quindi, aprire (smascherare...) quella "fallibilità", nell'infinita gamma delle curvature (distorsioni...) presso cui le soggettività ri-leggono l'esperienza educativa.

Il criterio critico a cui ci si richiama, però, non è quello della razionalità, ma quello della ragionevolezza, quello della coerenza aperta alla conversazione intersoggettiva. Per questa via, nel tempo della crisi, della precarietà [Rella, 2001], l'ancoraggio epistemico della "critica", consente di pensare e agire ricercando, appellandosi, interrogando..., appunto, una «umana ragionevolezza – situata e per definizione relativa e fallibile» [Colicchi, 2009, p. 12]. Ragionevolmente, tra "l'umiltà scettica" del pensiero debole e la "persuasione presuntuosa" del pensiero forte, ciò che si profila, criticamente, è «l'inesauribilità del pensiero riflettente» [Fadda, 2009B, p. 27].

Del resto il bisogno di ragionevolezza si pone come urgente, se si vogliono sottrarre le pratiche – e tra queste quelle educative – a variabili come «la casualità, la confusione, il disordine, l'improvvisazione, l'arbitrio, la parzialità, l'unilateralità, l'instabilità, l'incoerenza, la contraddittorietà, l'inefficacia, la disfunzionalità...» [Colicchi, p. 58]. La questione, però, è delle più critiche in pedagogia, giacché riguarda il «dramma della scelta tra ciò che è lecito e giusto considerare educativo [...] e ciò che educativo non è. Questo è il luogo [...] della crisi. Dell'intrascendibilità della scelta che, nella pratica educativa, diviene tragica, perché ogni scelta fatta non è revocabile e taglia fuori un'infinità di altre possibili scelte» [Fadda, 2009B, p. 23].

A dirimere la "crisi" sembrano ormai inservibili tanto la "pedagogia tradizionale", dal "carattere totalizzante", quanto la "scienza dell'educazione": la ragione pedagogica, non trovando ogni volta che determinazioni situate, temporanee, presenta una qualità

extra-teorica, pre-teorica, un'eccedenza... sì da dover rispondere «all'invito e al monito a guardare all'interpretazione e alla comprensione» [Deiana, 2004, p. 109-110] come a domini in cui è possibile accogliere quella eccedenza. Ciò che si annuncia è una ragionevolezza dell'eccedenza, capace di critica... di una «critica che è desiderio e ricerca di verità, non possesso di essa ma aspirazione: [...] pratica e non compimento. [...] Critico significa, insieme, non dogmatico, non immediato, fondato ma, nel contempo, immerso nel dramma dell'incertezza e dell'enigma» [Fadda, 2009B, p. 20].

A proposito di "critica" dell'educazione, la pedagogia sarebbe innanzitutto impegnata a interrogare la distanza tra la teorizzazione e le concrete pratiche di educazione. La "critica" dell'educazione (ovvero la pedagogia critica) è pertanto una virtù pratica, un'apertura che chiede di conoscere, a partire dalle condizioni e dalle possibilità che le situazioni consentono, il qui e ora dell'evento educativo. Ed è critica, perché è pratica, e non viceversa. Perché conosce il suo momento critico proprio quando lascia il mondo delle idee ed è chiamata, prima ancora di essere, kantianamente, determinazione delle possibilità di giudizio, a fare i conti con l'incertezza e l'ambiguità della realtà, e farsi esistenza, vita.

La ragione critica, la ragionevolezza, oltre a dire dell'eterogeneità, della multiformità della realtà, prova a dire, riflessivamente, anche del soggetto. È questa una «epistemologia impegnata a scardinare l'idea di una scienza priva di fattori cognitivi extrateorici, assiologicamente neutra, non consapevole del ruolo soggettivo dell'osservatore e delle tracce indelebili che esso lascia sul prodotto della sua ricerca; una scienza fondata su una ragione al singolare, piuttosto che su una molteplicità di "razionalismi regionali", avulsa dalla realtà sociale, culturale, prassica, che la esprime e la condiziona» [Fadda, 2009, p. 28].

Come dire: mentre dico della realtà, criticamente, ho da riconoscere che sto dicendo anche di me. E, ancora: di un me in una situazione culturale, sociale, interpersonale... ovvero di un me in dialogo con altre soggettività. La ragionevolezza, allora, comprende le soggettività in gioco e la ragione pedagogica vive nella situazione del colloquio e della relazione fra simili e diversi. Sotto questa luce, la soggettività (e l'inter-soggettività) non è più soltanto un'ombra che impedisce di illuminare una porzione della realtà, ma proprio quella che consente di cogliere ciò che rimane al riparo dalla luce accecante... L'approccio critico, attento alle infinite curvature della realtà, riconosce la soggettività e, quindi,

le soggettività degli uni e degli altri. Qui epistemologia e politica finiscono con l'intrecciarsi, correlando "critica" e "democrazia". Alla ricerca di una coerenza tra il regno degli uomini e il regno delle conoscenze, si comprende che la democrazia degli uomini, riguarda anche la democrazia delle conoscenze. Anche questa è una questione di "giustizia".

Se possibile, oggi con maggiore urgenza, pedagogia e politica sono reciprocamente chiamate a svolgere il loro ruolo "critico" nella formazione di una neocittadinanza che «può essere definita come la condizione ideale degli abitanti della tardo-modernità, immersi nel pluralismo e nella complessità, soggetti a convivere tra le differenze, a rivedere vecchie categorie...» [Passaseo, 2009, p.155].

Il profilo "critico" della pedagogia va, pertanto, inteso come pratica di umanizzazione e come argine alle strategie di "disumanizzazione" [Freire, 2002, p. 28], che restituisce all'educare la responsabilità di favorire (orientare, determinare...) la formazione di una certa versione dell'uomo. Un uomo «inteso non come funzione logica ma come soggetto concreto, esistenziale; non come sistema biologico, così ben studiato dalle neuroscienze, ma come animale simbolico, storico, sociale, non cognitivamente disinvoltato, ma affettivamente e assiologicamente coinvolto» [Fadda, 2009B, p. 35].

È compito della pedagogia critica prendersi cura, in particolare, delle pratiche riflessive all'opera, oltre che nei "parlamenti pubblici", nel nostro "parlamento interiore" [Gargani, 1999], a sua volta copia infedele (come tutte le copie!) delle nostre dimensioni domestiche, dei nostri reticoli relazionali, del nostro prossimo preferenziale. È qui dentro, infatti, che si riproducono e affinano le dinamiche conflittuali, come in uno scenario muto, che è sempre sul punto di tornare fuori giocando identità, appartenenza, posizioni di valore, calcoli di interesse. È, infine, anche compito della pedagogia critica preparare un'attenta, riflessiva, ragionevole, disincantata... educazione civile, che declini l'idea di uomo nell'idea di cittadino, l'idea di mondo, nell'idea di Stato, città...

L'educazione civile

È tempo che pensare e agire tornino a dialogare. Il "lavoro", quell'agire con fatica (*lābor*), che richiede l'impiego di energie per raggiungere qualcosa, è stato via via ridotto al semplice operare meccanico. Il pensare, dal canto suo, quello della saggezza più che della sapienza, quello che sceglie, critica, è stato riposto in soffitta,

esiliato come trastullo per menti inutili e oziose. Si pensa... quasi soltanto per pensare che il mondo va dove deve andare.

Eppure, "agire" (*àgere*) dice di uno spingere innanzi, di un far apparire, di un determinare, di un venire al gesto... di qualcosa che accade come combinazione, come pensiero e come "scrittura" per farsi, infine, nel mondo. Per farsi mondo. È l'agire di "qualcuno" che accade come "gesto". In quel gesto, in quell'agire, in quel lavoro... siamo noi che accadiamo. Accade la nostra ricerca di senso, di direzione, di determinazione. Avveniamo, con riguardo. E quindi, tra pensare e agire non c'è separazione, semmai una "soglia", in cui pensare ed agire, trasformano e si trasformano, in un gioco di rinvii, tra dentro e fuori. Tra fuori e dentro.

Soprattutto in alcune aree del pensare e dell'agire degli uomini, quelle meno segnate da urgenze materiali e da interessi particolari, l'inizio del XXI secolo sembra particolarmente contrassegnato da distanza, distrazione, trascuratezza, divaricazione. Da una parte, il lavoro del pensiero, del sapere e, dall'altro, il lavoro dell'azione. Con espressione sintetica, ma molto efficace, si è soliti dire: si sa che è così... eppure si fa in altro modo; si sa che è così... eppure non si sa in quale altro modo fare. Riprendendo questo adagio... è possibile innellare altri "luoghi molto comuni" di questa separazione. Così, si sa che il pianeta non potrà a lungo sostenere il nostro attuale sviluppo, eppure continuiamo ad agire nella medesima direzione. Si sa che la democrazia ha da tutelare anche diritti sociali, eppure assistiamo a un loro inesorabile ridimensionamento. Si sa che la scuola dovrebbe svolgere funzioni educative più ampie, eppure da decenni risulta costretta nella ripetizione d'intenti semplicemente istruttivi. Si sa che il carcere non serve, eppure ne continuiamo a costruire di nuovi e più efficienti... Insomma si tratta di una deriva attivistica, indifferente al lavoro del pensiero. Anzi, non stimando il lavoro del pensiero, della "saggezza", propriamente un "lavoro", un agire anch'esso, con le sue fatiche e suoi esiti di realtà, lo releghiamo nel limbo del vano esercizio filosofico, del divertissement accademico, privo di conseguenze rilevanti... La vita sembra esser menata per altre calli (inerzie organizzative, automatismi culturali, interessi individualistici...).

Il rischio è di finire in braccio alle retoriche mentre nel "duro delle cose", nel "vivo delle vicende" continueranno a essere altri coloro che infine decideranno, sulla scorta magari di qualche sapienza particolare, della storia dei luoghi e delle persone. Se, per un verso, e nell'economia del nostro discorso, in molti presidiano le ragioni e

le urgenze di una società civile, dall'altro, non di rado, ci si limita ad assistere, senza riuscire a intervenire, a incidere... come se – letteralmente – non si sapesse che fare. Così, a proposito di “giustizia”, “democrazia”, si rimane in una sorta di limbo operativo, dove si coltiva una giustizia dei principi ma non si realizza alcuna giustizia nella storia. A mo' di esempio, rileggendo le esperienze antimafia degli ultimi decenni del Novecento, superata la stagione emotivamente pregnante delle stragi mafiose, è sempre più difficile capire quello che si può fare “educativamente” nelle scuole, nei centri di prima accoglienza, nei centri di aggregazione giovanile, per rimuovere e per intervenire. A presidiare le conquiste e le ragioni della società civile rimangono soltanto le soluzioni militari e giudiziarie.

L'educazione pubblica ha ceduto alle lusinghe di una “istruzione di massa”, volta esclusivamente ad abilitare competenze, più o meno spendibili nel mondo del lavoro, oppure è stata “privatizzata”, consegnata alle cure circoscritte di famiglie e scuole, a loro volta separate dal mondo, a custodire retoriche e stantie versioni della realtà. Piero Bertolini sottolinea come, trascinato in questa deriva, il “crescente” «ha finito per subire una vera e propria emarginazione istituzionale, nella famiglia e nella scuola, per effetto della quale egli è posto sempre più a contatto con un sociale artificiale, quello simulato dalla famiglia e dalla scuola» [Bertolini, 2003, p. 69].

L'educazione civile dovrebbe potersi svolgere in un accompagnamento formativo, capace di fornire conoscenze pubbliche, abilitare competenze sociali e sostenere la maturazione di una coscienza civile, in vista della piena partecipazione della persona alla vita della comunità. All'educazione civile spetta forse il compito più difficile: far sorgere la dimensione sociale presso ciascun cittadino, giacché «il fondamento di una buona repubblica, prima ancora delle buone leggi, è la virtù dei cittadini» [Bobbio, 1997, p. 257].

L'educazione civile è, allora, un'educazione politica, pubblica. Non un'educazione privata, al servizio di interessi particolari... ma un'educazione rivolta alla tutela e alla costruzione dei principi, delle pratiche e dei contenuti su cui è chiamata a reggersi una comunità, in trasformazione, in crescita.

Si tratta di sperimentare il crescere con gli altri, quale origine di scrittura della propria “identità”. Si tratta di costruire vere e proprie palestre di “democrazia”. Si tratta di proporre occasioni in cui ciascuno possa realizzarsi presso di sé e con gli altri, secondo “giustizia”. Nella congiunzione.

Identità comune, democrazia, giustizia... sono i primi tratti distintivi di questa educazione civile, sono le opzioni più larghe, che nelle situazioni, nel merito, nel vivo, andranno declinate perché prendano parte, si facciano partigiane, e, di volta in volta, offrano le condizioni in cui ciascuno potrà esercitare il diritto di esprimere, di configgere e di decidere intorno alle questioni quotidiane, che comporranno il mondo comune.

Nella prospettiva di questa “educazione civile”, proviamo ad accennare alcune prime declinazioni delle “larghe opzioni”:

- l'identità plurale appare nel cono del riconoscimento di una medesima origine anteriore (anteriorità), nello scambio reciproco di codici e pratiche e nella condivisione delle implicazioni circa il futuro che verrà. Il suo “centro vitale”, il suo motore, è rintracciabile nel continuo lavoro delle “identità singolari” e delle “identità plurali”, impegnate a congiungere somiglianze e ad accostare differenze;

- la democrazia detta le regole del gioco del potere, perché ciascuno possa esserne compreso e perché l'esercizio del potere abbia pur sempre “valore pubblico”. Il suo “centro vitale”, il suo motore passa attraverso tre pratiche democratiche cruciali: l'informazione, la partecipazione e la deliberazione;

- la giustizia definisce le condizioni in cui ciascuno è garantito per sé e con gli altri, sì che potrà realizzarsi ora nel progetto personale, ora nel progetto sociale. Il suo “centro vitale”, il suo motore... è iscritto nelle pratiche di riconoscimento, tutela e abilitazione all'esercizio dei diritti civili, politici e sociali.

Per provare a mappare gli elementi di un'educazione civile, nei prossimi paragrafi tenteremo: di offrire qualche riferimento storico; di interrogare le dimensioni del senso e dei sentimenti civili; di condividere alcune pratiche civili per l'educazione e di sottoporre alla attenzione comune contenuti capaci di farsi “segno” dell'educazione pubblica. Qui, forzando una sintesi, si potrebbe dire che, civilmente, si tratta di:

- educare lungo il confine aperto, la frontiera di uno Stato (concrezione storico-geografica di culture e istituzioni, comprendenti un certo numero di persone);

- educare lungo il profilo aperto, l'identità di un cittadino (condensazione biografico-locale di saperi e diritti-doveri, relativi a un certo numero di persone);

- educare lungo il conflitto intorno ai valori che, ogni volta, i

cittadini ri-definiscono, tra loro e con lo Stato, circa una esistenza (singolare e plurale) più buona, più bella, più vera e più giusta.

4. Politiche educative e educazioni alla politica

Per quanto la storia racconti delle alterne vicende e delle ambigue fortune che hanno riguardato l'educazione nel suo incontro con la politica, è possibile affermare che, nelle forme più diverse e nelle diverse misure, la politica ha sempre tentato una qualche sua iscrizione nell'anima del cittadino, così come l'educazione ha pur sempre tentato una praticabile combinazione tra crescita individuale e crescita sociale. Se «un'educazione più o meno pubblica fu comune a tutti i popoli antichi» [Gioberti, 1844, p. 193], è abbastanza agevole rintracciare medesime attenzioni pedagogiche anche in epoche più vicine a noi. Politiche educative e educazioni alla politica si sono rincorse nella storia, ora strumentalmente, ora comprendendosi nel medesimo progetto di crescita civile. Di seguito tenteremo di restituirne qualche traccia, utile a prefigurare possibili composizioni.

Si parta da vicino. La 44^a Conferenza internazionale dell'UNESCO, tenutasi a Ginevra nel 1994, così esprimeva il suo proponimento politico-pedagogico:

L'educazione deve sviluppare la capacità di apprezzare il valore della libertà e le competenze richieste per rispondere alle sfide che le sono associate. Ciò richiede che si preparino i cittadini a gestire le situazioni difficili e incerte, che li si attrezzino per l'esercizio dell'autonomia e la responsabilizzazione individuale. Quest'ultima deve essere legata alla giusta valorizzazione dell'impegno civico e dell'associazione con gli altri per risolvere i problemi e per lavorare all'instaurazione di una società equa, pacifica e democratica.

Ed è subito evidente come il progetto di mondo, il laboratorio di società, le sfide civili passino, a giudizio della Conferenza, innanzitutto attraverso educazioni impegnate a "valorizzare" e a "sviluppare capacità sociali". Con un facile adagio, si potrebbe dire: cittadini si diventa (per poi scoprire che non è affatto facile). Ed è senz'altro condivisibile, purché se ne comprenda, anche e criticamente, il cammino accidentato, incerto, conflittuale. Infatti, in quel "farsi", ciò che si intravede è, insieme, una speranza e un'in-

quietudine. È, per un verso, la speranza che gli uomini ritrovino nella vita sociale il "bene comune"; per l'altro, è l'inquietudine che una vita associata si possa comunque dare, ma senza "bene", in preda alla "confusione", al "sopruso", alla "violenza". Speranza e inquietudine si fronteggiano sul campo, mentre la politica tenta la sua via disegnando (organizzando, orientando) una città possibile e l'educazione tenta la sua via disegnando un uomo possibile.

Come ci rammenta Vincenzo Gioberti, sul versante della speranza già i Pitagorici «tenevano l'educazione civile per cosa di grandissimo rilievo, e la reputavano il mezzo più efficace per la conservazione dello Stato, e per modellarla la repubblica...» [Gioberti 1844, p. 192]. Sul versante dell'inquietudine, invece, il Platone delle *Leggi* osservava gli uomini come una "moltitudine" ora "cieca", ora "senza educazione", ora "turbolenta". Uomini per i quali «sono due i fattori fondamentali della formazione del carattere: la natura e l'educazione; e poiché la natura dipende esclusivamente dalla procreazione, è su quest'ultima che occorre intervenire per avere cittadini dotati di buona natura» [Quarta, 1993, p. 214]. Su tutti, poi, ancora Platone auspicava una scrupolosa educazione dell'anima dei filosofi, preposti a divenire reggitori signori dello Stato, «cani da guardia» e non «lupi selvaggi che sbranano il loro gregge».

Nell'età comunale, «il linguaggio delle relazioni sociali e politiche appare dominato dai concetti di amicizia e inimicizia. Da esse emerge esplicitamente come le relazioni di solidarietà familiare e di fazione definissero i meccanismi di tutela dell'identità del singolo e dell'onore del lignaggio, anche attraverso il conflitto. L'educazione civile del cittadino comunale era in realtà anche l'educazione ai modi della vendetta e della faida» [Zorzi, 2008, p. 95].

Interprete straordinario dell'Umanesimo, delle attese di cambiamento sostenute e promosse da ingenti cambiamenti culturali, Erasmo da Rotterdam agli inizi del Cinquecento si fa partecipe della ricostruzione di una *societas*, fondata sull'accordo, la collaborazione, l'amicizia tra gli uomini. Anche attraverso le sue posizioni, i suoi scritti, le sue educazioni, Erasmo «annuncia un'età nuova in cui proprio la cultura deve promuovere la *civilitas*: ad essa viene assegnato un ruolo pedagogico-politico (e politico in quanto pedagogico) capace di dar vita a soggetti portatori di *humanitas* e di *pietas* [...] ed una convivenza civile che ponga al centro non le lotte (il *bellum*), bensì le intese, la comunicazione reciproca, il dialogo» [Cambi, 2000, p. 10]

Saranno soprattutto gli sviluppi, le implicazioni della stagione illuminista e post-rivoluzione francese a portare sulla ribalta della storia le speranze e le inquietudini di costruzioni sociali intorno alle quali si affacciano moltitudini sempre più ampie e sempre più capaci di esprimere sentimenti e intendimenti sociali. Al riconoscimento delle doti razionali di ciascuno, corrisponde una più decisa proposizione politica di strati della popolazione sempre più ampi. Tanto i riconoscimenti, quanto le proposizioni attendono una dedicata attenzione educativa. Un nuovo catechismo civile.

Sulla scia dei principi del 1789, i giacobini italiani si vedono come educatori del “popolo”. Un popolo fatto di cittadini armati, piccoli proprietari, artigiani e commercianti diretti da borghesi e notabili. Per facilitare quest’educazione, gli uomini del partito giacobino, sostituiti in seguito dai poteri effettivi delle repubbliche sorelle, utilizzano un insieme di strumenti per l’educazione civica che attingono anche al simbolismo politico: i “catechismi repubblicani” (una quarantina di edizioni apparse in più di venti città, da Bergamo a Macerata passando per Assisi, Milano e Genova), le grandi feste civiche con l’erezione di “alberi della libertà” nelle piazze pubbliche e alle porte monumentali delle città, con le dichiarazioni solenni, con sfilate e con le parate militari.

[Pécout, 1999, p. 52]

La “Repubblica” diviene un traguardo da raggiungere e mantenere anche grazie agli investimenti educativi. Sì che, come ebbe ad affermare nel suo proclama il ministro degli Interni della Repubblica napoletana, Francesco Conforti, «in una Repubblica i giovanetti non appartengono solamente alle loro famiglie, ma benanche alla Patria, giacché domani essi saranno cittadini e Magistrati, e dalla loro buona o cattiva educazione dipende la felicità, o l’infelicità del popolo, del quale essi formano una parte» [Capobianco, 2007, p. 39].

Una parte di quegli echi, di nuova politica e di nuova pedagogia, raggiungono il Risorgimento italiano. Il progetto democratico mazziniano, in polemica con fourieristi e comunisti, si richiama esplicitamente a un’educazione civile, interpretando, tra l’altro, il problema della democrazia come un “problema educativo”. E, ancora, Gioberti, cogliendo nel crescere di ciascuno il crescere degli

altri e nel crescere degli altri il crescere di ciascuno, non trova più possibile distinguere un’educazione individuale da una civile.

La necessità dell’educazione è così manifesta, che non ha d’uopo di prova. Imperrochè l’educazione, essendo il modo di trasformare in abili, per mezzo di atti successivi, le potenze dell’individuo, in ordine al suo fine, è tanto necessaria alla felicità dell’uomo, quanto lo stesso incivilimento. Anzi si può dire che l’educazione è la civiltà degli individui, come la civiltà è l’educazione dei popoli.

[Gioberti, 1844, p. 171]

L’Italia post-unitaria tentò «di fare della scuola elementare il luogo e lo strumento privilegiato per un’educazione civile e nazionale volta essenzialmente a rafforzare la coesione sociale e la piena identificazione delle popolazioni con gli ordinamenti e le istituzioni dello Stato liberale, attraverso un complesso processo di omogeneizzazione e nazionalizzazione degli italiani» [Ascenzi, 2004, p. 106]. In questo senso il Regio Decreto, 29 novembre 1894, n. 525 (Riforma dei programmi per le scuole elementari), annunciava «generazioni moralmente rinnovate», per le quali «l’amore di patria si trasformi in atti quotidiani di onestà, di lavoro, di sacrificio».

Come diffusamente raccontato, alle speranze risorgimentali non seguirono sempre gli esiti attesi, anche in ambito educativo. A causa della sostanziale «assenza d’ogni educazione civile», Francesco Crispi riconosce come gli italiani erano ancora «quali erano prima della costituzione del nuovo Regno [...], senza alcuna fusione. L’unità materiale fu fatta, il grande edificio fu elevato, ma per l’unità intellettuale e morale [si era] ancora al cominciamento dell’opera nostra»²⁶.

La ripresa massiccia degli investimenti educativi si ritrova nel periodo fascista, laddove il medesimo progetto di fascistizzazione si fa tutt’uno con la prospettiva pedagogica del regime. La dittatura, nel suo imporsi totalitario si avvia a tentare «il più colossale esperimento di statalizzazione che mai sia stato pensato presso alcun popolo dell’Europa occidentale» [Ferrari, 2001, p. 202]. Istruzione ed educazione della gioventù, avvocati alla gestione amministrativa del fascismo, divengono il versante pedagogico di edificazione della dittatura. Etica ed estetica del regime divengono lo scenario di conformazione di ogni singolarità, perciò stesso ridotta al rango di eccezione, errore... da sottoporre alla disciplina della correzione. È l’educazione civile in

²⁶ Citato in Levra, 1992, p. 340.

versione autoritaria, l'educazione totalitaria dell'uomo fascista, che è del tutto coincidente con le premesse e le finalità del suo Duce.

Il fascismo si affida alla retorica delle cerimonie e si avvale proficuamente della tendenziale disponibilità all'associazione degli adolescenti²⁷ tramite l'Opera Nazionale Balilla, (mentre i ragazzi tedeschi si ritrovavano nella Hitlerjugend). L'intento è sempre lo stesso: portare l'opera di fascistizzazione fin nel mondo interno del crescente, piegando le resistenze, soffocando le libertà. Emblematiche sono le parole di Gaetano Salvemini che nel 1925, prendendo la via dell'esilio volontario, scrive una lettera di dimissioni al rettore dell'Università di Firenze in cui denuncia il venir meno delle "condizioni di libertà", mancando le quali l'insegnante universitario della Storia «perde ogni dignità, perché deve cessare di essere strumento di libera educazione civile e ridursi a servile adulazione del partito dominante, oppure a mere esercitazioni erudite, estranee alla coscienza morale del maestro e degli alunni»²⁸.

Avendo concordato con chi – come Sturzo, Salvemini, Gobetti e Salvatorelli – e avendo individuato la causa fondamentale della crisi dello Stato liberal-democratico nella mancata formazione di una diffusa coscienza politica nel popolo italiano, Francesco Luigi Ferrari afferma con vigore «che solo attraverso un lento processo di educazione alla vita pubblica sarà possibile che, una volta caduta la dittatura fascista, l'Italia risorga a vita democratica».²⁹

A far da contenitore di sentimenti, culture e ideali vi era la "nazione". La sua formazione, europea e romantica, aveva occupato e conquistato, durante il Risorgimento e oltre, intellettuali come Gioberti, Mazzini, De Sanctis. E fu ancora così almeno fino alla seconda guerra mondiale e alla stagione resistenziale, sì che l'idea di nazione apparve quella che meglio riusciva a comprendere il vincolo di cittadinanza. Fu «pur tra limiti e difficoltà, la cittadinanza nazionale a rappresentare per circa un secolo la più significativa esperienza collettiva per assicurare l'identità civico-politica e il senso di appartenenza a popolazioni tradizionalmente rinchiusi in confini geografici e comunitari alquanto ristretti» [Chiosso, 2004,

²⁷ Come opportunamente rileva Erikson, a proposito della forza di fedeltà dell'adolescente mutuata direttamente dal gruppo [cfr. Erikson E.H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma 1984].

²⁸ Citato in Salvadori, 1963, p. 34.

²⁹ La citazione è contenuta nell'introduzione [lix] curata da Giuseppe Ignesti, alla ristampa dell'opera di Ferrari del 1928, *Le régime fasciste italien* [Ferrari, 2001].

p. 19]. È qui, dentro quei confini, seguendo ancora il pensiero di Giorgio Chiosso, che è possibile riconoscere un'idea di nazione, quale custode di due fondamentali presupposti attraverso cui si forma la cittadinanza: il principio di lealtà e il principio di solidarietà, ovvero i principi della fedeltà a sé e agli altri.

Accade, però, che l'idea di nazione, abusata dal fascismo, venga via via archiviata insieme a quest'ultimo, in favore di altri valori (la democrazia, il lavoro...), liberi dalle tarature del Ventennio. Non dissimile è il destino della "educazione". Anch'essa abusata dalla dittatura, nell'Italia post-fascista è stata via via ridotta a semplice attività abilitante, in particolare delle competenze necessarie a produrre. E, si potrebbe dire, non per scelta, ma quasi per prudenza. Scrive Vittorio Foa: «è ora di togliere allo Stato quel formidabile strumento di parte che è la scuola educativa e formativa, è ora di snebbiare l'atmosfera dai vapori gentiliani. [...] La scuola deve istruire e basta. Un partito modernamente democratico non deve chiedere allo Stato di fabbricare della gente onesta, dei buoni patrioti, degli scrupolosi padri di famiglia».³⁰

In questa versione dell'educazione, però, sembra venir meno la questione del rapporto reciprocamente determinante dei fini e dei mezzi, intorno alla quale si era sviluppata la riflessione di John Dewey. I fini della politica sono pur sempre "situazionali", hanno a che fare con le situazioni e condizioni storiche, geografiche, sociali determinate; il valore dei mezzi (sempre che l'educazione sia un mezzo...) in queste situazioni non può essere meramente strumentale, giacché partecipa alla realizzazione dei fini, in un certo senso legittimandoli. Detto altrimenti, non può darsi un'educazione meramente strumentale, funzionale, dal momento che è chiamata a interpretare, dal di dentro e nell'esperienza, il senso del crescere, ovvero, le sue finalità.

5. Sentimento civile e senso civile: differenze, somiglianze e legami

Così Rousseau: «Si è mai visto qualcuno provare disgusto per il pane o per l'acqua? Ecco la traccia della natura ed ecco anche, perciò, la nostra regola» [Rousseau, 1997, p. 204]. Al di qua dall'evidente ricerca di appigli naturalistici, di regole... cosa sta cercando Rousseau? A tutta prima, sembra che Rousseau stia cercando pro-

³⁰ Monti, 1944, pp. 47-77.

prio ciò che ci somiglia, ciò che ci rende simili, ciò che ci accumuna, ovvero anche ciò che ripete, che si ripete, che mette ordine. Tutti provano “gusto” per il pane e l’acqua, quindi tutti sono “simili”, almeno in questo “gusto”. Ma cos’è questo richiamarsi alla somiglianza? Quali sono le sue promesse e quali i suoi rischi? E, non da ultimo, in quale senso il suo apparire qui, può dirci qualcosa dell’educazione civile?

Molto (forse troppo) tempo è stato dedicato in questi ultimi decenni alla “differenza”. Tema senz’altro stringente e doveroso in un mondo in transito dai totalitarismi alle globalizzazioni omogeneizzanti. Rileggendo il mondo, gli uomini, a partire dalla differenza, è stato possibile interrogare lo scarto, l’effrazione, il differimento infinito tra segno e significato [Derrida]; è stato possibile riconoscere l’esistere del soggetto nella trascendenza dell’altro [Lévinas]; è stato possibile rivedere la storia degli uomini dalla prospettiva maschile, ma anche da quella femminile [Irigaray]; è stato possibile riformulare le realtà in composizioni complesse, capaci di trattenere la differenza piuttosto che escluderla [Morin]. E non si è trattato soltanto di accorte e accurate “riletture”, le loro conseguenze sono ben visibili nel mondo: sono senz’altro cresciute attenzioni e mobilitazioni contro i totalitarismi; si è diffusa una certa sensibilità per i diritti dell’uomo; sono state sancite tutele per le minoranze; ci si prova costantemente in occasioni e soluzioni interculturali.

Di converso, tutto ciò che si annunciava come minaccioso, rischioso, per la “differenza” (almeno nei ranghi del politicamente “corretto”, dell’accademicamente “sorretto” e del culturalmente “fighetto”), era guardato con sospetto, ridotto nelle sue possibilità e di fatto trascurato. Ciò, alla fine, non impediva che, comunque, la minaccia per la differenza rinculasse dalle ribalte discorsive, per riapparire nelle pratiche di tutti i giorni, godendo di una sorta di “mimetismo ordinario”. Sentimenti, pratiche, idee come identità, fiducia, regola, autorità, potere, nazione, punizione, nel loro minacciare la “differenza”, hanno così, via via, perso smalto, vigore, senso e, financo, legittimità. Tra questi, e parimenti – per non indurre al sospetto di una posticcia passione per l’“uguale”, l’“identico” – anche l’idea, la questione della somiglianza è apparsa smarrirsi. Ogni riconoscimento delle “somiglianze” appariva escludente, razzistico, violento. L’implicito recitava pressappoco così: se si ha atten-

zione per il “simile”, si trascura il “dissimile”; se si predilige il vicino, ci si dimentica del lontano; se si privilegia il familiare, si emargina l’estraneo. La proposta verso cui, qui, ci muoviamo è, invece, quella di riuscire a coltivare, accanto alle possibilità della differenza, anche le possibilità della somiglianza.

Quando Novalis afferma: «la mia fede è per me cresciuta infinitamente dal momento in cui un altro essere umano ha cominciato a credere la stessa cosa»³¹, sta cercando di dirci che ritrovarsi in qualcosa, oltre a far crescere le possibilità della “cosa”, fa crescere – che è ciò che qui più importa – “infinitamente” le possibilità dei soggetti che “li” si sono ritrovati. La “somiglianza” dice di qualcosa in comune, in cui l’uno e l’altro possono ritrovarsi, sapere l’uno dell’altro e sentire dall’uno all’altro. Senza, tuttavia, perdere la differenza dell’uno e dell’altro, in assenza della quale la stessa somiglianza dileguerebbe in identità e ci precipiterebbe nella cosa in comune, rimanendovi chiusi dentro. Direbbe Tommaso d’Aquino: «come non ci può essere somiglianza dove non c’è una qualche diversità, così non ci può essere prossimità dove non c’è una qualche distanza»³².

La somiglianza rende gli uomini simili per qualcosa e con qualcosa. Per un verso – quello interpersonale – rassicura, contenendo lo spavento di una differenza assoluta e senza appigli; per l’altro – quello intrapersonale – prova a connettere una traiettoria possibile del divenire come ricerca della somiglianza tra mondo interno e mondo esterno³³. Ma cosa sia una somiglianza per qualcosa e con qualcosa, non è dato saperlo a priori. Ciò che rende “simili” appartiene alla sfera del significato e del valore, che diviene tale solo se ci si degna di attenzione reciproca. È, infatti, una somiglianza tutta da costruire e riconoscere, giacché «non risulta affatto chiaro che cosa significhi “i nostri simili”: per i Greci erano gli altri Greci, per il Cristianesimo gli altri uomini, per alcuni la “similarità” è divenuta una categoria vasta a sufficienza da includervi anche alcune specie animali» [Marrone, 2003, p. 8]. È, tuttavia, in quella somiglianza che possiamo permetterci di sentire e dire: proprio come me.

³¹ Citato in Mill, 2006, p. 52.

³² Tommaso d’Aquino, *Somma teologica*, Edizioni Studio Domenicano, Bologna, 1997, vol. 6, p. 323.

³³ In Aristotele il «processo di divenire, si spiega proprio come una ricerca di somiglianza, come un procedere da una somiglianza iniziale e generica a una somiglianza finale e specifica» [Vattimo, 2007, p. 124].

La cura delle somiglianze e delle differenze è il laboratorio originario dei legami, delle relazioni consistenti. E i legami sono l'unità di misura di base di ogni realtà sociale. La loro qualità, la loro consistenza, il loro orientamento determinano la qualità, la consistenza, l'orientamento del sociale in questione. Riconoscere la profondità dei legami e il loro valore, restituisce all'uomo, agli uomini e alle donne, il senso di ciò che è in gioco in ogni "legame". I legami possono conoscere declinazioni diverse (economiche, culturali), qui proveremo a concentrarci intorno a una prima differenziazione di fondo, quella, cioè, che distingue legami di amicizia e legami di giustizia. I primi riguardano la sfera strettamente personale, interpersonale, se non addirittura intima e interiore; i secondi riguardano la sfera dell'esteriorizzazione e della manifestazione di idealità volte al bene comune.

Legami di amicizia

I legami di amicizia annodano sentimenti prossimi, sentimenti che hanno occhi, braccia, mani... con chi ci sta accanto e presso cui nascono e si rinnovano. Ci si lega ad alcuni e non agli altri, per simpatia o ammirazione, per ventura o per sventura, secondo il caso o la necessità, per le esperienze passate o per quelle che verranno. I legami di amicizia sono segnati dalla sollecitudine per gli altri, per l'altro [Ricoeur, 2007]. Sono legami interpersonali, con ingenti investimenti sentimentali, iscritti nel linguaggio del "dono". Sono i legami che l'antropologo Alain Caillé [1995] definisce della "socialità primaria" (distinta da quella "secondaria"). La socialità primaria tiene insieme le persone in molte delle dimensioni del vivere, mentre in quella secondaria prevalgono le funzioni svolte, i ruoli ricoperti. I legami di amicizia, cioè, rinviano ai registri della famiglia, della parentela, del gruppo, delle relazioni sentimentali.

Legami di giustizia

I legami di giustizia, dal canto loro, richiamano sentimenti distanti. Sono l'impossibilità che l'altro, ovunque sia, mi sia "indifferente". Sono il sentire l'altro nella "distanza", comunque "prossimo". Il bisogno di giustizia nasce dalla non indifferenza per ciascuno in quanto prossimo... Aver cura di coloro che non sono prossimi, che non ci sono familiari è il fondamento del sentire e dell'agire secondo giustizia. «Sicché lo Stato nasce dalla limitazione della non indifferenza e della responsabilità per altri, e non, nella concezione di Hobbes, dalla limitazione della violenza e della paura dell'altro»

[Ponzio, 2007, pp. 93-94]. È l'attenzione per chiunque ciò che fa apparire ciascuno nella giustizia. E accade quando ci apprestiamo a chiamarci "città" e sentire in quel nome qualcosa di costitutivo del mio stesso esistere, del mio percorso di umanizzazione. «Tale rapporto con il ciascuno è costitutivo di quella che Hannah Arendt chiama la 'pluralità umana' per contrapporla alla relazione di prossimità dell'amicizia e dell'amore» [Ricoeur, 2007, p. 277].

Ora, si converrà, che l'uomo, e soprattutto l'uomo così com'è andato determinandosi (storicamente e geograficamente) in Occidente, nel suo originario essere-in-relazione, è uomo di amicizia e uomo di giustizia. È l'uno ed è l'altro. L'amicizia e la giustizia dicono due distinte forme dell'esistere e, quindi, del suo essere. Confondere, sovrapporre, contrapporre legami di amicizia e legami di giustizia rischia di provocare confusioni ingestibili, esclusioni insopportabili, perversioni³⁴ irrisolvibili. Ma la storia dell'Occidente è tanto quella distinzione, quanto, talvolta, la sua dimenticanza.

Ad esempio Aristotele dimentica la giustizia nel suo elogio della sola amicizia («Quando si è amici, non v'è per nulla bisogno di giustizia»), restringendo, chiudendo, per un verso, la città ai soli amici e, per l'altro, non riuscendo a scorgere "altri" a una certa distanza. Così come la giustizia sbiadisce fino, talvolta, a capovolgersi, in ogni genere di familismo, quando lo spazio sociale coincide con i legami di amicizia ed è concentrato a difendere il "proprio", mentre l'altro, appena più distante, diviene minacciosamente straniero, nemico, o semplicemente sparisce dall'orizzonte dell'ethos³⁵, nella pattumiera del resto.

La giustizia richiede di superare Hume, il suo *self-interest* (singolare o familiare...), di attraversare i capovolgimenti della modernità che, nei sommovimenti della rivoluzione industriale – stando alle riletture tanto di Comte quanto di Marx – avevano sostituito il «primato della famiglia sulla società civile al primato della società civile sulla famiglia» [Corsi, Sani, 2004, p. 31], per interrogare, infine, i nostri legami di giustizia sempre più liquidi, di «una cittadinanza che non fa più centro sulla *civitas*, ma sul *civis* e sulla sua capacità di sen-

³⁴ A proposito di "perversione" dei legami, cfr. Hénaff M., *Il dono perversito. Per un'antropologia della corruzione*, in "Lettera Internazionale", IV, 2010.

³⁵ La debolezza dei legami di giustizia, rende scarsamente percettibile il senso pubblico e labile il sentimento civile. Così accade che Remo Bodei, impegnato in una rilettura dell'ethos dell'Italia repubblicana, sostenga che «nella maggioranza degli italiani c'è un deficit di etica pubblica» [Deiana, 2004].

tirsi cittadino consapevole di costituirsi attraverso una rete flessibile di relazioni, lasciando spazio all'agire divergente, al dissenso, alla differenza» [p. 23]. Detto altrimenti: che ne è della giustizia, mentre sbiadisce, dilegua la città, in socialità sempre meno "comprensibili"?

Che ne è della mia identità di "cittadino", costruita dalla presa della Bastiglia fino alle preoccupazioni contemporanee per le crisi del mio Paese e per le impellenti sfide dell'umanità?

E ancora, che ne è dei legami di giustizia, della loro originaria relazionalità, quando la giustizia si realizza per farsi essenzialmente "diritto", "legge"? Si dirà: ma la legge non è la giustizia! E, tuttavia, la giustizia non può galleggiare in equilibri informali di «esangui astrazioni» [Garin, 1968, p. 42]. Allora si tratta di accogliere e di assumere la giustizia nella tensione della sua intraducibilità, ma anche nell'urgenza delle sue determinazioni (le leggi...). E fare di questo "accogliere", di questo "assumere" un compito educativo. Un compito in cui occorre sapere l'altro nella distanza; in cui occorre comprendere l'altro nella distanza e in cui occorre sentire l'altro nella distanza. Averne un senso.

6. Competenze civili: collaborare e partecipare

Bene, ma quali sono le competenze civili? Come accade che si possa stare e fare con gli altri un mondo comune? Come curarsi dei legami di amicizia e come curarsi dei legami di giustizia?

La competenza definisce – insieme – le abilità occorrenti per un agire, nonché l'area in cui quell'agire può darsi. Detto altrimenti: in quanto cittadino, cosa importa che io sappia fare e in quali situazioni, a quali condizioni? Senza qui voler esaurire e tanto meno stabilire gerarchie, proviamo a dire di alcune competenze.

Saper collaborare

Sul suo versante materiale, la realtà sociale è chiamata a condividere il "lavoro". Lavorare è agire nella realtà, sulla scorta di risorse (tempo, energie), per il soddisfacimento delle necessità, dei bisogni, dei desideri... – in una parola – delle mancanze. E c'è un "lavoro singolare", dedicato alle mancanze dell'individuo, così come c'è un "lavoro plurale" dedicato alle mancanze di una società. Ora, giacché non si dà individuo, né società senza mancanze, l'uno e l'altra sono presi a lavorare. E poiché, a ogni uomo corrisponde una realtà sociale, laddove, non di rado le mancanze

dell'uno sono anche le mancanze dell'altra, e le risorse dell'uno sono anche le risorse del (per) l'altra, appare abbastanza evidente come lavoro singolare e lavoro plurale siano co-implicati, tanto che, nella versione più organica e funzionale, sono co-determinati dall'agire in-comune.

Il lavoro dedicato direttamente agli interessi sociali, alle mancanze pubbliche, in quanto "*vita activa*" [Arendt], è la politica, per il cui esercizio ci sono lavoratori particolari: i politici. Ma, in ragione della citata co-implicazione, è facile ritenere che ogni lavoro singolare, svolto dentro un contesto sociale, contenga, comunque, più o meno visibilmente, dosi di lavoro plurale. In questo senso tutti i lavoratori lavorerebbero contemporaneamente per le mancanze personali e per le mancanze sociali. Bene, la competenza civile del "saper collaborare" riguarda allora le capacità del lavoratore di far incontrare e combinare, nel proprio lavoro, le attese individuali e sociali, e, quindi, di far incontrare il proprio lavoro con il lavoro degli altri.

Saper partecipare

Partecipare, richiama al tema del gioco delle parti, e proprio a partire dal gioco. Nell'artificio della convivenza sociale, il gioco rappresenta una delle formule più stringate, più semplificate, più controllate di quell'artificio che è proprio la convivenza sociale. In esso i ruoli, le funzioni, le possibilità, le regole, le finalizzazioni sono definite, codificate, ritualizzate, quasi si trattasse di una copia di mondo, capace di tenere insieme pulsioni interne e attese sociali, ma più semplicemente, più agevolmente, partecipare a un gioco significa entrare in quella "copia di mondo", assumere il ruolo di giocatore, comprenderne le possibilità, vincolarle alle regole e puntare al risultato. Venendo adesso fuori dal gioco, e tornando nello spazio della convivenza civile, nella misura in cui anch'esso è un artificio, nel suo farsi (e disfarsi) possiamo scoprire diversi giochi, anche se meno definiti; giochi non del tutto evidenti e senz'altro più complessi. Tra questi vi è senz'altro il "gioco della politica", ovvero il gioco della democrazia, unica forma di governo che prevede la partecipazione dei cittadini³⁶. Quali sono, allora, le competenze

³⁶ «Il gioco della politica è complesso e al tempo stesso appassionante proprio perché le dimensioni del campo si vanno ridefinendo man mano che il gioco si sviluppa, man mano che si aggiungono o si perdono giocatori. Questa mancanza di stabilità deriva dal fatto che la politica è un'attività che ha fundamentalmente

civili, per poter partecipare al gioco della politica? Si tratta di:

- saper leggere le strategie di potere dei diversi portatori di interesse³⁷;
- saper utilizzare i margini d'azione, entro le regole previste, delle possibilità delle pratiche democratiche;
- saper deliberare, ovvero saper entrare nel dialogo pubblico e, quindi, convenire per la definizione di scelte comuni.

Cose pubbliche: la storia e i diritti

L'apprendimento trascorre attraverso le cose, nei contenuti. I contenuti sono, in un certo senso, la scrittura del sapere. Ne sono il deposito segnico. Senza questo transito ci si affiderebbe a una magica congiunzione, in cui concetti, conoscenze, sentimenti passerebbero dall'uno all'altro o verrebbero direttamente attinti (rammemorati) dal mondo delle idee. Sarà forse la condizione materiale dei contenuti, che ce li fa spesso trascurare, privilegiando i loro significati, le loro essenze, i cui contenuti non sarebbero che il semplice involucro. Ma, evidentemente, le "cose" non stanno così, e i contenuti sono la "scrittura" in cui si fanno, si formano i significati, le essenze che vorremmo riconoscere, comunicare, apprendere. Bene, ma se qui si tratta di educazione civile, quali sono i contenuti che conterrebbero i suoi saperi?

I contenuti che qui abbiamo privilegiato sugli altri, in una prospettiva pedagogica pubblica, sono la storia (la cultura) e i diritti.

La storia. Come ci ha insegnato l'ermeneutica, per comprendere dobbiamo già aver compreso e il "già compreso" ci riporta sempre a un attimo prima, per comprendere ciò che cade nel raggio della nostra attenzione. Ciò rivela come la costitutiva storicità dell'uomo, oltre che biologica ed esistenziale, sia anche – per così dire – culturale, cioè caratterizzante le possibilità del pensare sulla scorta di uno scenario, di un contesto, che mette in evidenza qualcosa innanzitutto

a che vedere con il coinvolgimento reciproco e la concertazione delle volontà. È proprio in questa complicazione che risiede la sua forza integratrice, non certo nell'ipostasi collettiva indiscutibile. L'obbligo comunitario è legato alla potenza contingente degli eventi e all'artificialità dell'esistenza comune. La trasformazione di questa artificialità in un principio vincolante è precisamente uno dei più vecchi scandali con cui ha dovuto confrontarsi ininterrottamente il pensiero politico» [Innerarity, 2008, p. 154].

³⁷ La funzione originaria della politica pare consistere nell'intenzione di *gestire il potere* non per se stesso ma come condizione necessaria alla vita di qualunque comunità [Bertolini, 2003, p. 27].

per differenza. Se vogliamo comprendere chi siamo, cosa sentiamo, come pensiamo, dobbiamo innanzitutto volgere lo sguardo verso quella anteriorità che nel suo andare ha già tracciato un senso e ha già prodotto un patrimonio di significati presso il quale siamo già nati e in cui ci ritroviamo a rinascere ogni volta, in un continuo rinvio culturale. In questo senso, apprendere la storia, la storia che siamo, non può limitarsi allo studio della storiografia. La storia è tutto ciò che è stato (ma anche tutto ciò che non è stato, che poteva essere, che si voleva essere...) e che, in un certo senso, ci parla sin qui, ci dice dove siamo, perché siamo così... e come altrimenti potevamo essere. Sono storia le guerre puniche, ma anche l'*Infinito* di Leopardi, anche i ricordi del nonno, anche tutte quelle saracinesche chiuse, in quel quartiere, ché ormai la gente va soltanto agli iper-mercati. È proprio questo incontro con le storie che consente di dialogare con gli uomini e di pensare la *polis* che è stata e quella che potrà essere³⁸. Disporre di storia, di storie, di cultura, di culture, per l'educazione civile è conoscere e, insieme, contattare, il nucleo di un'antiorità remota o anche prossima, senza il quale non sapremmo dove ci troviamo e, in un certo senso, chi siamo.

I diritti. Qui si tratta di rileggere i diritti più sul versante etico che su quello giurisprudenziale. Con questa inclinazione prospettica i diritti appaiono come la scrittura delle condizioni necessarie perché un cittadino possa vivere, lavorare, esercitare le sue funzioni all'interno di una comunità. La loro scrittura ridefinisce, ogni volta, i margini di umanizzazione possibili, accessibili per un *civis*. La loro conquista è solo tangenzialmente l'accesso a un qualche beneficio o alla possibilità di aumentare il proprio e l'altrui benessere. Ogni diritto è una scrittura antropologica. È l'affermazione di una quota di umanità che, da quel momento, fa dell'uomo un altro uomo. Ai diritti (se sono diritti e non, ad esempio, bisogni) debbono corrispondere doveri. I doveri dell'intera comunità sociale che direttamente o indirettamente, attraverso l'intervento dello Stato, assicurano il godimento del diritto offrendo servizi, rimuovendo ostacoli, favorendo le condizioni.

³⁸ «“Pensare politicamente” significa mettere al centro delle proprie riflessioni tutto ciò che riguarda l'esperienza politica. In primo luogo, tutto ciò che ha a che fare con la dimensione intersoggettiva dell'essere dell'uomo e, dunque, tanto con i prodotti dell'attività comunitaria intesi come tutto ciò che già è stato fatto, nel bene e nel male, in relazione al vivere in società, quanto con i progetti, le prospettive, gli obiettivi, le sfide che vengono via via poste a quel riguardo, ovviamente con riferimento al futuro della stessa comunità: in entrambi i casi con l'intento di esaminare, valutare, giudicare» [Bertolini, 2003, pp. 156-157].

Proprio mentre gli impegni reciproci, degli uni agli altri, appaiono erodersi, corrompersi, sotto le urgenze di una oltre-modernità, sempre più insicura e sempre meno universalistica, il *recupero*, la *cura* ed il *rilancio* dei “diritti” delle donne e degli uomini (soprattutto se in crescita) ci è apparso un “cemento” verso cui orientare le nostre preoccupazioni e le nostre speranze, una sorta di richiamo per il comune presidio dei diritti, in quanto “beni pubblici”, intorno a cui tornare ad incontrarci

Tornare a ragionare intorno ai diritti è, in un certo senso, provare a recuperare il primo tassello della costruzione civile. Cos'è, del resto, un *diritto*? È il “debito” che tutti contraggono con ciascuno, rispetto ai suoi bisogni. In quel debito tutti sono impegnati a corrispondere a ciascuno le condizioni, le situazioni... per la realizzazione di sé e di sé con gli altri. E, ciò che più conta, la formulazione del diritto garantisce un equilibrio nella relazione di potere *tutti-ciascuno*, sì che ciascuno, anche se colto nella sua singolarità, può comunque non soccombere sotto il peso di tutti gli altri. Si potrà allora dire: *il lavoratore ha il diritto di non essere licenziato senza giusta causa*. E così dicendo è l'intera comunità che si assume il “debito” di intervenire tutte le volte che ciascuno dovesse correre il rischio di essere licenziato senza giusta causa. La garanzia, poi, che il diritto di ciascuno è uguale al diritto di tutti coloro che si trovasse nelle medesime condizioni e situazioni, chiude il cerchio dell'accordo civile, del patto sociale... tale che la relazione tutti-ciascuno è la relazione *tutti-tutti*, o *ciascuno-ciascuno*.

Occorre ritrovarsi intorno ai “diritti”, a quella sintesi di valori pubblici che questi contengono e al loro dispositivo per renderli praticabili. È qui, anche nel frangente del diritto, che la relazione tra *individuo-mondo* può essere ogni volta ritrovata e risignificata: perché i diritti sono “forme” dentro cui far stare, far incontrare, far crescere... le “informi” relazioni sociali. Sì, ma riconoscere i diritti significa innanzitutto *educare e educarsi ai diritti*. James Lynch [1989] aveva evidenziato, come l'educazione ai *diritti* è il centro morale del progetto educativo in una società democratica. La ragione sta nel fatto che l'educazione, ben al di qua dalla formulazione politica e giurisprudenziale, fa accadere il “diritto” presso la “soggettività-in-crescita”, quale complemento del prendere a *esistere-con-gli-altri*, nel senso della “giustizia”.

E allora, «appare fondamentale la realizzazione di un percorso formativo generalizzato attraverso il quale il diritto e i diritti vengano

opportunamente interiorizzati a livello sia individuale sia sociale» [Bertolini, 2003, p. 71]. All'educazione civile il compito di far conoscere i diritti, di farne cogliere il significato, di indicarne l'accessibilità e, infine, di sollecitarne l'attenzione critica tanto nel difenderli, quanto nel trasformarli, nel senso del crescere in-comune.

7. Didattiche per un'educazione politica

A questo punto del nostro itinerario si è detto, per quel che si è potuto, circa gli apprendimenti verso cui l'educazione civile è chiamata a lavorare. Ma, appunto, fin qui si detto delle premesse, delle finalità, dei contenuti... Adesso la questione è tentare di interrogare se esista anche un “come”, una didattica dell'educazione civile, dalla quale occorre pur passare, se si intendono perseguire le sue finalità. Senza entrare fin dentro il dettaglio di strumenti e tecniche, sempre molto relativi e esposti a ventagli interpretativi – per così dire – infiniti, proveremo ad attraversare alcuni snodi cruciali circa il “modo” di educare in prospettiva civile, con la speranza anche di offrire qualche indicazione consistente. Per certi versi «si tratta di trasformare i vari setting educativi in altrettante palestre di democrazia nelle quali sia possibile scoprire tutte le valenze positive che le sono proprie» [Bertolini, 2003, p. 112].

Dialoghi civili di etica pubblica

Perché si dia un'educazione civile, è innanzitutto necessario aprire alla conversazione delle questioni del vivere in comune. Ciò consente di curare la formazione di uno spazio pedagogico pubblico, attraverso cui provare a rispondere ai diversi bisogni: di coltivare un sentimento comune (fiducia: so e sento che non mi tradirai); di raggiungere definizioni condivise (regole non subite); di partecipare le organizzazioni pubbliche (democrazia) e di contribuire a disegnare un'immagine che contiene sé e gli altri, in una prospettiva di senso civico (città).

Per tutto questo, non potendo attingere a una qualche sapienza, ma attendendo la formazione di una saggezza (*phronesis*), tanto singolare, quanto plurale, dai tempi di Socrate non si conosce altra via più efficace che quella dei “dialoghi”. Come ci ha insegnato Gadamer, la forma del dialogo è ciò che consente l'interpretazione. E l'interpretazione è ciò che apre alla conoscenza, nella limitatez-

za del suo apparire (dei suoi indizi) e nella velatura dei pregiudizi. Qui il comprendere può essere inteso non come puro procedimento esteriore ma come “evento”, come un “accadere” del sapere come interpretazione, a partire dalla sua apertura al dialogo.

Il dialogo è un prendere la parola, ma in un testo interattivo. Prendere la parola e farne occasione di incontro. Probabilmente è proprio l'urgenza del comunicare, a rendere il dialogo «la forma più naturale del discorso» [Calefato, 2004, p. 27]. Lì, ciò che vi si dice è aperto all'altro e, in un certo senso, è detto lateralmente, cioè tentando di comprendere l'altro già in ciò che si dice. Ascoltandolo già con le sue orecchie, mentre lo si dice. Perché il testo è pur sempre portato da un altro, ed è nel dialogo che si realizza l'“esercizio dell'intendersi” [Gadamer, 1975, p. 449]. La forma del dialogo, pertanto, prima dell'evidenza di ciò che vi si dice, compone la relazione dei dialoganti – facendo salva la loro distanza – e ricompono il loro rapporto con il contenuto, nel gioco infinito dei rinvii, dall'uno all'altro.

La pratica educativa, allora, non è chiamata a dispensare prediche, sermoni... non dovrebbe essere un “andare a dire”, ma un convenire nel dire. Nel nostro caso, è chiamata a costruire “dialoghi civili”. Si tratta, concretamente: di predisporre spazi, di preservare del tempo, promuovere, cogliere e condurre occasioni d'incontro, garantire i convenuti nel loro ruolo e lì proporre (o accompagnare la proposizione di) una questione del vivere in comune e aprirla al dialogo.

La proposizione deve poter comprendere:

a) la ricostruzione storico-critica della questione (lontana: “cosa possiamo dire del conflitto israelo-palestinese?”; vicina: “sono diverse le regole della casa e quelle della scuola?”);

b) l'esplicitazione delle posizioni di significato e di valore del proponente intorno alla questione;

c) la dichiarazione dell'apertura ai contributi di ciascuno nella composizione dei dialoghi;

d) la garanzia di partecipare agli esiti, alle conseguenze del dialogo, anche se da posizioni diverse.

Estroflessione della relazione educativa

La relazione educativa è, almeno nel suo cominciamento, generalmente una relazione binaria. L'uno e l'altro, educando e educatore, si trovano, si cercano, si attendono ai margini di una relazione, che – come tutte le relazioni umane – ha un “verso intimo” e un “verso pubblico”.

Il destino della relazione educativa (pena il suo volgere in relazione sentimentale) è quello di estroflettersi fino alla piena esposizione e implementazione del “verso pubblico”. In questo senso, la relazione educativa cessa di essere esclusivamente binaria, per divenire ternaria: educando, mondo e educatore. In questa ulteriore formazione relazionale, in prospettiva, è il “terzo”, l'educatore, che è chiamato a retrocedere, sbiadire... perché la relazione io-mondo, possa finalmente dispiegarsi senza troppe mediazioni, preparazioni, capacitazioni...

Mantenendo lo sviluppo riflessivo del presente testo, è possibile affermare che l'educazione civile è senz'altro il versante del discorso pedagogico che più di altri lavora alla formazione della relazione io-mondo. E vi lavora non accidentalmente, non eventualmente, né possibilmente... giacché preparare all'incontro con il mondo appartiene, sin dalla sua origine, al destino stesso della relazione educativa: *lasciare la casa del padre*.

In questo senso, la didattica dell'educazione civile, dopo il consolidamento della relazione educativa, è chiamata, con ulteriore evidenza, a sollecitare, promuovere, favorire gli incontri tra il crescente e il mondo (tanto lontano, quanto vicino). In questo gioco, il terzo (l'educatore, l'insegnante...) è chiamato:

- a costruire e condurre gli incontri con il mondo (diretti, o anche indiretti, attraverso, ad esempio, la visione di un film, la lettura di un libro);

- a presentare il mondo al crescente e (ove possibile) il crescente al mondo;

- a dichiarare la propria posizione (convincimenti, valori, interpretazioni nel merito...);

- a recuperare le convergenze, a mediare i conflitti e rilanciare le possibilità di ulteriori esperienze relazionali tra il crescente e il mondo.

Laboratori di giustizia situati: l'esperienza con gli altri e contro gli altri

Ecco cosa dice Pip nelle *Grandi speranze* di Charles Dickens: «Nel piccolo mondo in cui vivono i bambini niente è più acutamente sentito dell'ingiustizia». Poche parole, eppure Pip sembra dirci tutto un mondo. Che cosa intravediamo? Che lì c'è un piccolo mondo e che, in particolare, vi si patisce l'ingiustizia. Proviamo a dirne qualcosa.

Il mondo di chi sta crescendo è comunque un “piccolo mondo”. Crescere (a qualunque età) rende fragili e marginali. Si trascorre in bilico tra ciò che ormai appare non più utile, non più soddisfacente, non più importante, non più potente... e ciò che appare più utile, più soddisfacente, più importante, più potente... eppure ancora distante. Il resto del mondo, il “grande mondo” invece è lì, fermo, forte, deciso, apparentemente conchiuso, autosufficiente. Un “grande mondo” che, apparentemente, può fare a meno di un “piccolo mondo”.

E poi c'è l'ingiustizia. Il frastuono dell'ingiustizia nel “piccolo mondo” – che chissà come e quando potrà trovare equilibrio, giustizia... – in quell'impotenza appare insopportabile. Si sente vicinissimo il rischio di rimanere schiacciati, senza rimedio. Come difendersi davanti a tutto quel grande mondo? L'ingiustizia difficilmente è segnalata e combattuta dagli ingiusti. Tocca ammettere banalmente che, traendo benefici dall'ingiustizia, gli ingiusti vivono in armonia con l'ingiustizia. A sentire forte il bisogno di giustizia sono soprattutto coloro che subiscono ingiustizia; coloro che ne hanno dolore... anche se sono altri a subirla.

Se il concetto di giustizia viene scelto come il luogo mentale in cui i crescenti sperimentano contemporaneamente la razionalità delle regole e il bisogno di sentirsi accettati [Pittalunga, 2010, p. 17], l'educazione civile dovrebbe essere innanzitutto impegnata a costruire contesti di appartenenza e pratiche discorsive e di gestione intorno alle regole e ai conflitti che quei contesti vorranno regolare e determinare. Si tratta di esplorare e interrogare le giustizie e le ingiustizie, a partire da quelle più prossime.

Ciò richiede un irrinunciabile “primo lavoro” dell'educazione civile: riconoscere i principi e scorgere le finalità del crescere-congli-altri nella singolare prospettiva del crescente in situazione (nel “piccolo mondo”). In questo complemento di limitazione (nella prospettiva...) è racchiusa la sostanziale differenza tra “politica” e “pedagogia”, a proposito di educazione civile.

Un soggetto competente nell'etica della giustizia, prima di decidere si mette comunque in ascolto della situazione, così come un soggetto competente nell'etica della cura non si affida solo all'ascolto dell'altro [Mortari, 2006, p. 161]. Detto altrimenti: c'è un ascolto dell'intorno, del mondo, e quindi una sua lettura e interpretazione che accompagna (a un passo) l'ascolto del crescente, fino a quando mondo e crescente non prenderanno a dialogare (come sopra: senza troppe mediazioni...). Sono ascolti e letture che, però, non

sono “neutre”, indifferenti, funzionali, strumentali... ma decidono ciò che “vale”, ciò che importa pedagogicamente: lì, in quel luogo, in quello spazio, in quella situazione.

Ecco che l'educazione civile – tra l'altro – è chiamata a costruire veri e propri “laboratori di giustizia situati”, intorno ai “piccoli mondi” in cui vivono i crescenti. Si tratta cioè di restituire le questioni civili, le questioni di giustizia a un “quotidiano” sensibile, dialogabile, trattabile in prima persona e con gli altri intorno.

Ai laboratori è richiesto di:

a) accogliere le esperienze d'ingiustizia che in quel piccolo mondo risuonano;

b) far emergere le dinamiche di potere che si muovono nel piccolo mondo e tra questo e il resto del mondo;

c) avviare forme di risoluzione dei conflitti;

d) garantire gli equilibri raggiunti nel piccolo mondo e tra questo e il grande mondo, altrimenti avviare nuovi ascolti, ulteriori regolazioni, inedite mediazioni.

Presso i laboratori, l'educazione è gesto di rilancio di vita, di ri-generazione, non solo biologica, ma anche sentimentale, cognitiva, civile. Ed è l'educare il transito della *crisi* che è sempre e comunque l'incontro con l'altro. È qui, in questo tempo, che gli uni e gli altri, crescenti e cresciuti... debbono potersi incontrare e intrecciare: *cambiamento* e *mantenimento*. Dipende dal laboratorio, dal suo farsi “cerchio”, intorno. Dal nostro farci mondo, intorno ai nuovi mondi nascenti, crescenti. E come non sentire, allora, risuonare le parole di Hannah Arendt, quando argomenta lucidamente che «l'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani» [Arendt, 1958, p. 255].

La narrazione civile

Quando Umberto Santino scrive: «La fine di Cosa nostra non significherebbe necessariamente la fine del sistema sociale mafioso» [Santino, 2006, p. 85], sta cercando di riconoscere come ogni fatto, ogni vicenda umana sia sempre e comunque inscritta in una storia più ampia, a cui appartiene, come la mela all'albero, l'albero alla terra, la terra al cielo... *Non si dà la fine di un fatto, se non è ancora possibile poterne riscrivere la storia in cui è iscritto.*

Nel medesimo senso è possibile riconoscere come la formazione della cittadinanza non possa «prescindere da alcuni ideali-valori condivisi intorno a cui le comunità hanno costruito la propria storia. Essi hanno la precedenza sulla pretesa degli individui alle risorse e alle libertà necessarie al perseguimento delle loro personali concezioni del bene. Il fulcro di questo piano educativo è riposto nel recupero pedagogico della narrazione» [Corsi, Sani, 2004, p. 23].

Gli ideali, i valori, cioè, nella loro consistenza plurale, nella loro profondità umana e sociale, hanno la necessità di dispiegarsi in una narrazione capace di trattenere quella consistenza e di cogliere questa profondità.

Pedagogicamente abbiamo bisogno di una narrazione civile che ci racconti il cammino fatto sin qui, che ci faccia sentire le passioni che lo hanno guidato, che ci indichi le soluzioni che hanno funzionato... La narrazione civile è la versione di noi stessi colti nell'impresa dell'umanità. In quella storia siamo e diveniamo come ci raccontiamo e ci rappresentiamo. Certo, c'è pur sempre il rischio di slittamenti oleografici, edificanti. Ma la storia non si ferma davvero davanti a un portone. Aperta alle scritture e alle letture di ciascuno, si fa mondo, spazio pubblico, trama di sensi e di sentimenti, in cui rinascere dagli uni agli altri, nell'attesa del crescere.

Il cielo dentro. Paradossi e stupori dell'educazione civile

di *Michele Gagliardo*

1. Lo spazio del possibile

Alcuni anni fa, durante un viaggio di lavoro in una città del Sud, dove mi ero recato per un corso di formazione sull'educazione alla cittadinanza, ho conosciuto una coppia di genitori: lui insegnante, lei dirigente scolastica.

Finito il corso, mi avvicinano e chiedono di parlarmi di una situazione delicata che riguarda il loro figlio maggiore. Mi appaiono subito persone con le idee chiare e dai fermi principi: la dimensione della giustizia e dell'uguaglianza sociale; il valore e il senso del pensiero critico; la libertà di ciascuno di trovare la propria realizzazione e determinare la propria esistenza. Una vita vissuta nello sforzo di testimoniare quei valori e di farne i presupposti del loro impegno educativo.

Cosa era successo? Al momento di scegliere in quale direzione indirizzare il proprio futuro, il figlio maggiore aveva deciso di avviarsi alla carriera militare, nonostante gli orientamenti pacifisti che gli erano stati trasmessi. Una decisione che aveva provocato nei genitori un doloroso sbigottimento, il dubbio di avere fallito come genitori ed educatori. Anni dedicati a far crescere i figli in un contesto nel quale potessero vivere e respirare determinati principi, ed ecco che quello sforzo svaniva nel nulla. Peggio: confluiva beffardamente in un esito contrario a quello auspicato.

Una rivelazione infinita

È un episodio che mi torna spesso in mente quando sento parlare di educazione, pratica come nessun'altra soggetta a imprevisti e contraddizioni, difficili da governare soprattutto quando l'investimento affettivo è, come nel caso di un genitore, tale da rendere ardua una "distanza critica".

Per questo ho sentito il bisogno di confortare quelle brave persone che mi avevano così apertamente confidato i loro crucci. Lungi dall'aver fallito, avevano messo il figlio in condizione di fare una scelta coerente con i suoi desideri e aspirazioni, con la sua personalità. Il loro educare non era stato, come spesso capita, un dispositivo che condiziona gli altri a un particolare destino, per quanto ritenuto desiderabile. Aveva invece liberato per quel figlio lo *spazio del possibile*: cammino nel quale ogni persona può scoprire la sua identità individuale, sociale e professionale. Cammino mai concluso, perché legato a doppio filo alle relazioni. Sono gli altri, infatti, a rivelarci chi siamo, e se i rapporti umani sono vissuti con autenticità, con slancio, con responsabilità, la rivelazione di noi stessi continua a stupirci anche quando supponiamo di conoscerci e di non doverci più aspettare grandi sorprese da noi stessi e dalla vita.

Diventare quello che si è

Ma da cosa nasceva allora il dolore di quei genitori? Perché si portavano addosso quel senso di fallimento?

Credo dal fatto che, di quel progetto, vedevano solo l'esito, ed era un esito tanto estraneo ai loro valori da far sembrare la scelta del figlio come un rifiuto degli stessi e non semplicemente come la scelta di viverli nel modo a lui più consono. Se il figlio era felice di quella scelta, se quella scelta corrispondeva davvero a una sua aspirazione profonda, come genitori dovevano, se non rallegrarsene, quantomeno sentirsi a posto con la loro coscienza, giacché il fine dell'educazione è mettere le persone nella condizione di essere felici, cioè di trovare la propria strada.

Mi rendevo conto, d'altronde, che quella vicenda faceva emergere in modo emblematico il nodo di ogni cammino educativo, il confine sottile che separa l'accompagnare dal guidare, il tutelare dal condizionare.

Tutt'altro che sprovveduti, anzi dotati di "competenze" specifiche, nondimeno quei genitori erano soggetti all'impulso che può influenzare ogni educatore: quello di proiettare sull'altro la propria immagine, di farne un suo prolungamento, una sorta di sua compiuta appendice. Ovvero fare in modo che il figlio (o l'allievo...) non solo apprenda ciò che noi riteniamo buono e giusto (aspirazione legittima e naturale) ma che incarni quel "bene" e quella "giustizia" nelle forme in cui siamo soliti identificarli e che invece fatalmente differiscono non solo da individuo a individuo ma nella vita di

una stessa persona (tanto che laddove si è cercato di comprimerle – pensiamo ai totalitarismi o alle teocrazie – gli esiti sono stati tragicamente opposti a quelli del bene e della giustizia).

Per questo la prima preoccupazione di un percorso educativo è di mantenere aperto quello che ho definito *spazio del possibile*. Spazio senza il quale i "principi" in nome dei quali si educa possono anche soffocare le diversità, facendo dell'educazione un esercizio non di liberazione ma di controllo.

2. Quando l'io si traveste da "noi"

Prima di cercare di definire un possibile metodo di "educazione civile" è quindi fondamentale partire da noi, iniziare col guardarsi dentro. Il cambiamento che auspichiamo non può prescindere da un'analisi onesta di quello che siamo, dei nostri limiti e contraddizioni. Diversamente, rischia di configurarsi come utopia da "anime belle", un progetto che risponde più al personale bisogno di idealizzarsi che a quello di costruire giustizia.

Dobbiamo allora partire da una verità sgradevole. Ci sono molte educazioni che nel nome della libertà rendono le persone "asservite", annullate in una *causa* ritenuta importante o strumentalmente trattata come tale; lasciando intendere che nulla ha più valore di quello scopo.

Di fronte a quell'obiettivo, le vite stesse sembra debbano piegarsi, passare in secondo piano. L'uomo diviene mezzo al servizio dell'ideale: in questo essere strumentale costruisce la sua identità e dà senso alla sua esistenza.

Ma uno scopo da raggiungere a ogni costo introduce nei percorsi educativi una dimensione ideologica pericolosa: riduce lo spazio del dialogo, introduce l'efficienza come criterio predominante di valutazione, allontana dall'incontro e dall'esperienza. In altre parole, dà luogo a contesti dove sono compressi l'autonomia intellettuale e lo spirito critico.

La tentazione del mondo chiuso

È bene ribadirlo. Come e tanto più che nell'agire politico, anche nei percorsi sociali/educativi *il fine non giustifica i mezzi*, bensì li determina e li qualifica in una relazione di forte reciprocità.

Non si può dunque lottare per la giustizia senza interrogarsi su quanta giustizia c'è nelle nostre famiglie, nelle nostre organizza-

zioni, nelle nostre città. Non si può lottare per la libertà senza interrogarsi su quale esperienza di libertà è possibile fare nei nostri contesti. Non ci si può impegnare per la partecipazione se non si costruiscono le competenze per praticarla.

Senza una radicale riflessione su noi stessi, le realtà rischiano di diventare luoghi nei quali le persone si perdono: lottano per la libertà mentre coltivano la sottomissione; s'impegnano per la giustizia ma al tempo stesso costruiscono legami nei quali l'etica viene scalzata da interessi contingenti; rischiano di confondere il senso del proprio agire con l'efficacia e l'efficienza delle azioni; rispondono al bisogno di identità e appartenenza promuovendo in realtà conformismo e omologazione.

Le realtà diventano giocoforza corporazioni, "logge". Non permettono al mondo di entrare nella misura in cui si strutturano esse stesse come un "mondo" chiuso e autosufficiente. Rafforzano i legami interni attraverso dinamiche pseudo "sentimentali" che non ammettono discussione e conflitto. Praticano forme ritualistiche di comportamento. Conferiscono ai propri membri un orgoglio identitario che può sfociare in un malinteso senso di superiorità morale.

L'ambivalenza dell'incontro

Gruppi e organizzazioni dovrebbero essere invece luoghi nei quali ogni individuo può incamminarsi alla ricerca di sé, del proprio riconoscimento, del proprio luogo nel mondo. Mezzi, non fini. Luoghi di crescita e di consapevolezza, non ripari per le proprie insicurezze. Deve abitarvi, perciò, quella dialettica fra identità e differenza che conduce alla scena del mondo. Spazio del possibile educativo che si traduce in *spazio sociale*. Nella consapevolezza che anche questo, come il primo, va tenuto aperto.

Se la distanza che ci separa dagli altri e dal mondo fosse infatti colmabile, non ci sarebbe relazione. Relazione è aspirazione infinita di esaurire quella distanza. Ma attenzione: la distanza dagli altri è anche distanza da noi stessi, tentativo mai concluso di raggiungerci. Ci costituiamo come persone *in* quella distanza e *grazie* a quella distanza. Guai a sentirsi "arrivati", pacificati nella propria identità!

Per questo l'incontro con l'altro è sempre ambivalente: piacevole e atteso quando restituisce valore e identità; temuto e faticoso quando ci restituisce limiti e contraddizioni che siamo soliti mascherare.

È questa, del resto, la difficoltà del cammino educativo: da un lato aprirci alle possibilità, dall'altro metterci in contatto con i nostri

limiti. In altre parole renderci consapevoli che la libertà non è una pulsione dell'io ma un *fatto sociale* e, come tale, la più problematica delle responsabilità. Una volta liberi non abbiano più alibi: il senso o il non senso della nostra vita ricade interamente sulle nostre azioni.

Dimensione soggettiva, intersoggettiva e pubblica: è solo in virtù di questa "triangolazione" che le relazioni umane riproducono e alimentano il movimento della vita.

Cosa intendiamo con "politica"?

L'esperienza sociale nei gruppi non si limita però a quanto appena descritto. Rappresenta, nell'immaginario di ogni persona, anche il luogo nel quale coltivare e realizzare i propri desideri, esprimere e perseguire i propri interessi. Come l'identità si alimenta della relazione intersoggettiva e pubblica, così il "bene individuale" si persegue solo in una dialettica serrata col bene pubblico e con gli interessi collettivi.

La cura del "noi", l'impegno per la difesa del bene pubblico e dei diritti civili designano quel substrato culturale che siamo soliti definire con la parola *politica*. Per questo la politica non può essere ridotta a semplice amministrazione o a tecnica di potere. "Politico" è il modo d'essere costitutivo delle comunità umane, il loro bisogno di aggregarsi e vivere in pace, di dare un senso e consegnare a una "storia" il proprio cammino sulla terra.

Sono questi bisogni a rendere estremamente complessa e delicata la vita delle organizzazioni sociali. Complessa, perché le dimensioni dell'"io" e del "noi", del "personale" e del "collettivo" sono intrecciate le une alle altre. Delicata, perché responsabile di vissuti e immaginari che toccano le persone nel profondo, influenzando le loro relazioni, i loro comportamenti, le loro decisioni.

Valutare questi aspetti e la loro importanza significa impegnarsi per generare luoghi di libertà e crescita civile. Nella consapevolezza che la vita delle persone è il bene più prezioso, non uno strumento per raggiungere obiettivi, per quanto cruciali e legittimi possano apparire.

3. Potere, partecipazione, appartenenza

Proviamo allora a considerare alcuni nodi che incidono profondamente nella vita delle organizzazioni e di conseguenza nella loro forza educativa. Partendo da questioni antiche ma sempre brucianti come quelle del potere e della partecipazione.

Un potere troppo ampio, gestito da poche persone o, peggio, concentrato in un'unica persona, espone le associazioni e i gruppi a molti rischi. Il primo – scontato – viene dalla limitazione della possibilità di pensare autenticamente, cioè *criticamente*. Il che non significa opporsi per “partito preso”, per il gusto provocatorio di dissentire, ma poter esprimere eventuali dubbi e perplessità sulla gestione e sulle scelte di fondo dell'organizzazione, senza che ciò comporti una “sanzione” esplicita o (come capita dove ci si dota di procedure all'apparenza “democratiche”) un'indiretta, progressiva emarginazione.

I gruppi si nutrono del dialogo con il mondo, delle diversità presenti al loro interno, di quelle dissonanze che permettono di rendere visibile un'alternativa attorno a cui promuovere un confronto che restituisca valore sia alle persone che al gruppo stesso.

Quando a questa pluralità di voci non viene permesso di emergere e di arrivare a una sintesi, insieme allo spazio della discussione si comprime quello dell'esperienza civile.

La privatizzazione dei legami

Questa erosione porta con sé altre “disfunzioni” sulle quali vale la pena di riflettere.

La prima riguarda la qualità e l'orientamento dei legami. Quando l'uniformità prende piede, i legami si caratterizzano soprattutto nella loro “verticalità”, cioè nella loro possibilità di mettere le persone a diretto contatto con la “leadership”. Sono relazioni che gratificano quanto è maggiore la vicinanza fisica, mentale, operativa con il vertice, ma proprio così rischiano di ridurre la corresponsabilità, ossia il legame associativo *orizzontale*, legame che si nutre solo attraverso la collaborazione, il confronto, la discussione aperta e trasparente.

Tipico segno di questa deriva è il differente atteggiarsi a seconda delle situazioni. In parole povere: in privato può accadere che le divergenze emergano e vengano dibattute, in pubblico questa disponibilità viene a mancare, sicché la discussione s'incaglia in una rete di calcoli, tatticismi, convenienze. La regola pubblicamente condivisa viene rinegoziata in privato, e non necessariamente per una sorta di “abuso di potere”, ma appunto perché tacitamente si conviene che lo spazio pubblico è uno spazio sterile, incompatibile con la ricerca di verità.

Il pericolo, in questo caso, è la *privatizzazione* dei rapporti in base alla loro vicinanza coi centri di potere. E a farne le spese è tutto

il contesto associativo: vengono meno la cooperazione e il dialogo costruttivo, prevalgono la competizione o la tutela egoistica delle “rendite di posizione”.

I gruppi cessano di essere luoghi di esperienza sociale e civile, per trasformarsi in contesti del tutto simili a quelli da cui dichiarano di volersi differenziare. Luoghi in cui il potere è concentrato e non diffuso, e dove chi è sprovvisto di ambizione, o semplicemente non è bravo a destreggiarsi e scegliere di volta in volta le “cordate” vincenti, finisce per arretrare e cedere gradualmente alla rassegnazione.

La democrazia paga

Questo tipo di esperienze, per nulla rare, producono sofferenza, “asfissia” culturale, incapacità di rinnovamento.

Certo la questione va letta nella sua complessità, nell'intreccio delle responsabilità, nel difficile incontro tra i bisogni delle persone e dell'organizzazione, nella coabitazione di personalità differenti. Nondimeno, un'organizzazione che intenda stimolare la crescita civile non può prescindere dal contributo e dalla partecipazione di tutti i suoi membri. Nella consapevolezza che anche il desiderio di partecipazione va sollecitato nel giusto modo, sospeso com'è tra slanci e timori, tra vissuti di crescita e di frustrazione.

Per uscire dall'impasse occorre allora investire in “dispositivi democratici” capaci di valorizzare il pluralismo, la comunanza degli obiettivi, l'efficienza dei processi operativi. Le organizzazioni che danno per scontata la questione del potere (o la rimuovono come fosse una questione che riguarda sempre e comunque *gli altri*) arrivano magari a raggiungere dei risultati (e a ottenere un prestigio pubblico), ma con costi umani fatalmente alti e un altrettanto fatale allontanamento dai principi che ne hanno ispirato la “missione”.

I segni dell'appartenenza

Segni e simboli assumono una funzione importante nella definizione dell'appartenenza al gruppo e nel raggiungimento degli obiettivi di lavoro. Ogni organizzazione dà vita ad abitudini e rituali, più o meno espliciti, che servono a rafforzare quel “sentirsi parte” che ogni persona ricerca nella sua personale esperienza di gruppo e che muove a sua volta da vissuti ambivalenti: ora può nascere dal desiderio di una vita sociale più piena e intensa, ora dal bisogno di compensare attraverso l'appartenenza un'immagine di sé che si avverte troppo fragile e esposta.

Allo stesso modo l'organizzazione ha bisogno di contare sull'appartenenza dei propri membri per rendersi pubblicamente riconoscibile. Ciascuna di queste esigenze può essere affrontata scegliendo strade differenti, non necessariamente alternative, purché siano condivise e consapevolmente vissute. Anche in questo caso il rischio è che le dinamiche prendano piede senza essere governate.

Pensiamo, ad esempio, a quanto conti oggi *esibire* l'appartenenza, giocare il proprio ruolo sociale attraverso un'accurata *estetica dell'identità*. Segni esteriori (abitudini, rituali, abbigliamento) che, anche inconsapevolmente, rischiano di fungere come *uniformi*, elementi visibili di una demarcazione tra "dentro" e "fuori", radici di un'identità che si nutre più di antagonismi che di relazioni.

La dura cura di sé

Non è un caso che, là dove l'appartenenza si manifesta in questi modi, l'identità si nutra di ulteriori apparati simbolici. Tra i più ricorrenti, quello che presiede alla costruzione e all'identificazione di un "nemico esterno", catalizzatore di appartenenza. Ci s'impegna *contro* qualcosa o qualcuno, e più il nemico è forte – avvolto magari in un'aura di leggenda – più si rinsalda il legame tra le persone, indipendentemente dalla loro collocazione gerarchica, dal ruolo che rivestono nei processi organizzativi.

Ancora una volta appare chiara la connessione tra il modello di funzionamento e il senso da esso veicolato.

Realtà organizzative che operano utilizzando processi simili ottengono magari un forte riconoscimento pubblico, ma a prezzo di disperdere il senso civile del loro agire: quanto può reggere un'appartenenza legata soprattutto all'esteriorità e alla riconoscibilità pubblica? E che tenuta ha un impegno che affida il suo senso soprattutto a logiche di contrasto e di reazione?

Le grandi "cause" non esimono, insomma, dall'arduo compito di provvedere a una costante cura di sé. Le ragioni dell'efficacia e dell'efficienza vanno certo prese in considerazione, ma non devono farci dimenticare che la partecipazione e la cittadinanza non possono essere promosse se non sono vissute in prima persona.

4. Il cielo dentro

Nell'avventura educativa la dimensione del contesto, del mondo attorno alle persone, è di centrale importanza. L'esperienza ci ha

insegnato che *senza la mediazione del mondo non si educa*. Non si ha educazione se non all'interno di una relazione, ma nemmeno l'educazione può esaurirsi nel "faccia a faccia" esclusivo. Ci si educa a partire da un mondo e *in vista* di un mondo, tanto più che un "mondo", in qualche misura, incide sempre sulla scena educativa.

Perciò è importante, se parliamo di "educazione civile", porsi il problema dei "mondi prossimi". Mondi che offrono all'interiorità un primo riflesso, una prima fonte di riconoscimento. Influenza che riguarda certo ognuno di noi, ma che è particolarmente forte nei luoghi dove mancano o scarseggiano le occasioni di costruire un'identità sociale autonoma.

Pensiamo alle periferie delle grandi città. Spesso i giovani che vivono in quelle situazioni raramente conoscono altro. Per quanto desolati, il quartiere e la borgata rappresentano per loro una sorta di "tana", uno spazio che fornisce codici, abitudini, costumi e col quale vivere pressoché in simbiosi.

Sono ragazzi abituati a ogni sorta di durezza, avviati precocemente all'arte della sopravvivenza, ma la cui spavalda destrezza cela il più delle volte una grande fragilità, la paura di misurarsi con l'ignoto che si apre oltre quei contesti.

Ecco allora che i loro vissuti rivelano un groviglio d'impulsi e stati d'animo. Ora prevale la rassegnazione ora la rabbia, ora spicca l'apatia ora il dubbio che quella "tana" somigli troppo a una prigione. E, a far da cornice, l'inquietudine, la voglia di scappare via senza però sapere dove, come e per fare cosa.

Spiragli di luce

È fin scontato dire che il lavoro educativo, in contesti così opprimenti, dovrebbe schiudere prospettive che consentano di guardare a se stessi e alla propria vita in modo diverso. Per nulla scontato è il farlo.

Si va incontro a un impegno molto duro, una strada irta di ostacoli e difficoltà. Molte sono le abitudini e gli immaginari da scardinare, molti i timori e gli insuccessi che hanno lasciato il segno e con i quali è necessario fare i conti. Nondimeno, quando le difese e le resistenze cominciano a cedere, questi ragazzi cominciano a vedersi in una luce nuova. L'avventura della ricerca di sé comincia quando scoprono che l'appartenenza non esaurisce la loro totalità di persone, quando sentono di poter esistere al di là del ruolo assegnato da un destino che smette di colpo di apparire invincibile.

Il “mondo prossimo” cessa allora di essere un ostacolo, un’ipoteca. Loro di percepirsi meri strumenti di sopravvivenza, piegati da una vita di cui si sentono finalmente *soggetti*, individui capaci di costruire qualcosa di buono per se stessi e per gli altri.

Partire da quello che c'è

Per riuscire in questa difficile “impresa”, l’educatore deve partire da quello che c’è, avere l’umiltà di considerare le persone e i contesti per quello che offrono. È inutile e frustrante impostare una relazione educativa senza tener conto delle condizioni di partenza, nel cieco bisogno di difendere le *proprie* condizioni, preservandole da incontri che ne rivelino il limite e la fragilità.

Come si può, ad esempio, parlare di “partecipazione” in contesti dove la partecipazione non è possibile praticarla? Come parlare di “progetto” in realtà dove vige il ripiegamento in se stessi, la convinzione che la vita non possa riservarci nulla di positivo?

Guardiamo del resto alla regola aurea dell’istruzione di base, elementare. Coi bambini si procede con gradualità, partendo dal loro mondo, dai loro linguaggi, dal loro modo di fare esperienza. Solo a partire da quella condizione, senza mai abbandonarla completamente, vengono inseriti elementi di novità.

Allora è evidente come una delle priorità del lavoro educativo sia quella di “agganciare” la realtà, il che però avviene solo se ci facciamo “agganciare” a nostra volta dalle vite degli altri, dalle loro traiettorie e dai loro interessi.

Sedurre alla vita

Lo snodo pedagogico iniziale non può consistere nella ricerca del *come* diventare “interessanti”: un educatore non è un *seduttore*! E se una dose di seduzione è connaturata al processo educativo questa va usata per sedurre alla vita, non alla propria persona! Se così non fosse, basterebbe “catturare” l’interesse dei ragazzi, capacità che certo non manca a un educatore esperto, ma che non lo mette al riparo dai rischi dell’educare, da quello spazio del possibile dove anche il sapere più consolidato deve sempre saggiare i propri limiti, la propria ignoranza al cospetto della vita.

Nella *Zona*, uno dei racconti in appendice a questo libro, tutto ciò viene reso con avvincente chiarezza. Mi riferisco in particolare a quel passaggio dove il narratore/educatore descrive cosa significhi per lui e per la sua équipe *fare bene il proprio lavoro*. Tutto ruota

innanzitutto intorno alla capacità di «*aggrapparsi ad un gesto, uno sguardo, una possibilità non detta*».

È certo importante il sapere, il “metodo”. Ma se manca quest’attitudine percettiva, anche il sapere più agguerrito può rivelarsi non solo inutile ma dannoso, schermo che deforma le distanze e destina a memorabili cantonate.

Del resto per un educatore che abbia davvero a cuore la vita degli altri, ogni rapporto educativo è un *arduo educarsi*, e lo è nella misura in cui l’educazione è fatta soprattutto di attenzione e di ascolto. Come nella vita, i significati non sono “dati”, esposti in bella mostra come prodotti di un supermercato. Sono pietre preziose che vanno ricercate nell’alveo dei silenzi, degli sguardi, dei gesti.

Ecco allora la necessità di stare in bilico tra il sapere e l’essere. Da un lato intercettare l’emozione e condividerla, dall’altro *sostenerla* per condurla gradualmente al significato. Quando un ragazzo apprende le proprie emozioni e non si limita più solo a *patirle*, quando cioè lo stato d’animo diventa una chiave d’accesso al mondo e non un segno di turbamento e di paura, accade qualcosa di straordinario. Le persone smettono di percepirsi come soggetti deboli per scoprirsi come *soggetti di desiderio*. L’educazione lavora per suscitare desideri partendo dai bisogni, partendo da quello che c’è.

Vedi alla voce desiderio

Vale la pena di soffermarsi brevemente sulla nozione di desiderio. Tutti concordiamo nel riconoscere ai desideri una potenza straordinaria, una capacità di spingere le persone, di motivarle, persino di trasfigurarle. Una persona che desidera è come “posseduta” da una febbre misteriosa che misteriosamente la conduce.

Ma dobbiamo chiederci: dove la conduce? Qual è l’oggetto, la meta del suo desiderare?

Gli antichi lo sapevano bene, cosa succede quando desideriamo. Il sostantivo desiderio è figlio diretto di “*sidera*”, parola con cui venivano indicate le stelle. Il desiderio è l’emozione del firmamento, il richiamo dell’infinito e dell’ignoto. Desiderio è quella risonanza che proviamo verso un *altrove* dal quale ci sentiamo irresistibilmente attratti e di cui sentiamo la mancanza. Gli antichi sapevano che in ogni persona c’è un pezzo d’infinito e che una vita può dirsi felice solo se ospita l’infinito di cui è fatta.

Ora chiediamoci: quante persone oggi, nelle nostre società, riescono davvero a desiderare?

A prima vista sembra che il desiderio non manchi, anzi che la maggior parte delle persone non faccia che inseguire i propri desideri. Ma se guardiamo con attenzione, ci rendiamo conto che si tratta di desideri di *possesso*. Il desiderio è desiderio di appropriazione. In ballo non c'è il senso della vita, il suo tendere a un infinito che oltrepassa la sopravvivenza individuale e che nelle varie epoche ha generato ansie e speranze collettive, ispirato la nascita di comunità e società, fatto emergere fedi e ideologie.

No, il desiderio è stato fatto rientrare nei recinti dell'io: come costringere il vasto oceano nello spazio di una pozzanghera. Con un inevitabile portato di frustrazioni, sofferenze, dipendenze, giacché non ci sarà mai un individuo o un oggetto capaci di contenere e soddisfare quella forza, impedire che essa si *rivolti e rivolga* ad altro, in una ricerca sempre più spasmodica e disperata...

Dire allora che l'educazione lavora per suscitare desideri significa dire che l'educazione fallisce se non aiuta le persone ad alzare lo sguardo, a rivolgere gli occhi al cielo, a riconoscere l'infinito nel finito delle loro vite. Cioè a *civilizzare* la loro *animalità*.

Gli animali hanno impulsi, sono attratti da ciò che c'è. Solo gli esseri umani hanno desideri, perché sono capaci d'*immaginare* ciò che non c'è. Educare è destare questa facoltà immaginativa in cui risiede la libertà e la dignità di ciascuno di noi.

5. Questo non è il migliore dei mondi possibili

Ai diversi educatori con cui mi capita di confrontarmi, impegnati sulla strada, nelle scuole, nei centri di aggregazione, chiedo spesso di raccontare l'organizzazione del loro tempo di lavoro. E vengo puntualmente a scoprire che tra riunioni di équipe, supervisione dei casi e delle dinamiche, incontri con la rete dei servizi e compilazione di documenti, redazione dei diari di lavoro e stesura della relazione educativa, il tempo trascorso in concrete pratiche educative non è poi molto, o comunque sproporzionato rispetto alle altre fasi del lavoro.

Beninteso: non è mia intenzione fare un elogio della disorganizzazione, tantomeno sottovalutare l'importanza dei momenti sopra descritti. Solo sottolineare che nelle pratiche educative la *quantità del tempo* conta, eccome.

C'è un possibile che si apre solo se le persone stanno insieme, fanno tra loro esperienza, si "prendono" tempo.

L'educazione, lo abbiamo detto, ha bisogno di *prossimità*, ma proprio perciò ha bisogno di tempo e di quotidianità. Ha bisogno di una "prosa" educativa, senza la quale non si consolida un terreno, non si sedimentano le esperienze, non si focalizzano i significati. In una parola: non si costruiscono le fondamenta di un progetto esistenziale.

E allora perché quest'incongruenza, questa proporzione fra pratica propedeutica e pratica educativa?

Credo che il difetto stia in un sistema di formazione che va ripensato all'origine, liberato dalle gabbie delle procedure, dall'illusione che bastino i dispositivi tecnici per colmare il gap con la realtà. Dispositivi che non chiedono all'educatore un'inventiva e una sensibilità *musicale* (per i Greci la musica stava a fondamento della *paideia*), ma la fredda esecuzione di uno spartito declassato a *protocollo*, con buona pace del senso stesso dell'educare. Se è vero, infatti, che il fine non giustifica i mezzi, nemmeno i mezzi possono sostituirsi al fine, soffocare la domanda di senso che rende ogni pratica, pratica di liberazione.

Il che vuol dire – in ultima analisi – stabilire un circolo virtuoso tra le "teorie" e i piccoli racconti di vita quotidiana. Cioè abitare quella *prossimità* a cui non si può accedere tramite le teorie, né tramite la nuda vita. Ma solo attraverso la *vita consapevole*, la vita che accoglie ogni sua circostanza come degna di attenzione, portatrice di significati che chiedono parola.

Solo allora l'educare si manifesta come quella *sapienza affettiva* che un maestro orientale ha poeticamente collegato alla pratica del far volare aquiloni: «se tiri troppo la corda o la tiri troppo poco – ha scritto – l'aquilone cade».

Rivoluzionaria non è la risposta, ma la domanda

Se quanto detto ha fondamento, dovrebbe emergere con chiarezza la stretta connessione fra educazione, educazione civile e politica.

L'atto educativo è in sé un atto politico nella misura in cui, da Socrate in poi, educare non è semplice trasmissione di regole e condotte, ma *domanda* attorno a quelle regole e a quelle condotte.

Una domanda che ogni potere, nel momento in cui è divenuto dominio (Danilo Dolci ha insistito acutamente sulla distinzione fra potere e dominio) ha cercato di rimuovere. Un tempo appellandosi ai "sacri" valori della tradizione, oggi più sbrigativamente dicen-

do che il sistema può essere corretto ma non sostituito, dato che quello in cui viviamo, pur con tutte le sue storture, è *il migliore dei mondi possibili* (la gestione della crisi economica è segno eloquente di questa granitica, ostinata ottusità).

Per questo una relazione educativa, quando trasmette la passione della ricerca, passione per le domande, non per le risposte, è di per sé rivoluzionaria: suscita il *desiderio di mondi migliori*, l'esigenza di conoscere il fondamento delle verità, d'interrogare chi vuole avere ragione senza però *dare ragione*.

A riprova che quando parliamo di educazione e di politica, parliamo in fondo sempre della stessa cosa.

Il valore delle parole

di *Francesca Rispoli*

Talvolta la sovrastruttura delle parole si autoalimenta, avviluppa come metastasi la struttura dei fatti, la uccide; il concetto perde ogni solido ancoraggio, anche spaziale e cronologico, essendo le categorie di corruzione e clientelismo variamente applicabili a fenomenologie, tempi e luoghi diversissimi. Se tutto è mafia, nulla è mafia.

Salvatore Lupo

1. Il valore delle parole

Affiancare all'analisi della pedagogia civile qualche spunto di riflessione sul linguaggio, dettato in particolare dall'esperienza di *Libera*, serve a supportare il percorso di ripensamento dal punto di vista educativo dei luoghi della vita e dell'impegno quotidiano. Le parole sono, infatti, mattoni fondamentali dell'edificio educativo.

Si partirà dal valore quantitativo delle parole per approdare al loro valore qualitativo. Infine ci si concentrerà su alcuni concetti chiave nella pedagogia civile, per interpretare significati vecchi alla luce di significati nuovi.

In premessa, vale la pena fermarsi a riflettere su alcuni concetti chiave della linguistica e della semiologia, che possono essere utili a una più approfondita comprensione del seguito.

Fondamentale per capire a pieno anche le attuali modifiche del linguaggio è il *Corso di linguistica generale* di Ferdinand de Saussure, un testo di inizio Novecento (1906-1911) che però ha ancora molto da dire.

Per Saussure la lingua è un sistema di segni, intesi come combinazioni inscindibili tra significanti e significati, combinazioni stabilite sulla base di una convenzione tra le persone e pertanto passibili di mutamento continuo. Con la parola "significante" s'indica l'immagine acustica che produce il segno, mentre con la parola "significato" si designa il concetto che sottiene a quell'immagine acustica. Ovviamente i due aspetti non possono esistere

indipendentemente l'uno dall'altro: ogni segno ha senso solo in quanto unione di queste due parti, anche se tra esse non c'è alcuna naturalità, bensì un'arbitrarietà di fondo. L'arbitrarietà risiede proprio nella convenzione sociale che abbina a un significante un dato significato.

Altro binomio rilevante nell'opera di Saussure è quello tra *langue* e *parole*, vale a dire tra il sistema dei segni, arbitrario e socialmente convenzionale (quindi l'unione dei significanti e dei significati) e il modo in cui ciascuno mette in pratica nel concreto tale sistema.

Nel *Corso*, Saussure definisce anche la semiologia quale scienza che studia la vita dei segni nel quadro della vita sociale.

Sicuramente la lingua è uno degli elementi chiave di una cultura, perché è rappresentata da un sistema di base condiviso, che però è soggetto al cambiamento e alla modellizzazione, frutto della permeabilità di una società, della relazione tra gli individui e della loro capacità di rispondere agli stimoli esterni che arrivano loro.

Si tratta dunque, per ciò che ci riguarda, di analizzare le connessioni tra il testo nel suo esistere come sistema di segni astratto e il testo nel contesto culturale in cui è immerso.

Quantità e qualità delle parole

Non ci si ferma spesso a riflettere sul numero di parole che ciascuno di noi usa nella vita quotidiana. Ci capita solo quando il nostro interlocutore o l'autore di un testo che stiamo leggendo usano una parola poco comune, magari desueta. In quel preciso istante ci rendiamo conto di quante parole il cui significato conosciamo tendiamo a lasciare in un cassetto, utilizzando spesso le stesse. Col passare degli anni poi, molte di queste si dimenticano, si confondono e si ha la sensazione di non averle mai sentite prima.

In questo panorama, un ruolo importante è giocato dai mezzi di comunicazione di massa, che mirando a un pubblico vasto e indistinto tendono a utilizzare un linguaggio "di base" che fa ricorso frequentemente agli stessi idiomi, con il risultato di un sostanziale appiattimento narrativo.

In *Lettera a una professoressa* (Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967) don Milani ebbe a scrivere: «È solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa di meno». La scuola di Barbiana, fondata da don Milani quale luogo di un nuovo approccio educativo, in cui gli studenti percepivano il proprio ruolo non come passivi uditori

di contenuti, ma come protagonisti di un discorso collettivo da loro attivamente costruito, poneva al centro la cura della parola. In più di un passaggio dei documenti che don Milani ci ha lasciato, possiamo rintracciare la fondamentale esigenza di impadronirsi della lingua. La lingua come strumento di "potere" che consente di "rappresentarsi" e determinarsi nella vita sociale. In questo senso «la lingua fa eguali» perché, a prescindere dalla storia di ciascuno, quando si ha la possibilità di descrivere la realtà in modo ricco, si è ricchi. Ricchi di fantasia, ricchi di capacità persuasiva, ricchi di conoscenza. Ecco perché la scuola e le altre agenzie formative devono puntare molto su questo aspetto, perché nella scuola deve affondare il principio della dimensione egualitaria tra le persone, presupposto fondamentale per la democrazia.

La democrazia, infatti, a differenza delle forme di governo che pongono al vertice un despota o più oligarchi, è il regime del rispetto reciproco delle opinioni di tutti. Ognuno ha la possibilità di esprimersi, anche attraverso il voto ma non solo, e la sintesi dell'espressione di ciascuno è politicamente affidata ai politici, che hanno il compito di rappresentare le opinioni e le istanze degli elettori. La politica rappresentativa è il regno della parola: ogni candidato punta ad accumulare consenso attraverso proclami e discorsi che sappiano persuadere l'uditorio della propria onestà e della propria capacità di gestione della cosa pubblica. Inevitabilmente è alto il rischio della retorica quando non della propaganda: le parole possono illudere, ingannare, manipolare. Anche per questa ragione il possesso di un buon lessico può tutelarci dalle trappole e dai sofismi del linguaggio.

Come dice Gustavo Zagrebelsky in *Imparare democrazia* (Einaudi, Torino 2007), il numero di parole conosciute e usate è direttamente proporzionale al grado di sviluppo della democrazia e dell'uguaglianza delle possibilità. Quando si ha un vocabolario ridotto, fragile, anche le idee sono minori e dunque è inferiore la capacità democratica; al contrario, quando si ha un vasto numero di parole a disposizione, la discussione politica e il confronto sono più ricchi e dunque la possibilità reale di esercitare la democrazia è maggiore. Conseguenza estrema di questo ragionamento è che nei regimi totalitari il confronto e il dissenso sono inammissibili (salvo accettare le conseguenze spesso drammatiche che comportano).

A livello educativo questa povertà si riscontra talora negli atteggiamenti violenti dei ragazzi. Sentire parlare di bullismo spesso è fuori luogo: i giovani che fanno ricorso alla violenza spesso sono

giovani che non hanno gli strumenti linguistici per affermare la propria identità e che preferiscono passare all'azione, credendola più "efficace" della parola. Quando poi li si richiama a spiegare le proprie ragioni, a ricondurre i motivi del gesto a un ragionamento, ecco che viene fuori la loro povertà, una povertà di comunicazione che è tutt'uno con una povertà emotiva, una capacità di "leggere" e di dare senso ai propri stati d'animo.

La scuola e noi tutti abbiamo il compito di far comprendere quale sia il potere del linguaggio e dunque di far appassionare i giovani alla capacità di parola, per farli passare attivando la voglia di partecipazione e protagonismo, dal diritto di parola al desiderio di parola.

Il diritto di parola è scontato: gli studenti sanno che alzando la mano sarà loro data la possibilità di esprimersi, di fare domande, di parlare. Spesso, però, quando si chiede liberamente al gruppo di dire la propria circa un argomento, il tempo del confronto è usato per fare altro, percepito come "tempo perso" più che come tempo da riempire insieme. Ma quando, attraverso la pedagogia civile, viene riconosciuto il ruolo di ciascuno all'interno del gruppo, scatta il desiderio di dire la propria e di essere protagonisti della narrazione collettiva.

Questo passaggio si ha quando si percepisce la forza del linguaggio. Le parole sono performative, nella misura in cui producono direttamente cambiamento. Nella tradizione popolare, un adagio insegna che «ogni promessa è debito» e ci rimanda al valore della responsabilità verso ciò che si dice e all'importanza di non creare divergenze tra il detto e il fatto. Allo stesso modo le parole narrano la realtà e dunque la creano di volta in volta, anche quando il discorso non è teso ad affermare un gesto (valore performativo) quanto piuttosto a raccontare una situazione.

La capacità di utilizzare il linguaggio in questi due sensi, che poi si fondono in un'unica linea di espressione, è ciò che distingue gli esseri umani dagli animali. L'uomo ha storicamente imparato a parlare, a confrontarsi, a dare nome alle cose. Dare nome alle cose rappresenta il più straordinario dei poteri, significa poter indirizzare il corso degli avvenimenti, governarlo. Stante questo valore, è importante usare con ocularità il linguaggio e averne il massimo rispetto.

Spesso, in politica ma anche in molti altri ambiti della vita quotidiana, si tende a usare espressioni che fanno leva sull'emotività. È ciò che comunemente viene definito "parlare alle pance". La propaganda politica si nutre di questa modalità, mutuata dal linguaggio

del marketing, allo scopo di ridurre la capacità critica di chi ascolta, trasformando i cittadini in spettatori.

Qualcosa di simile viene descritto da George Orwell in *1984*, laddove parla della *neolingua*, dispositivo che punta a diminuire il numero di parole utilizzabili, attribuendo a ciascuna un campo semantico il più possibile vasto (con l'inevitabile risultato di annacquare il significato).

Un campo linguistico ridotto ha come conseguenza diretta un'atrofizzazione del pensiero. Se il sistema linguistico è ridotto ai minimi termini, lo sarà naturalmente anche lo spazio del ragionamento e non si sentirà più l'umano desiderio di attraversarlo con fantasia, cercando risposte diverse e non date una volta per tutte.

In *1984* era chiaro l'obiettivo di tale limitazione: recitare la voglia di comprendere, attraverso il ragionamento e il dialogo, e ricondurre l'attività intellettuale dei cittadini a una limitata area, i cui esiti erano prevedibili e controllabili da chi deteneva il potere. Stante questo esempio, risulta autoevidente quella che dovrebbe essere la nostra quotidiana ricerca, in totale contrapposizione col progetto della neolingua: avere cura delle parole e non sentirsi mai paghi del proprio vocabolario, con l'intento di arricchire il confronto e dunque la reale natura della democrazia.

Oggi però anche la tecnologia non ci aiuta ad aver cura delle parole. Basti pensare alla differenza che intercorre tra lo scrivere a mano e lo scrivere con un computer. Un tempo la scrittura portava con sé un bagaglio di riflessione molto maggiore, legato anche ai vincoli strutturali dello scrivere e del correggere. Oggi siamo abituati a scrivere e a cancellare con la stessa velocità e questo ci porta a riflettere meno. Questo mutamento ha certo anche lati positivi, quantomeno in termini di libertà di espressione e di spontaneità, ma inevitabilmente porta con sé un tasso di leggerezza nell'uso delle parole.

Pensiamo solo ai linguaggi costruiti attraverso l'uso di strumenti come gli *sms* (*short message service*) e *twitter* (il *social network* basato sulla condivisione di messaggi estremamente brevi e frequenti, come dei cinguettii: *tweet*) che permettono solo un numero limitato di caratteri. Data questa limitazione, la comunicazione diventa fatalmente sbrigativa, e nella perdita di articolazione vengono meno anche sfumature e profondità (tanto che questo gergo prevede l'utilizzo degli "emoticon", faccette usate al posto delle parole con la funzione di rappresentare gli stati d'animo di chi scrive).

Un recente libro pubblicato dall'Accademia della Crusca (*Se telefonando ti scrivo*, Accademia della Crusca, Firenze 2010) spiega l'evolvere della lingua italiana al telefono, dal parlato al digitato. «Quando si scrivono sms oppure e-mail, l'obiettivo di chi scrive è quello di arrivare immediatamente con il messaggio al proprio interlocutore e quindi essere veloce – ha dichiarato la presidente dell'Accademia, Nicoletta Maraschio – la scrittura in questo caso ha un carattere effimero, volatile». Il libro sottolinea come il linguaggio digitato, spesso scorretto e stringato, non sia un problema di per sé se rimane nel suo recinto di utilizzo: il vero problema è il travaso di questo tipo di comunicazione nell'alveo della comunicazione argomentativa.

La scuola e le altre agenzie formative hanno il compito di educare gli studenti a muoversi all'interno di una lingua *destrutturata* come quella odierna. L'importante è sapersi destreggiare tra i diversi registri e non mescolarli tra loro. Ad esempio, nel linguaggio digitato spesso chi scrive non rilegge i testi, col risultato di non correggere numerosi errori di ortografia, punteggiatura, grammatica. L'obiettivo è la velocità e l'immediatezza.

Nonostante le diverse mutazioni linguistiche, resta tuttavia fondamentale circoscrivere un terreno comune su cui confrontare le nostre idee. Per questo è importante partire dalla "manutenzione" delle parole, a scongiurare non solo i fraintendimenti, ma eventuali abusi, mistificazioni, manipolazioni.

2. Legalità, parola "corrotta"?

L'aggettivo "corrotto" sta a indicare qualcosa che ha subito modificazioni tali da compromettere la sua originaria specificità e autenticità.

Prendiamo la parola legalità. Il termine rimanda al perimetro delle leggi e indica tutti i comportamenti che si muovono all'interno di quel perimetro, rispettandolo.

Guardando in filigrana questa parola e soprattutto i significati che essa ha assunto attualmente, balza agli occhi quanto si sia giocato – non solo da parte dei poteri dominanti – con tale termine, al fine di indicarne un senso parzialmente o completamente diverso dall'originario. Ciò ha non solo un risvolto di tipo linguistico, ma anche una ricaduta sulla vita di tutti noi, aprendo strade che rischiano di condurre a risultati antagonisti a quelli auspicati, contribuendo a costruire realtà con tratti distintivi dove ingiustizia e illegalità si fondono.

Anche per questa ragione *Libera* ha progressivamente preferito al termine "legalità" parole come "responsabilità", "Costituzione", "giustizia sociale" o ha accompagnato il termine con l'aggettivo "democratica", a significare che non si può educare al rispetto di una serie di leggi che non vadano nella direzione della democrazia. La legalità, nella accezione affermatasi dopo la Costituzione, dovrebbe essere lo strumento attraverso il quale anche gli ultimi hanno garanzie sulla propria libertà, sui propri diritti. Talora, invece, con essa si evoca, più che l'inclusione delle marginalità, l'ulteriore esclusione di chi non vede i propri diritti rispettati. O addirittura – come accade nel caso delle cosiddette leggi *ad personam* – il sistema normativo (e la legalità che su di esso si fonda) viene *forzato* per perseguire interessi personali più che il bene comune. È la differenza che passa tra il servire la legge, compito principe di chi incarna nella propria funzione lo Stato, e l'asservire la legge:

La legalità è uno strumento e, come tale, funziona solo se viene usato bene. Nel caso della legalità il buon uso, l'uso corretto, implica la compresenza di altri due elementi: la responsabilità individuale e la giustizia sociale. La responsabilità individuale è la premessa della legalità, che ci riporta ai nostri doveri di consapevolezza, di partecipazione, di vigilanza. La giustizia sociale è invece l'orizzonte della legalità, il riferimento che non bisogna mai perdere di vista quando ci assumiamo il compito di proporre, di formulare o di valutare leggi. Senza responsabilità individuale e giustizia sociale, la legalità si svuota di ogni contenuto etico, vale a dire umano. Diventa un concetto astratto. Una pura facciata dietro alla quale possono nascondersi ambiguità, pericoli, sopraffazioni. [Ciotti, 2011, pp. 100-101]

Per questa ragione è importante che la legalità diventi una tensione più che un obiettivo, un orizzonte da guardare con le lenti della giustizia sociale e dell'uguaglianza. Quando la legalità diventa applicazione acritica delle norme, cessa di essere uno strumento per trasformarsi in un fine. Del resto, anche questo ce l'ha insegnato don Milani ne *L'obbedienza non è più una virtù* (Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967).

Alcuni esempi possono rendere evidente quanto in Italia, in questo momento storico, la retorica legalitaria porti a conseguenze assai distanti dalla giustizia sociale.

In primo luogo il proliferare delle norme. Il nostro Paese si contraddistingue per un ampio ricorso a regolamenti, decreti, normative, che in alcuni casi creano dei veri e propri conflitti. Capita sempre più spesso che talune norme dei nostri codici siano in palese contraddizione con le direttive europee. Altre volte ancora è la Corte costituzionale a doversi esprimere circa la violazione della Carta da parte di leggi approvate dal Parlamento. Il gran numero delle leggi e la scarsa efficacia nell'applicazione delle stesse hanno come esito la disaffezione dei cittadini nei confronti della norma. Non si riconosce più il valore della regola, quale strumento di tutela delle libertà di ciascuno e di accompagnamento del cittadino nell'universo della burocrazia e della macchina istituzionale, ma si subisce passivamente la norma, come diktat che proviene da un *altrove* estraneo e non riconosciuto. Questa è una sconfitta, se si pensa che gli Stati moderni affondano le loro radici nel valore delle leggi, intese come modalità attraverso cui garantire a ciascuno il proprio perimetro di azione.

Un'altra disfunzione, a cui si è già fatto cenno, è il progressivo innalzamento dell'asticella della legalità, in modo da incorporare in essa anche comportamenti prima ritenuti illegali. È il caso delle leggi che rendono ammissibili comportamenti in palese contraddizione con il valore della giustizia sociale. Basti pensare ai condoni e al messaggio che ne deriva: posso infrangere la legge, perché so che presto o tardi arriverà una nuova legge a salvarmi, a rendere legale ciò che al momento tale non è. Il risultato è devastante e svuota profondamente di senso la legalità, facendo anzi passare per *sciocchi* coloro che vi si adeguano e per *furbi* coloro che, nonostante i loro comportamenti illeciti, usano la legge per ritornare *immacolati*.

Un terzo esempio è dato dai comportamenti di alcuni uomini pubblici, che, nonostante si fregino costantemente della parola legalità, incarnano valori da essa assai distanti. Non sono, infatti, isolati i casi di personaggi pubblici (della politica, dell'economia o delle istituzioni) che predicano l'importanza delle leggi e che poi, nel loro agire quotidiano, sono alfieri di comportamenti illegali, so-stanziando una stellare distanza tra ciò che dicono e ciò che fanno. Purtroppo, nonostante tale distanza venga spesso pubblicamente dimostrata, raramente si ricompono la frattura, ad esempio ammettendo l'incoerenza o decidendo di fare un passo indietro rispetto al proprio ruolo. Questa mistificazione lessicale crea confusione sullo stesso significato originale delle parole, alimenta la distanza tra politici e cittadini, fa male alla democrazia.

Da ultimo è importante ricordare quei comportamenti quotidiani che, pur rispettosi della legalità formale, nascondono un'illegalità sostanziale. Su questo punto ancora una volta va chiamata in causa la categoria della responsabilità individuale. Se acquisto una merce in maniera lecita, ma guardando l'etichetta mi rendo conto che è il frutto di una delle feroci operazioni di delocalizzazione, protagoniste del mercato mondiale, mi dovrò domandare se dietro quell'acquisto si nasconde la criminalità organizzata, il riciclaggio di capitali illeciti, il lavoro nero, l'utilizzo di materiali frutto della ricettazione etc. Anche in questo caso, l'estremismo non è una risposta. Non è corretto leggere come illegale quell'acquisto, ma è corretto sollecitare la ricerca di risposte che possano farci approdare a un acquisto consapevole, capace di svolgere un ruolo nell'affermazione della giustizia sociale.

Per queste ragioni e per il contesto globale in cui stiamo vivendo, è necessario ridare al termine legalità il suo significato sostanziale di garanzia di tutela degli ultimi. Fino a quando il legislatore non rimuoverà gli ostacoli oggi posti in essere e le ambiguità da questi provocate, sarà importante affiancare alla parola legalità degli aggettivi qualificativi e qualificanti.

3. Società responsabile, società civile

La società civile come categoria concettuale nasce durante il processo di differenziazione dei poteri che è alla base delle democrazie moderne e che provoca lo smembramento del potere assoluto. Nel nuovo assetto, ogni parte del corpo sociale tenta di rappresentare i propri interessi e dunque il proprio potere.

Non è semplice definire in maniera univoca il concetto di società civile.

Aristotele, nel definire le caratteristiche della *polis*, rimanda alla descrizione di una comunità di cittadini, intermedia tra la famiglia e lo Stato. La *polis* era il luogo in cui si potevano scambiare opinioni e in cui si poteva altresì decidere in merito alla vita della comunità. Un luogo dunque di scambio ma anche di assunzione di responsabilità, di scelta per il bene comune.

In epoca moderna, la società civile è diversamente interpretata, secondo due principali direttrici. Da un lato essa si contrappone allo stato di natura (Hobbes) in cui ognuno vivrebbe secondo i propri *desiderata* e senza curarsi di quelli altrui. In questa visione

la società civile è lo strumento attraverso cui si regola il rapporto tra gli individui, per mezzo di un contratto che fa superare al singolo il diritto naturale e lo fa approdare a un diritto sociale, patuito con altri. Anche per Rousseau c'è una netta contrapposizione tra società civile e stato di natura, pur se nella sua impostazione non si tratta di un'evoluzione bensì di un'involuzione, portata dalla forzata introduzione delle leggi. Per Rousseau infatti, a differenza di Hobbes, lo stato di natura non è sinonimo di stato di guerra potenziale, del tutti-contro-tutti, quanto piuttosto di armonia degli uomini nel proprio contesto, senza la necessaria introduzione di ulteriori patti e convenzioni. La seconda direttrice è tracciata dai pensatori che individuano nella società civile non un corpo intermedio, ma un corpo che si oppone allo Stato. Hegel parla di società civile per indicare le esigenze della borghesia, che si contrappongono allo Stato. Queste esigenze sono la manifestazione degli interessi di parte, mentre lo Stato deve avere la capacità di incarnare gli interessi generali, trasversali alle classi.

Nell'arco dei secoli il ruolo della società civile è mutato profondamente e ha assunto significati diversi. Norberto Bobbio la identifica come ciò che precede la formazione dello Stato e ha il compito di collegare i membri di una società per difendere determinati interessi. Allo stesso tempo è lo spazio di scambio e di formazione delle opinioni pubbliche al di fuori dei luoghi formalizzati dello Stato. In questa duplice accezione, dunque, questo corpo intermedio rappresenta i bisogni della cittadinanza nei confronti dello Stato (o almeno di quella parte di cittadinanza non riconducibile alla cosiddetta società politica) e alimenta il dibattito e dunque la proposta nei confronti delle istituzioni. Un ruolo fondamentale e insostituibile, soprattutto in un mondo complesso, in cui non ci si può aspettare che la classe politica rappresenti tutti i bisogni dei cittadini.

Negli ultimi anni al termine *civile* si è sostituito, soprattutto nella galleria delle realtà associative afferenti a *Libera*, il termine *responsabile*.

In realtà questa sostituzione è una risposta solo parziale. È un modo per dare maggior forza a questo corpo intermedio e richiamarlo al proprio ruolo fondamentale. Con il termine "responsabile" si indica infatti chi deve rispondere, rendere conto di un'azione propria o altrui, farsene garante. In quest'ottica la società civile non ha più solo la possibilità di rappresentare dei bisogni particolari, che emergono dal consorzio umano che la costituisce, ma ha il dovere di perseguire tali bisogni, per mezzo di un'azione propositiva.

Società civile e responsabile dunque, cioè una società che non si lascia vivere, che non delega allo Stato tutte le funzioni, ma che si assume quotidianamente l'onere di porsi quale collettore delle esigenze della cittadinanza. Un corpo sociale capace di rispondere delle proprie azioni e desideroso di chiedere risposte alla politica e agli altri poteri.

Oggi, anche grazie all'evoluzione tecnologica e al gran numero di strumenti a disposizione di tutti, c'è la concreta possibilità per la società civile di monitorare l'operato della politica e delle istituzioni. E vi è la possibilità di usare tali strumenti per essere incisivi e per chiedere conto delle istanze che si sottopongono ai decisori.

4. Le parole che educano alla vita in comune

Ci sono alcune parole, frequentemente usate nel mondo del sociale, su cui è opportuno un cenno finalizzato a darne una lettura coerente con l'approccio pedagogico perseguito. Naturalmente si tratta solo di *flash* su un vocabolario aperto: attraverso il lavoro quotidiano, infatti, queste parole si arricchiscono di nuovi significati e ad esse se ne aggiungono altre. È, dunque, solo un primo esperimento in vista della creazione di un discorso comune e in continua trasformazione.

Bene comune

Il concetto di bene comune affonda le sue origini nella storia della filosofia. Tutti i più grandi pensatori si sono occupati di definire ciò che è una delle conseguenze auspicata della vita in comune, vista non come giustapposizione di soggetti ma come capacità di un gruppo umano di diventare comunità e tutelare i propri diritti. In particolare, con bene comune si indica qualcosa di fondamentale per la sopravvivenza umana. Per questa ragione i beni comuni sono beni a cui non si può imporre un prezzo e il cui sfruttamento va salvaguardato dall'economia del mercato libero. Tra i ruoli della società civile responsabile c'è anche quello di preservare i beni comuni e garantire, attraverso un'azione di pressione politica, l'accesso di tutti a tali risorse.

Spesso si ha la tentazione di considerare come "di nessuno" ciò che è "di tutti": l'idea di bene comune vuole proprio salvaguardare il principio che ciò che è di tutti è di ciascuno di noi e in quanto tale va tutelato, promosso, difeso.

Oltre agli esempi più frequenti, quali l'acqua, l'aria, etc., si può indicare tra i beni comuni la Costituzione, patrimonio che ognuno deve sentire come proprio e a cui ognuno deve guardare come a una stella polare.

Cittadinanza attiva

Con questa espressione, coniata a partire dagli anni Settanta in concomitanza con il diffondersi di alcuni movimenti di massa, si indica la partecipazione alla vita del proprio contesto territoriale, in virtù della conoscenza dei diritti e dei doveri che lo regolamentano.

Tutto l'impianto della nostra Costituzione si muove nel senso della responsabilizzazione del singolo nei confronti della collettività e tale orizzonte rimanda un corpo sociale che si riconosce nelle istituzioni e le rispetta, ma non delega loro tutte le funzioni, assumendosi, al contrario, un compito diretto ai fini del buon funzionamento dello Stato.

Negli ultimi anni l'educazione alla cittadinanza attiva ha assunto un ruolo importante, anche grazie ad alcune direttive europee. Nel 2005 è stato proclamato l'Anno europeo della cittadinanza e ciò ha fatto sì che i diversi Stati si siano organizzati con piani nazionali al riguardo.

Naturalmente non ci può essere promozione della cittadinanza attiva se non si pone alla base una conoscenza dei diritti e dei doveri di ciascuno: è a partire da questo perimetro e sottolineando il ruolo che ognuno ha e può avere per le trasformazioni sociali e politiche, che si stimolano gli studenti a prendersi in carico il cambiamento. Se si ignorano le norme o peggio ancora le si vivono passivamente, come strumenti esogeni non utili al sistema, non si potrà vivere il desiderio di partecipazione e dunque non si concretizzerà una cittadinanza attiva.

Nel rapporto con la politica, avere un corpo sociale intermedio attento e consapevole è un fondamentale antidoto all'affermazione delle oligarchie o delle dittature. In regime di democrazia, la cittadinanza attiva è ciò che preserva e tutela il bene comune.

Città

Si intende per città – come noto – un insediamento in un'area urbana, in cui vive stabilmente un gruppo umano dotato di convenzioni sociali, di norme, di strutture, atte a conservare la *paix* sociale e la convivenza tra gli individui.

Al di là delle diverse specificità amministrative, preme qui sottolineare la dimensione sociale della città e la valenza educativa che è insita in alcuni spazi, a cui si fa riferimento con l'espressione "città educative".

L'azione pedagogica che pone al centro l'educazione civile, non può prescindere dall'analisi del contesto locale, dalle domande, dai bisogni e dai desideri di chi vi abita e vi opera. Non ci può essere una riflessione sulla cittadinanza se non si parte dal senso della comunità, intesa come sistema di relazioni di un dato territorio. In questo sistema di relazioni, particolare importanza hanno i diversi soggetti che si occupano di educazione, le cosiddette agenzie formative, che sono chiamate a collaborare se vogliono raggiungere il proprio scopo. Sicuramente l'odierna organizzazione degli spazi della città non aiuta il raccordo tra questi soggetti, che troppo spesso agiscono in frammenti della vita del singolo, con conseguente mancata visione globale e, nella peggiore delle ipotesi, schizofrenia latente.

L'analisi degli spazi porta con sé anche la riflessione sui rapporti intergenerazionali: quale dialogo tra giovani e adulti è promosso nell'attuale partizione dei luoghi? Molti degli incontri intergenerazionali avvengono all'interno di dinamiche di consumo, superando qualunque senso profondo dello "stare insieme" e ponendo al centro piuttosto l'"avere".

Costituzione

La Costituzione è la madre di tutte le leggi e la base dell'ordinamento giuridico di uno Stato.

Nel caso dell'Italia, l'attuale Costituzione ha rappresentato un cambio epocale rispetto al passato. Nel 1948, infatti, con l'entrata in vigore della Carta, il nostro Paese è diventato una Repubblica democratica, superando il precedente assetto monarchico e totalitario.

Prendiamo in prestito alcune parole dell'attuale Presidente della Repubblica, Giorgio Napolitano, nella sua *Lezione sulla democrazia e sulla Costituzione* (tenuta al Teatro Regio di Torino il 24 aprile 2009) per descrivere il sentimento che la Carta dovrebbe far vivere ai cittadini:

Sappiamo quali orizzonti nuovi la Costituzione abbia aperto per il nostro Paese: orizzonti di libertà e di eguaglianza, di modernizzazione e di solidarietà. La condizione per coltivare queste potenzialità, in termini rispondenti ai bisogni e alle istanze che

maturano via via nel corpo sociale, nella comunità nazionale – la condizione per rafforzare così le basi della democrazia e il consenso da cui essa può trarre sicurezza e slancio – è un impegno che attraverso la società, che si faccia sentire e pesi in quanto espressione della consapevolezza e della volontà di molti, uomini e donne di ogni generazione e di ogni ceto.

Per chi si occupa di antimafia, partendo dall'assunto che solo attraverso la partecipazione la società può sviluppare gli anticorpi necessari al contrasto delle criminalità, è fondamentale stimolare l'adesione morale e sostanziale ai principi che regolano il proprio Paese. Anche per questa ragione consideriamo la Costituzione come il primo e il più completo dei testi antimafia. Se la nostra Carta fosse rispettata e attuata pienamente e non ci fosse una così importante distanza tra costituzione formale e costituzione materiale, le mafie non avrebbero lo spazio di azione di cui godono, sottratto allo spazio democratico.

Educazione

L'etimologia della parola educare (*educere*, portar fuori) dà il senso della complessità e difficoltà del compito educativo che, come diceva Rodari, è paragonabile a «mostrare la rosa al cieco».

Una difficoltà tanto maggiore in un quadro culturale e politico che subordina il dato educativo a quello economico, perdendo di vista l'essenzialità dei processi culturali nella costruzione del benessere collettivo. Lo vediamo chiaramente nella scuola, dove vigono parametri di carattere soprattutto quantitativo (ad esempio quelli relativi al numero delle ore per ciascuna materia, al numero di studenti per ciascun professore etc.) tendenti a garantire la pur legittima sostenibilità dei bilanci più della crescita intellettuale e umana degli studenti.

In questo contesto è utile porre l'accento sull'educazione civile e sull'educazione alla giustizia, intese come evoluzioni dell'educazione alla cittadinanza. Tale prospettiva pone chi educa nella posizione di condurre gli studenti a immaginare il loro futuro e quindi impegnarsi per un futuro collettivo migliore (ad esempio e in particolare nel nostro caso, libero dalle mafie e dalle sopraffazioni): il cosiddetto "progetto di vita". Tutto ciò è reso complicato dalla precarietà, dall'ansia da prestazione, dall'arretramento del welfare, dall'illegalità diffusa, insomma da quei fattori che caratterizzano negativamente il quadro sociale della nostra epoca. Di

conseguenza anche i sogni dei giovani, in mancanza di proposte educative coerenti e condivise (la scuola e la famiglia non bastano) rischiano di cadere preda delle illusioni consumistiche: *desiderata* di carattere economico (denaro) o legati all'affermazione individuale (fama, successo etc.).

Educazione alla legalità

Anche se è ormai consolidata, la formula "educazione alla legalità", da qualche anno – come si è già ricordato – viene utilizzata parallelamente ad altre formule che indicano il lavoro educativo svolto per la promozione del protagonismo e della cittadinanza, come antidoto culturale alla diffusione delle mafie.

Si parla, dunque, di educazione alla Costituzione, educazione alla giustizia sociale, educazione alla legalità democratica, educazione alla cittadinanza attiva etc. Si tratta di declinazioni differenti di una medesima idea di fondo. Si parte dall'assunto che le mafie proliferano principalmente dove lo Stato non è un punto di riferimento primario per l'individuo, che non ne riconosce l'autorevolezza e dunque non crede nel suo ruolo. In questa situazione chi si occupa di educazione deve colmare lo iato esistente tra il cittadino e le istituzioni e per farlo deve lavorare per rifondare il patto sociale, a cominciare dall'ordinamento statale per proseguire con l'evidenziazione dei compiti che ciascuno può e deve rivestire, onde evitare che l'insieme delle norme e dei meccanismi da queste previsti rimangano delle scatole vuote, distanti dalla vita di ciascuno.

Si inserisce in questo solco l'educazione al protagonismo giovanile, come attivazione del singolo all'interno di un sistema democratico riconosciuto nel suo significato e nella sua concretezza. Ragionare con gli studenti delle rappresentanze studentesche è, ad esempio, un modo per lavorare sul primo ruolo di rappresentanza che sono chiamati ad assumersi, all'interno della scuola, e che *in nuce* funziona come l'apparato dello Stato. Conoscere il significato della rappresentanza e dunque la responsabilità che porta con sé, aiuta a vivere il compito con la profondità che merita e a saldare il legame tra il gruppo (in questo caso gli studenti) e gli altri ruoli di rappresentanza (la dirigenza, il corpo docenti etc.).

Resta sullo sfondo il tema delle mafie. Quando parliamo di educazione alla legalità lo facciamo principalmente per indicare un'attività che ha l'obiettivo di costituire un'alternativa pedagogica a quella rappresentata dalle mafie, portatrici di interessi specifici lontani

da quelli incarnati dal lavoro educativo di chi opera per ridurre ed eliminare lo iato tra il cittadino e lo Stato. Nell'attenzione, però, di tenere distinti due piani che pure hanno molti punti di contatto: da un lato il lavoro contro la cultura mafiosa, dall'altro quello sulle specifiche forme di criminalità e sui loro traffici.

Sotto il primo profilo si tratta di ragionare su quei comportamenti diffusi che non necessariamente hanno dei collegamenti diretti con le mafie ma che comunque corrompono il legame cittadino/Stato. La mancata osservanza della regola, come punto di credito e di vanto, è un atteggiamento assai praticato nel nostro Paese, dove si fa un ampio ricorso alla logica del favore, in sostituzione della logica del diritto. In molti campi del vivere quotidiano, ciascuno si trova dinanzi a questa contrapposizione e troppo spesso si afferma l'adagio del "così fan tutti." Anche la classe politica, che dovrebbe costituire un esempio positivo visto il ruolo di rappresentanza che le è affidato, ci ha abituati a spettacoli inverecondi, con un largo ricorso alla corruzione, all'assenteismo, alla salvaguardia di interessi particolari anziché di quelli comuni. Per questa ragione il ruolo dell'educatore che tenta di risaldare il patto tra il singolo e lo Stato non è semplice: gli esempi quotidiani rappresentano per i giovani altrettante obiezioni al ragionamento sul legame sociale e sull'importanza del rispetto delle istituzioni. È però fondamentale saper leggere le positività del sistema e rimandarle ai giovani, per far sentire loro la possibilità del cambiamento, dell'azione collettiva per la riaffermazione della Costituzione e dei valori trasversali e fondamentali in essa contenuti.

Sotto il secondo profilo, si tratta invece di scendere in profondità rispetto alla presenza criminale, di contestualizzare il fenomeno nel proprio territorio, di evidenziare i traffici portati avanti dalle mafie e le loro modalità di azione e di far capire la vicinanza di queste alla vita quotidiana di ciascuno. Troppo spesso, infatti, soprattutto in alcuni territori, i ragazzi tentano di rimuovere il problema facendo ricorso alla categoria della lontananza. «Non ci riguarda», «Qui mafia non ce n'è», «Al massimo un po' di spaccio ma sono gli stranieri a portare la roba», sono alcune delle frasi più comuni che vengono pronunciate a scuola, con la volontà di allontanare il problema, di vederlo come alieno rispetto alla vita di tutti i giorni. In questo ambito c'è da lavorare molto proprio a partire dalla conoscenza delle mafie e delle loro attività, per farne comprendere la pervasività. Se si pensa alle mafie come limitate ad ambiti visto-

samente illegali, se si guarda alla violenza come fenomeno tutto *interno* alla criminalità («Tanto si ammazzano tra di loro») e se non si coglie il dilagare dei patrimoni illegali nell'economia pulita è difficile percepire come ciascuno di noi entra in contatto con attività illegali e con il denaro che ne deriva. Quando nell'elencare le varie forme di investimento che le mafie portano avanti, si rappresentano anche quelle che più frequentemente toccano la vita dei ragazzi (pensiamo al traffico di droga, anche "leggera", o alla contraffazione dei marchi) se ne palesa la forza economica e l'influenza sui nostri comportamenti. Qui i due approcci (l'essere cittadini attivi come antidoto alla cultura mafiosa e conoscere il potere delle mafie per contrastarlo nella vita quotidiana) si ricongiungono in un solo flusso di senso educativo, che pone l'individuo al centro e gli consegna gli strumenti per essere protagonista del proprio destino.

Per completezza di visione, può essere utile riportare qualche passo della voce «Educazione alla legalità» di Augusto Cavadi, tratta dal *Nuovo dizionario di mafia e antimafia*, a cura di Livio Pepino e Manuela Mareso (Edizioni Gruppo Abele, Torino 2008):

Vi sono formule che rischiano di apparire banali ed "educazione alla legalità" è senz'altro tra queste. Infatti dice troppo poco o troppo, a seconda delle intenzionalità semantiche.

Considerata nell'accezione riduttiva, consisterebbe nell'attivare strategie di convincimento per far sì che le nuove generazioni rispettino le leggi: tutte, sempre e comunque, dalle norme vigenti nell'asilo infantile alle disposizioni emanate dal Parlamento europeo. Basta, però, qualche domanda indiscreta che metta in dubbio la bontà di una legge o la legittimità dell'istituzione che l'ha stabilita per mandare in tilt l'apparente funzionalità di questa impostazione. Forse proprio la tendenza ad accontentarsi dell'ovvio – e a rimuovere gli interrogativi più imbarazzanti – spiega perché l'educazione alla legalità risulti, in molti casi, noiosa a chi dovrebbe praticarla e ancor di più a chi dovrebbe fruirne.

È altrettanto vero, d'altronde, che se si dà la stura alle domande più radicali («Perché bisogna obbedire alle leggi?», «A quali norme dobbiamo obbedire assolutamente, a quali facoltativamente, a quali mai?», «Chi ha titolo per normare l'agire altrui in maniera unidirezionale e coercitiva?») e si vuole reimpostare l'educazione alla legalità in tutto il suo spessore, si dovrebbe far rientrare sotto questa etichetta tutta, o quasi, la cultura storica, teologica, filosofica, giuridica, sociologica, pedagogica e politologica. Infatti, in questa seconda accezione più corposa, educare alla legalità significa-

rebbe educare a pensare con la propria testa, a conoscere l'origine degli organi legislativi, a discernere fra diversi progetti ideologici, ad approfondire le dinamiche psico-sociali che concretamente si stabiliscono fra leader e gregari, a controllare le proprie tendenze egocentriche e a canalizzarle verso obiettivi condivisi: in una parola, forse, significherebbe educare *sic et simpliciter*.

A titolo di compromesso accettabile, proporrei dunque di designare con "educazione alla legalità" un orientamento etico-pedagogico articolato in cinque tappe principali:

1) l'informazione: bambini, adolescenti, adulti – ciascuno secondo le proprie potenzialità intellettive e culturali – hanno il diritto/dovere di conoscere lo *status quo* dei codici sino a quel momento legittimamente vigenti per regolare le varie forme di convivenza;

2) l'esame critico dei codici in vigore: se la presentazione delle norme avviene in forma dogmaticamente assertoria, l'informazione predispose il terreno per un'accettazione timorosa o per un rifiuto ribellistico: in nessun caso per un'adesione libera, sincera e duratura. È necessario, al contrario, presentare ogni assetto normativo come storicamente condizionato già all'atto della sua formazione e la cui validità dipende essenzialmente dal consenso, mai scontato, che ogni generazione deve rinnovare (se non unanimemente, almeno a maggioranza);

3) il supporto motivazionale all'obbedienza delle leggi di cui si riconosce la legittimità (formale) e la validità (sostanziale): non basta riconoscere, astrattamente, che certi divieti e certi obblighi sono "giusti": occorre trovare delle motivazioni adeguate per rispettarli esistenzialmente, praticamente. A seconda dei punti di vista dell'educatore e, soprattutto, dell'educando si tratta di trovare delle ragioni che sostengono il percorso faticoso della coerenza: per uno sarà la fedeltà al volere divino, per un altro la cura della propria dignità, per un altro ancora la solidarietà sociale o anche solo la convenienza utilitaristica di godere i vantaggi d'una convivenza ordinata...;

4) il supporto motivazionale all'obiezione di coscienza: se le leggi che, a un esame approfondito, ci risultano "giuste" vanno rispettate a qualsiasi costo, a qualsiasi costo vanno disattese e contestate quelle che – in seguito a un esame altrettanto approfondito – dovessero risultarci in coscienza "ingiuste". L'educazione alla legalità non può, in nessun modo e in nessun caso, diventare educazione al legalismo, al conformismo, al tradizionalismo. Lo Stato parla chiaro: le tragedie più disastrose non sono derivate solo dal dissenso dei disonesti e dei facinorosi, quanto – e più ancora – dall'assenso acritico delle maggioranze silenziose. Socrate, Gesù di Nazareth,

Dietrich Bonhoeffer, Gandhi, Ernesto Balducci, Nelson Mandela sono stati rigorosi nel rispetto della legge quanto nel rifiuto delle leggi contrarie alla loro consapevolezza morale;

5) il supporto motivazionale-metodologico all'impegno politico: la disobbedienza civile, per quanto ammirevole e in certi casi inevitabile, resterebbe sterile se si bloccasse sul piano della pura testimonianza verso cui deve portare il resto del consesso sociale. Detto altrimenti: contestare le leggi esistenti è solo il primo passo verso la promulgazione di leggi correttive e innovative. Il processo che conduce dall'opposizione nei confronti di un certo *ius conditum* alla proposta di uno *ius condendum* che possa diventare – finalmente condiviso – il nuovo *ius conditum*, in democrazia, è la politica. Solo facendo politica si può ottenere che gli organi a ciò deputati modifichino le normative ingiuste, o superate, promulgandone di meno ingiuste, o di più aggiornate. L'educazione alla legalità appare dunque monca tutte le volte che non si completa in educazione alla politica. La regola d'oro in proposito si potrebbe ricavare traducendo su un registro "laico" la preghiera attribuita al mite Francesco d'Assisi: «Dio mio, dammi la serenità di accettare ciò che non va cambiato, la forza per cambiare ciò che va cambiato e la saggezza per distinguere l'uno dall'altro».

Etica

L'etica – anche questo è noto – è un ramo della filosofia che cerca di analizzare razionalmente le caratteristiche fondamentali che configurano un comportamento come giusto e moralmente appropriato, in contrapposizione a un comportamento ingiusto e moralmente inappropriato.

Sull'etica sono stati scritti milioni di pagine e non è dunque la sua descrizione filosofica che qui ci preme riportare. Per ciò che concerne l'educazione civile, con etica si vuole indicare la ricerca dell'*autenticamente umano*, cioè del senso esistenziale che connette la vita del singolo con la vita della comunità di cui fa parte. Questa accezione rimanda alla relazione tra l'individuo e il suo gruppo di riferimento, alla prospettiva da definire collegialmente e perseguire collettivamente per la realizzazione del bene comune.

Non si tratta, in altri termini, di muoversi nel campo dell'irrazionale, del soggettivo, quanto piuttosto di conciliare razionalmente e oggettivamente l'azione del singolo in relazione ai valori comuni

e alle strutture istituzionali, sulla base di una visione non dogmaticamente definita (etica religiosa) ma collettivamente costruita (etica laica).

Nel contesto educativo, ci si pone tra gli obiettivi quello della comprensione e della condivisione dell'etica della responsabilità, intesa come impegno a rispondere a se stessi e al collettivo delle proprie azioni e delle conseguenze pubbliche che ne possono derivare.

Giustizia sociale

La giustizia è quella dimensione in cui ogni parte è in armonia con le altre, nel segno di un equilibrio complessivo. Non si tratta dunque della semplice somma di leggi e regolamenti, quanto piuttosto dall'orizzonte scaturito da un insieme di relazioni.

In un'intervista concessa a *Rai Educational* nel 1997, Paul Ricoeur sottolineava:

Da un lato abbiamo l'idea di giustizia, dall'altro le leggi scritte proprie dei diversi paesi e delle rispettive legislazioni nazionali. Abbiamo dunque due concetti di giustizia: l'ideale di giustizia di cui parla la filosofia del diritto, e poi la giustizia legata al diritto positivo e formulata nelle leggi. In effetti ci possono essere atti dichiarati come giusti e leciti perché conformi a determinate leggi, ma queste leggi possono a loro volta risultare ingiuste se vengono considerate in rapporto ad un progetto che oltrepassa le costituzioni e le stesse nazioni, collocandosi su di un piano per essenza cosmopolitico (cfr. il paragrafo sulla legalità). [...] Il paradosso può essere risolto – anche se solo parzialmente – mediante la nozione di “principi generali del diritto”, di cui si servono i giuristi. “I principi generali del diritto” sono l'elemento di connessione tra la giustizia come mero ideale e la giustizia legata al diritto positivo ed alle leggi scritte, che possono essere talvolta anche leggi criminali: per esempio gli ebrei sono stati sterminati in base a leggi firmate da un capo dello stato legalmente eletto. “I principi generali del diritto” sono appunto l'espressione della sensibilità morale dell'umanità in un dato momento storico, giacché presentano una certa visione dei rapporti di coesistenza tra gli uomini, tali da rendere sopportabile la vita in comune.

Secondo questa definizione, la radice della giustizia sta nei “principi generali del diritto”, che si trovano solitamente nelle Costituzioni. Tra i principi generali da mettere al centro, vi è senz'altro l'uguaglianza tra gli esseri umani. Oggi troppo spesso si sottopone

questo valore a logiche di mercato, calpestando i diritti fondamentali degli individui.

La giustizia sociale è la connotazione specifica con cui si indica che la società può produrre disuguaglianza e ingiustizie, là dove la redistribuzione della ricchezza e dei benefici del lavoro collettivo amplia la forbice tra inclusi ed esclusi. E ancora una volta l'idea di giustizia si stringe con l'idea di uguaglianza, presupposto per rendere dignitosi i livelli della condizione sociale.

A titolo esemplificativo, si riporta l'articolo 25 della Dichiarazione universale delle Nazioni Unite per i diritti umani secondo cui: «Ognuno ha diritto a uno standard di vita adeguato per la salute e il benessere di se stesso e della propria famiglia, incluso il cibo, gli indumenti, la casa, le cure mediche e i servizi sociali necessari».

In questa ottica, la giustizia sociale è un bisogno dell'individuo, un diritto innato e una prospettiva per la comunità.

Solidarietà/corresponsabilità

Chi si occupa di educazione alla legalità democratica incontra spesso un binomio non privo di profili contraddittori: quello tra solidarietà/corresponsabilità.

La parola solidarietà indica un atteggiamento di benevolenza, uno sforzo di qualcuno per andare incontro alle esigenze e ai disagi di qualcun altro bisognoso di supporto. Correntemente, la solidarietà anima le attività di volontariato, rivolte principalmente agli emarginati. La contrapposizione con il termine corresponsabilità, sta a indicare uno specifico tratto dell'azione educativa che promuove la cittadinanza attiva. Infatti, qualora l'educazione si muovesse con ottica esclusivamente solidaristica rispetto agli emarginati (siano essi i più poveri o siano essi coloro che abitano in un contesto a più alta densità mafiosa) non si comprenderebbe appieno il valore del condividere un comune destino e del farsene carico. Se esiste una situazione che crea disuguaglianza e va contro la condivisione del bene comune e l'affermazione della giustizia sociale ciò rappresenta un problema di tutti coloro che condividono il riconoscersi come collettività. In questa prospettiva è necessario parlare di corresponsabilità, come capacità comunitaria di dare una risposta insieme a un dato bisogno. Al contrario, l'ottica solidaristica porterebbe una frangia della collettività a muoversi “in solidarietà con”, quindi in forma benevola e spontanea verso qualcosa che è ritenuto ingiusto ma non proprio.

Questo passaggio è fondamentale per superare gli stereotipi che spesso tendono a relegare i problemi connessi con la disuguaglianza in un *altrove* da cui prendere le distanze, salvo interventi occasionali e saltuari.

Appendice

Racconti di educazioni pubbliche

1. Abitare i margini, di Salvatore Ingui

«Insomma Giovanni Falcone se l'è meritato di morire».

«Lui lo sapeva che continuando così si condannava. E anche Paolo Borsellino».

«*A iddri cu ci lu dissi di mettesi contru 'a mafia?*».

«Comunque la mafia non si può sconfiggere. Piddu Madonia è come Diabolik: c'ha le maschere che si leva e si mette quando vuole. E quando lo pigliano?».

Gela, fine estate 1992. Lo sconvolgimento nella mia mente e nel mio cuore, dopo le carneficine di Capaci e di via D'Amelio, ha bisogno di essere sfogato, elaborato, confrontato. Come spesso capita, chi ha un bisogno pensa che se quel bisogno ce l'ha lui, lo stesso bisogno devono avercelo anche tutti gli altri. E così sono seduto, in cerchio, assieme ad altri sei ragazzi – giovanissimi, minorenni – per condividere il bisogno di mostrare la propria rabbia.

Ma la rabbia e il dolore sono solo miei. E qui adesso sento che aumentano e che sono rafforzati anche da un sentimento d'impotenza. Guardo ad uno ad uno 'sti ragazzi. «Ora li getto dalla finestra», penso.

Di lì a qualche mese Piddu Madonia verrà arrestato a Verona. Il primo super latitante, appartenente alla Cupola di Cosa Nostra, arrestato dopo le stragi.

Una ventata di ribellione soffia tra la gente di Sicilia. Vengono rimossi personaggi ambigui dai posti chiave delle istituzioni. Le lenzuola bianche sventolano dai balconi di Palermo. Nascono comitati e coordinamenti antimafia, marce di protesta e di rivendicazione. Vengono arrestati, finalmente, tanti altri capi mafia storici, si parla di risveglio delle coscienze. Nasce *Libera*. Partono le carovane antimafia. Serpeggia la sensazione che la mafia sia in crisi.

Continuo a incontrarmi con ragazzi, in gruppo, seduti in cerchio. Giovani di Palermo, Trapani, Marsala. Sono ragazzi di strada, che hanno esperienze forti, hanno commesso reati, sono in area penale. Hanno familiari o amici in carcere. Abitano le periferie, sono quelli dei quartieri marginali, sono i “ragazzi difficili”. Continuo, a distanza di tanti anni da quel 1992, a chiedere loro se la mafia si potrà sconfiggere. Ho continuato a dire loro che la mafia è una cosa brutta. Ho continuato a chiedere loro di riflettere e scegliere da quale parte stare. Ascoltano. Riflettono. Sento a pelle che però talvolta le loro risposte sono dettate dal desiderio di compiacermi. «Sì io sono contro la mafia!», ma per offendersi l'uno con l'altro si insultano con “sbirro”, “carrabbinere”, “Buscetta”, “pentito”, “infame”. E i loro cellulari quando squillano risuonano con musiche napoletane inneggianti miti della malavita, riproducono spezzoni di frasi tratte da film come *Il padrino* o *Il capo dei capi*. Provocatoriamente chiedo: «Ma se dovessimo fare un gioco e dovessimo fare due squadre, una di mafiosi e una di poliziotti, chi vuole fare parte della prima squadra?». «Io, io, io...». Rispondono così tutti i presenti. «Ma, scusate, e chi fa la parte dei poliziotti?». Silenzio.

Io continuo a parlare di mafia e di quanto sia cattiva, di quanto sia importante stare dalla parte della giustizia, della legalità, dello Stato. I ragazzi sono attratti dall'argomento. A loro piacciono queste discussioni e qualcuno comincia anche a riflettere con un po' più di autenticità e consapevolezza. Comprendo che bisogna continuare a parlare con loro, nei loro territori, nei loro quartieri, a casa loro, più di quanto fatto sinora. Cogliendo ogni occasione. E una occasione si presenta quando un giovane, uno dei “quartieri a rischio” – così definiti – di Marsala, mi contatta e mi chiede se posso aiutarlo a fare del volontariato in *Libera*, affinché possa evitare di tornare in carcere grazie al beneficio della misura alternativa dell'affidamento in prova al servizio sociale. Lo so bene che può essere solo un modo per evitare di farsi i sei mesi in galera che lo attendono, ma per me va bene. E comunque è onesto: me lo dice chiaramente, e l'onestà va premiata... sempre! Questo ragazzo è un leader nel suo quartiere: potrebbe essere una buona occasione per entrare ancora più dentro territori difficili. Inizio così a incontrare Davide per discutere e ipotizzare un programma di cose che si potrebbero fare.

«Tu cosa vorresti fare? Cosa sai fare?».

«Io so giocare a calcio».

«Allora hai una squadra, dei compagni con cui giochi?».

«Certo!».

«E dove giocate?».

«Nel mio quartiere. Al campo di calcetto».

Che Davide sia un leader lo si deduce facilmente, dal modo come si muove, parla, interagisce. Al suo sguardo i ragazzi del quartiere possono tacere o parlare. Vado a trovarlo al campo. Nel gioco è il più irruento, il più litigioso, il più duro nei contrasti. Non è mai d'accordo con le decisioni arbitrali. Prende a male parole tutti se gli avversari fanno un gol. Attorno al campo ci sono tanti ragazzi del quartiere che assistono alla partita, che fanno il tifo e si lasciano andare a sfottò all'indirizzo delle squadre e dei calciatori. Quando vuole silenzio, lui si volta serio e tutti ammutoliscono.

Termina di giocare e ci incontriamo. Iniziamo assieme a valutare alcune possibilità. Faccio in modo che partecipi all'elaborazione di una proposta e che non accetti passivamente la mia. Dopo un'oretta arriviamo alla conclusione che Davide sintetizza: «Possiamo vedere un film sulle stragi della mafia, assieme ai ragazzi del mio quartiere e alla fine commentarlo tutti assieme». Beh! Non è una cattiva idea. Ma come ci organizziamo? Davide propone di utilizzare il bar del campetto che ha un tendone con dentro il tavolo di ping pong, il biliardo e i calcio-balilla. Lui chiederà ai proprietari la possibilità di utilizzarlo, procurerà le sedie necessarie, avviserà e inviterà i compagni di gioco. Io procurerò il video-proiettore e porterò il film.

Ci diamo così appuntamento alla settimana successiva. Davide si è preoccupato pure di fare un manifestino che, seppure un po' sgrammaticato, annuncia l'evento. Lo ha fotocopiato e affisso in giro per il quartiere. La sera stabilita arrivo sul posto e vi trovo già tanti ragazzi... quasi tutti intenti a giocare al biliardo o a ping pong, nell'attesa. Mi scorge arrivare e richiama tutti all'ordine. Vengono addossati alle pareti del tendone i tavoli. Le sedie vengono schierate. Una parete bianca, per l'occasione ben pulita, viene utilizzata come schermo. Colleghiamo il video-proiettore e inseriamo nel computer il film *Io ricordo*. I ragazzi, sghignazzando e giochicchiando, iniziano la visione del film quasi distrattamente e poi, via via, con sempre maggiore attenzione. Iniziano a sentire, per la prima volta, storie e nomi di gente che è stata uccisa dalla mafia e ascoltare, dallo schermo, le parole dei familiari delle vittime. Il film finisce e quando vengono riaccese le luci, solo allora i ragazzi fanno caso

a quella giovane donna che ho portato con me e che ho presentato all'inizio indicandola col suo nome: Margherita. Qualcuno la guarda, la riconosce, e sussurra a chi gli sta accanto: «Ma quella era lì nel film, parlava nel film». Per tutti è una sorpresa. Si compongono come meglio possono sulle loro sedie. Il fatto stesso che fosse dentro al film fa di Margherita una persona importante, una vip venuta in visita. La presento ancora e questa volta con nome e cognome: Margherita Asta. A lei la mafia, nel tentativo di uccidere il giudice Carlo Palermo, ha ucciso la madre e i due fratellini di 6 anni. Margherita, si alza e inizia a raccontare la sua storia. Parla di come si è sentita, bimba di 10 anni, dinnanzi a quell'esperienza. C'è un silenzio attonito. Per quei ragazzi è la prima volta che la mafia viene raccontata così, dalla parte dei familiari delle vittime. Margherita guarda quei ragazzi. Qualcuno comincia a commuoversi e gli si inumidiscono gli occhi. Anche se Margherita ha raccontato la sua storia centinaia di volte, anche lei non può fare a meno di piangere. I ragazzi le si fanno attorno. Alla fine della sua storia si lasciano andare a un lungo applauso. Le stringono la mano. È palpabile la loro vicinanza, il loro calore. I loro visi esprimono gratitudine per quella visita inaspettata e per le parole toccanti.

Quando Margherita va via rimango ancora un po' con i ragazzi, desiderosi di parlare. L'un l'altro s'incitano a immaginare le loro famiglie. Le loro madri e i loro fratellini. Se la mafia uccide così forse non è troppo buona. Davide è commosso pure lui. In più è soddisfatto e lo dice in tutti i modi, con le parole, con gli atteggiamenti. È soddisfatto perché ha fatto una cosa bella per il quartiere. Guarda compiaciuto i suoi compagni di squadra. È sempre un leader, ma questa volta sente di esserlo per una buona causa. È contento di questo nuovo ruolo. Non ci pensa più che tutto ciò rientrava "solo" nell'ottenimento del beneficio della pena alternativa alla detenzione. «Organizziamo un'altra cosa come questa!». Perché non approfittare di tanto entusiasmo!?

Nel video proiettato, tra i tanti nomi, ricordano quello di Paolo Borsellino. È stato procuratore a Marsala. Di nome lo conoscono, ma non sanno molto.

Ci incontriamo ancora, tra i tavoli di biliardo e di ping pong.

«Ho parlato con i picciotti. L'altra sera è stato bello. Abbiamo deciso di fare ancora qualcosa e abbiamo pensato di fare quello che sappiamo fare: giocare a calcio. Abbiamo pensato a un torneo in memoria di Paolo Borsellino».

Chiedo a Davide e ai picciotti di fare una ricerca su Internet. Apprendere quante più notizie sul conto di questo magistrato, comprese la data di nascita e quella in cui è stato ucciso. Ci lasciamo dandoci un altro appuntamento. La volta successiva Davide e i suoi compagni hanno alcuni fogli stampati. Ci sono foto e articoli su Borsellino... e la data della strage di via D'Amelio. Tra un paio di mesi ricorre l'anniversario. Ci sediamo, in cerchio, e cominciamo a discutere sulla organizzazione e sul da farsi. Invitiamo la squadra del "quartiere rivale", Sappusi; invitiamo la squadra di calcio della comunità dove sono ospiti alcuni ragazzi che stanno "scontando" il debito con la giustizia. Bellissimo, facciamo un triangolare. Ogni volta che prendo la parola, faccio molta attenzione a sottolineare la frase «la strage in cui morì Paolo Borsellino» e la dico quasi a voler insistere sul fatto che a morire sia stato lui solo. Passa un po' sino a quando qualcuno nota l'errore e mi corregge: «Scusa, Salvatore, ma nella strage non è morto solo Borsellino, anche altre persone». Finalmente! «E chi erano queste altre persone?». «Sbirri». «Allora, il torneo lo facciamo in memoria solo di Borsellino?». C'è un momento di imbarazzato silenzio. Qualcuno inizia a fare qualche cenno di sì col capo, ma si interrompe subito. C'è qualcosa che stride. Le riflessioni sono ad alta voce. «Come è morto uno sono morti gli altri», «Sì, ma erano sbirri». «Ma anche Borsellino era uno sbirro». «E va beh, sbirri o no li hanno ammazzati come cani. E in mezzo c'era pure una sbirra femmina». Li lascio discutere tra di loro. Leggono gli appunti stampati da Internet. Finalmente arriva una decisione unanime: il torneo lo dedichiamo a tutti: "Memorial Paolo Borsellino e gli uomini della scorta".

«Ma quale è il significato di dedicare un torneo di calcetto a Borsellino e agli uomini della sua scorta?».

«Vogliamo dire che li pensiamo e che siamo dispiaciuti che siano stati uccisi».

«Ma meritavano di essere uccisi?».

«No, loro in fondo volevano il bene per i siciliani e non il male».

«Allora fare un memorial per Paolo Borsellino e per gli sbirri, vuol dire essere contro la mafia».

Silenzio... ancora silenzio... sguardi che roteano e si incrociano, quasi a cercare sostegno reciproco. Poi, timidamente: «Ma allora dobbiamo essere contro la mafia...». Questa affermazione ha un po' il sapore della rivelazione. Annuiscono tutti.

A questo punto la provocazione finale: «Ma a che serve un memorial per Borsellino e per la sua scorta fatto tra di noi? Non do-

vrebbe servire per far sapere anche alle altre persone quello che è successo e fare in modo che tutti ce lo ricordiamo? E dare sostegno, solidarietà, ai vivi?».

«Giusto! Invitiamo anche gli sbirri a vedere le partite. Anzi, *ma picchi 'un facemu jucare puru iddri?*».

«*Veru è! Sbirri contru niautri.*».

Così Marsala ricorda il suo giudice. Anche così. Lo ricorda il salotto buono con le sue autorità e lo ricorda il quartiere “Amabilina”, quello dei “delinquenti”, quello di chi lo Stato lo ha sempre sentito come contro, come nemico. Quel quartiere che, come tanti, più viene tenuto distante dalle istituzioni e più si avvicina agli uomini della mafia.

I ragazzi preparano uno striscione utilizzando un lenzuolo comprato apposta: ci sono tutte e sei le foto delle vittime e i loro nomi. Viene affisso alla recinzione del campo, in bella mostra. Ci sono bandiere tricolore. Sventola anche una bandiera colorata con l'arcobaleno della pace. In campo ci sono le squadre dei carabinieri, dei poliziotti, dei magistrati, di *Libera*, del quartiere “Amabilina”, del quartiere “Sappusi”, dei ragazzi della comunità “Oasi Don Bosco”. C'è il tifo. C'è chi vince e c'è chi perde. La finale è tra “Amabilina” e “Polizia”. Vincono i primi 12 a zero. Strette di mano. Fotografie. Questa volta non sono le fotografie segnaletiche. Sono foto di ragazzi (compresi gli sbirri) sorridenti. Dopo la finale i calciatori incontrano un magistrato e un vicequestore che raccontano i loro ricordi con Borsellino, per averci lavorato a fianco, il primo, e per essere accorso sul luogo della strage, il secondo.

La manifestazione si conclude in centro città, alla Pinacoteca del Carmine. Presenti tutte le autorità politiche, civili, religiose. C'è un incontro tra un giornalista e il giudice Gratteri. Il giornalista acconsente alla richiesta di lasciare uno spazio di parola ai ragazzi di Amabilina, affinché possano dire ciò che hanno realizzato nel loro quartiere e nel loro campo di calcetto. Quando tocca a loro sono emozionatissimi. Ci sono tutti, compreso l'improvvisato allenatore e l'arbitro. Portano con sé alcune scatole di cartone. Sono troppo timidi e imbarazzati per raccontare ciò che hanno fatto. «Sappiamo parlare solo in siciliano». Mi chiedono di parlare a nome loro. Alla fine ricevono un bel applauso. Sono fieri di loro stessi e di questo apprezzamento. Qualcuno si fa coraggio e prende la parola in italo-siculo. «Noi vorremmo ringraziare le persone che sono venute a giocare con noi, da noi. Non era mai successo. Quando la polizia

viene nel quartiere normalmente è per arrestare qualcuno, questa volta invece è venuta per giocare... anche se ha perso». I vincitori che premiano. E così dai cartoni escono targhe ricordo con il volto di Paolo Borsellino e piccole coppe. Si sono tassati tra di loro e le hanno acquistate e fatte incidere. Sono loro che chiamano il capitano dei carabinieri, il questore, un magistrato e che consegnano, con tanto di stretta di mano, i “premi”. Uno alla fine è pure per *Libera*.

Sentirsi protagonisti, leggersi nei giorni seguenti sulle pagine dei giornali locali, sentire che il loro fare è un riscatto per il quartiere. Sentirsi gratificati dagli applausi dei concittadini. Tutto ciò concorre nel sollecitarli a chiedermi, durante l'incontro di verifica: «Facciamo altre cose? E adesso cos'altro possiamo fare?».

Se avessi aspettato che fossero loro a spostarsi dalla “periferia” per venire al “centro”, la mia sarebbe stata un'attesa vana. Essere andato da loro, avere condiviso i loro “marginari”, avere portato da loro le istituzioni, avere creato vicinanza, avere tralasciato pregiudizi, avere dato fiducia, averli resi attori di un percorso possibile – e non spettatori passivi – ha consentito la possibilità di progettare assieme. E allora “cos'altro possiamo fare?” è la dimostrazione più evidente che c'è disponibilità a riscattarsi, che non c'è accettazione supina della condizione di marginalità. Molto più probabilmente non hanno mai avuto l'occasione, non hanno mai trovato adulti disposti ad ascoltare, a guardarli, a raccogliergli le istanze, a progettare con loro. “Con” e non “su” o “per”...

Allora decidiamo tante piccole tappe, fatte di luoghi, di persone. Andiamo a vedere il luogo in cui morirono la mamma e i fratellini di Margherita Asta e li portiamo i nostri fiori. E lì incontriamo anche don Luigi Ciotti. Andiamo a conoscere Antonio, figlio del sindacalista Vito Pipitone, ucciso a Marsala nel 1947 e andiamo sul posto dell'agguato. Andiamo pure a Napoli, alla “Giornata della memoria e dell'impegno per le vittime delle mafie”. In prima fila tante persone, tante, con al collo foto. I ragazzi mi chiedono chi siano. Sono i familiari delle vittime. Hanno perduto la madre, o il padre, o i figli. Il corteo è imponente ma colorato. Gioioso. Grintoso. I ragazzi si lasciano coinvolgere dai colori. Fanno amicizia con altri ragazzi. Sono entusiasti. Stanno vivendo una esperienza nuova e in più è la prima volta che escono dalla Sicilia. Poi si accorgono che voci si alternano a scandire nomi da altoparlanti. E saputo che sono i nomi delle vittime di mafia, un po' sgomenti si chiedono «ma quanti sono?»

Un giorno siamo in una scuola media, sono presenti alcune classi caratterizzate dalla presenza di un elevato numero di “bulli”, alcuni ragazzi dell’area penale, i ragazzi delle comunità della cooperativa “Il miglioramento”. Stiamo ascoltando un giovane che parla di camorra per averla vissuta dall’interno, per averne subito il fascino, per avere pensato di diventare camorrista come i suoi familiari, per averla conosciuta davvero, per averne preso le distanze. C’è un bel dialogo, domande e risposte. Un ragazzo della comunità, sottoposto a un procedimento penale, proveniente da Castelvetro, alza la mano e ottiene la parola. «Voi continuate a parlare male della mafia, ma le cose buone che la mafia fa non le dite!».

«E quali sono le cose buone che la mafia fa?».

«Innanzitutto se non ci fosse la mafia qui a Castelvetro non ci sarebbe lavoro per nessuno. Poi la mafia se dice che ti protegge ti protegge davvero. E poi quelli che voi dite che sono mafiosi, in realtà sono le vittime della vera mafia, che è lo Stato!».

Analisi lucidissima. Argomentata con passione, agitando l’indice contro di me e il giovane napoletano. Apprezzo molto che Nino abbia avuto finalmente il coraggio di manifestare un pensiero che, chissà da quanto tempo, covava dentro. Se oggi lo ha fatto forse è perché si fida più di prima e sa che non verrà giudicato. Ma non saranno certo gli slogan a fargli cambiare idea. Non basta dire “la mafia fa schifo” per convincere chi, dentro di sé, è convinto del contrario. Senza contare che gli episodi per far dire che i mafiosi “sono quelli dello Stato”, certo non mancano. Nasce comunque una bella discussione. Nino non arretra dalla sua posizione. La difende. Un po’ perché ci crede davvero e un po’ perché lo prevede il gioco delle parti.

Alla fine dell’incontro propongo ai ragazzi della comunità e dell’area penale una scampagnata: andiamo a S. Giuseppe Jato, al “Giardino della Memoria” e poi andiamo a mangiare a casa di Giovanni Brusca. I ragazzi ridono. Stabiliamo la data e andiamo. Loro, la storia la ricordano. La conoscono nei tratti essenziali: un bambino, Giuseppe di Matteo, figlio di un boss pentito, Santino di Matteo, viene rapito per convincere il padre a non collaborare con la giustizia. Questi non desiste e allora il piccolo Giuseppe viene ucciso e sciolto nell’acido. Questa è la storia che conoscono. Ma adesso siamo sui luoghi della storia. Nella masserizia che ha visto gli ultimi mesi di prigionia – durata in tutto circa 2 anni – del bimbo. Vedo lo sgabuzzino sottoterra dove viveva Giuseppe. Per un attimo

ne condividono l’oscurità e il silenzio. Poi leggono le dichiarazioni dei tanti collaboranti di giustizia che raccontano in prima persona quella vicenda. Provano sgomento. Orrore. Mentre viene strangolato da due adulti ve ne sono altri che stanno facendo una grigliata sul fuoco e sollecitano gli altri di fare presto, che la carne è già ben cotta. Poi il bambino nell’acido e il bidone svuotato nel terreno. Quel terreno che adesso stanno calpestando. Qualcuno si interroga ad alta voce «Ma la mafia uccide pure i bambini?». Qualcun altro gli fa eco: «Oggi! Ma una volta no! Una volta la mafia era fatta da uomini d’onore e non uccideva i bambini». Indico a tutti loro un cartello posto all’interno del caseggiato, che oggi, bene confiscato alla mafia, è divenuto il “Giardino della memoria”, dedicato a tutti i bambini uccisi dalle mafie. Chiedo loro di leggerlo, di leggere i nomi e le date: partono già dagli anni Quaranta.

«E chisti sunnu l’omini d’onore?».

Non c’è stato bisogno di fare molti discorsi. Anzi il silenzio del luogo ha parlato più di mille discorsi. Quel silenzio ha interrogato le loro coscienze e queste hanno risposto. Torniamo sui pulmini per andare a mangiare in un agriturismo lì vicino, che era una casa appartenuta a Giovanni Brusca e oggi, confiscata, è gestita dai ragazzi della cooperativa “Placido Rizzotto”. Qualcuno sulla lamiera interna del bus aveva scritto con una penna “W la mafia”. Adesso c’è un ragazzo che si inumidisce con la lingua la punta delle dita e sfrega forte forte, quasi con rabbia, quella scritta, sino a farla sparire.

Primi atti di una cancellazione esteriore, premessa, spero, di una cancellazione interiore.

2. Insieme a scuola per crescere, di Maria Miceli

A San Teodoro – centro storico di Nicastro, uno dei tre comuni che costituiscono Lamezia Terme – chi s’incammina per la ripida salita che da via Garibaldi porta alla fontana della Pedichiusa, è colpito a un certo punto da un grande edificio. Vasi di fiori ne delimitano il perimetro, quasi a mitigarne la bruttezza, il grigio cemento delle grandi mura e la vecchia facciata da poco rifatta.

Nasce là dentro, il sogno della “Don Milani”.

Scuola di tutti e di ciascuno, la “Don Milani” si è posta una sfida non da poco: creare un contesto da cui possano nascere frammenti di una “città nuova”. Per questo, diversi anni fa, abbiamo avviato un profondo rinnovamento della didattica e costruito una solida rete di collaborazione con le famiglie. I genitori dei bambini partecipano attivamente alla vita della scuola, investendovi tempo, idee, energie.

Altro aspetto del rinnovamento didattico è stata la scelta, fortemente voluta dai docenti, di utilizzare testi e materiali didattici alternativi al libro di testo unico. Una scelta debitrice delle intuizioni di grandi maestri della pedagogia come Mario Lodi, che hanno visto nel testo unico un possibile inibitore della capacità di ricerca del bambino e della conseguente formazione di un pensiero critico.

Di qui l’idea di avvicinare i bambini alla lettura attraverso l’offerta di una molteplicità di libri, da leggere e sfogliare nella più ampia libertà. I risultati si sono visti. La passione per la lettura è cresciuta di anno in anno, e se già in prima classe ogni bambino legge, in media, dai 20 ai 30 libri all’anno, in quinta la media arriva fino a 50/60.

Risultati certo entusiasmanti, frutto però di un impegno non da poco. La scelta di questo percorso comporta per un insegnante un approccio “reticolare” alla conoscenza e un continuo aggiornamento delle competenze. L’idea di fondo è che la conoscenza non sia mai un processo unilaterale ma l’esito di una ricerca comune. Soprattutto, che non ci possa essere autentica trasmissione del sapere fuori dal *metodo di apprendimento cooperativo*, ossia da un “clima” che stimoli la collaborazione e non la competizione tra i membri del gruppo.

Per questo l’istituto si è dotato di un curriculum verticale, pensato per accompagnare gli alunni dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di primo grado, e facilitare il passaggio tra i vari ordini di scuola prevenendo i casi di dispersione scolastica. Nel nostro istituto, la scuola è vissuta dal bambino come occasione per essere riconosciuto come persona prima che come studente. I contenuti delle

discipline sono dunque innanzitutto strumenti di crescita umana e sociale, l’educazione *civile* uno stile di vita e di impegno quotidiano.

Il cancello della scuola si apre ogni mattina alle ore 7.30. Ad accogliere i primi bambini sono una maestra e un collaboratore, e insieme a loro Bella e Dalì, una cagnetta e una gattina che i piccoli hanno chiesto di adottare.

Mentre arrivano tutti gli altri bambini, i grandi si occupano dei più piccoli: c’è chi gioca a dama o a scacchi, chi legge un libro, chi disegna o prova a fare origami, chi seduto su un divano continua un po’ a sonnecchiare.

Alle 8.30 iniziano le lezioni. I bambini a turno con Rossella, mamma volontaria, si occupano della raccolta dei buoni della mensa e portano in classe le caraffe d’acqua naturale. Nel mentre, un gruppo di genitori è impegnato a sbucciare la frutta per la merenda. Cibi sani: frutta, frullati, spremute, fette di pane con l’olio.

In qualche classe un genitore legge un quotidiano, di cui ha selezionato le notizie e le discute insieme ai bambini e la maestra. Nell’atrio due gemelli rom leggono e scrivono seguiti da un’insegnante. Cosimo e Damiano non riescono ancora a stare in classe. Alcuni bambini, recandosi nel laboratorio espressivo per modellare l’argilla insieme a Mimmo, l’architetto che ci regala parte del suo tempo, passeranno da lì e si fermeranno a salutare. Per i due fratelli rom sarà possibile, piano, piano, vincere la paura e la diffidenza. Alle nove arrivano altri tre piccoli rom: Danilo, 5 anni, che tiene per mano la sorellina Elisea, quattro anni, e il fratellino Antonio, di tre. Per loro la scuola è ormai quasi una seconda casa.

Più tardi, a mensa, i piccoli aiuteranno i grandi, impareranno a rispettare il proprio turno, spareranno e differenzieranno i rifiuti, metteranno l’umido nella compostiera dell’orto.

Il dopo mensa è il momento dell’autogestione: gli alunni organizzano giochi e occupano liberamente i vari spazi attrezzati, come concordato con le maestre: qualcuno va in biblioteca dove il responsabile cambia i libri, qualcun altro ascolta musica o mette in ordine gli spazi comuni. Capita spesso che nel primo pomeriggio qualche classe esca per visitare la vicina casa di riposo per ascoltare i racconti degli ospiti anziani, o accolga a scuola nonni a cui chiedere notizie su eventi o persone del passato.

Vive così, il sogno della “Don Milani”. Ma per coglierne lo spirito basta forse uno splendido passo del *Piccolo Principe*. Quello in cui Saint-Exupéry scrive: «Se vuoi costruire una nave non radunare uomini per

far raccogliere il legno, distribuire compiti e suddividere il lavoro, ma comincia a insegnare loro la nostalgia del mare vasto e infinito».

Oppure – perché no? – la lettera che Beatrice, mamma di Agnese, ha scritto pensando alla “Don Milani”. Da quando l’ho ricevuta non posso fare a meno di citarla, perché penso che quelle parole siano la migliore testimonianza del patrimonio di idee e valori costruito in dieci anni dalla comunità scolastica.

L’Istituto “Don Lorenzo Milani” non è una scuola, è un paese. È il paese dove tutti vorrebbero, una volta almeno nella vita, trascorrere un giorno da bambino. Uno di quei posti rari dove non ti perdi mai, dove tu, proprio tu, sei importante e nessuno ti mette da parte. Non un numero fra tanti, ma tanti cuori anche solo per uno. Quando ci entri non vorresti più andartene; non ricordo una scuola dove i bambini vogliono andare anche quando sono malati, né una creata e vissuta con tanta incondizionata volontà. Il tempo sembra che si sia messo a testa in giù, e non fa più da padrone che punisce ma da culla per tutti quelli che credono veramente in qualcosa: anche lei sembra a testa in giù, infatti, arrampicata nel borgo antico di San Teodoro, guarda con le sue grandi finestre il Castello Svevo... quasi quasi lo può toccare e, come per magia, fa rivivere la storia, tutti i giorni ai suoi bambini. Questa “scuola paese” è fatta di aquiloni, di famiglie, di nonni cantastorie, di artisti che creano, di mamme che sfornano torte, di maestri tuttofare, di favole raccontate a colazione, di settimana della scienza, di incontri di letteratura, di viaggi in Inghilterra, di escursioni lungo i fiumi, di premi per il riciclo, di arrampicate, di teatro di strada, di giocolieri, di contadini, di avvocati, di falegnami... È un paese dalle mille facce ma con nessuna etichetta. Da quando sono entrata la prima volta in questa scuola non penso più con sconforto che l’unica scelta sia vivere nel campo inquinato dell’ignoranza, della malavita che è dentro l’anima della gente, della inciviltà ormai diventata abitudine, penso invece a questa scuola che rompe gli argini per scorrere in libertà verso il vivere bene, e pensa alla crescita dei bambini come a una sfida coraggiosa, critica e responsabile. Che strano, a 32 anni, dopo aver viaggiato molto e vissuto in diversi Paesi, mi sono fermata proprio qui, al “Don Milani”, perché qui ho trovato una semplice e diversa scuola che dà una ragione all’esistere, un valore ai legami, un contributo positivo al mondo.

3. La Zona, di Lucio Aimasso

Primo movimento: il capo triste, i soci e la Zona

Il campo da calcetto di via Perosi sorge proprio al centro di un vasto prato, nel cuore del quartiere Barriera di Milano, meglio conosciuto come *la Zona*. Si tratta di un piccolo polmone verde circondato dai palazzoni tipici della periferia torinese stile anni Sessanta. Fino a pochi mesi fa il campo era in asfalto e le porte senza reti, ma a settembre il comune ha provveduto a sistemare l’erba sintetica e le reti bianche dietro le porte. Grazie a queste poche modifiche è diventato il nuovo centro di ritrovo del quartiere, soppiantando di fatto i giardini “Peppino Impastato”, meglio conosciuti come i giardini del Giovanni Bosco. In realtà continua a essere “la casa in strada” di un gruppo di ragazzi, per la maggior parte italiani, che abbiamo conosciuto l’anno scorso.

Arriviamo verso le 16 di un martedì gelido. Sui gradoni che sorgono proprio ai bordi del campetto c’è tutta la tribù al completo, stanno ascoltando musica dai cellulari, fumano, ridono, mentre in campo una decina di ragazzi, italiani, rumeni e marocchini, si stanno sfidando in una partita interminabile.

Il primo che ci viene incontro è Salvo, da sempre in Barriera, diciannove anni senza mai uscire dalla Zona. Si è rasato i capelli lasciando solo una cresta alla cima della testa che lo fa sembrare un moderno moicano metropolitano. Ciondola nella sua camminata tranquilla, ci stringe le mani, fa un piccolo cenno come a dire “facciamo due chiacchiere in privato”.

Mentre camminiamo verso la fontanella, poco più in là, Salvo inizia a parlare. Tra il suo gruppo di amici, i “soci” come li chiama lui, ormai è un piccolo boss, anche se negli occhi ha conservato, vai a sapere come, un’ombra di saggezza mista a malinconia, tanto che tra di noi l’abbiamo soprannominato *il capo triste*. Ci dice che ha appena perso il lavoro e che per lui è un periodo particolarmente difficile. Fino a qualche settimana fa lavorava come apprendista presso una ditta edile, si sfiancava per dieci ore al giorno, su e giù dai ponteggi, però almeno aveva uno stipendio. Da un giorno all’altro l’hanno lasciato a casa e adesso non ha niente da fare, se non fumare hashish e stare tutto il giorno ai campetti.

«Maledetta sfiga, ma me lo spiegate come fa uno come me a togliersi dalla merda?».

Gli parliamo della possibilità di avere una borsa lavoro tramite un'associazione che lavora con noi, ma lui ci guarda rassegnato, come se fosse un'eterna promessa che già altri gli hanno fatto, come se davvero la vita non avesse più nulla di bello da riservargli.

«Sapete cosa piacerebbe a me? Andare via da 'sto cazzo di posto, a Parigi o in Marocco, mi hanno detto che è bellissimo. A Parigi ho una zio, sono già stato da lui. La Francia mi dà come l'impressione di essere meglio di qua, con più possibilità».

Cerchiamo di convincerlo che ce la può fare, che un ragazzo di diciannove anni può e deve sognare un futuro diverso, più bello, che deve crederci. Lui scuote la testa, getta il mozzicone di sigaretta per terra, abbozza un sorriso stanco.

«Ma vedete dove sono nato? Io da Barriera non mi muoverò mai, tra questi palazzoni grigi ci sono nato e qui ci muoio. Non so l'inglese, non so il francese, parlo a malapena l'italiano, ma dove cazzo vado, io?».

«La lingua non è un problema, si impara in fretta, l'importante è andare. Provaci Salvo», gli ripetiamo.

Tira fuori un pezzetto di fumo, ci guarda. «È un problema se mi faccio un cannone?».

Gli diciamo che si può parlare anche senza farsi un cannone, che di fronte ai bimbi piccoli non è un bell'esempio per uno che vuole vantare il ruolo di leader. Lui ci pensa un attimo, poi mette via il pezzo di fumo e mormora «vabbè, questo me lo sparo dopo».

Infila una mano nella tasca del giubbotto, con l'altra fa un cenno a Francesca, la sua fidanzata, che continua a chiamarlo perché deve accompagnarla in farmacia.

«Voi sapete cosa mi fa proprio schifo a me? La minestrina. E da settimane mangio solo quello».

«Perché?».

«Perché la carne e la verdura costano troppo, in casa mia siamo poveri, ci possiamo permettere solo la minestrina».

Allora, scherzando, gli facciamo notare che nonostante la perdita del lavoro e i pochi soldi continua a essere vestito all'ultima moda. Lui si fissa gli scarponi gialli stile Timberland, il giubbotto finto Moncler e ci guarda come se fossimo due alieni: «Saremo anche poveri, ma i soldi per vestire in un certo modo li abbiamo ancora, cosa credete?».

Ci rendiamo conto di averlo toccato su un nervo scoperto, perché l'abbigliamento in Zona è un tratto distintivo, un marchio di fabbrica per riconoscersi, per far parte della stessa tribù. Niente carne e verdura, ma i vestiti di marca ci devono essere.

Mentre torniamo verso le gradinate, Dente, uno dei soci di Salvo, ci sfida a Baraccone, il gioco di carte di Zona, una specie di briscola più complessa.

«Vi siete allenati 'sta settimana?», ci accoglie con un sorriso a trentadue denti perché sa che a Baraccone siamo scarsi.

«Non hai scampo, fidati».

Sono quasi le cinque e ormai è quasi buio. Dente, il cui vero nome è Vincenzo, divide le carte, disponendole sul cemento del gradone, proprio nella pozza di luce giallastra formata dall'unico lampione superstite.

«Maledetta città, non si vede più un cazzo ed è solo pomeriggio», sbotta tirando il re di ori, il Baraccone appunto.

«E vabbè dai, tra poco arriva la primavera».

«Tre mesi ti sembrano poco? Giù da me fa caldo tutto l'anno».

«Ma se tu sei nato qui a Torino», gli facciamo notare.

«E questo cosa c'entra? I miei nonni sono nati in Puglia, i miei genitori sono nati in Puglia, io sono nato qui, ma sono pugliese. Torino non so neanche cosa sia, io sono di Zona e basta».

Ci guarda sorridendo in modo furbo, come se noi ultratrentenni che non abbiamo mai abitato in Zona non capissimo una verità inoppugnabile.

«Ma Barriera di Milano è un quartiere di Torino, Torino è in Piemonte, che a sua volta fa parte dell'Italia. Quindi tu sei tutte queste cose, oltre che pugliese. Sbaglio?».

«Certo che sbagli. Te l'ho già detto: io sono di Zona e pugliese, stop».

«Neanche torinese?».

«Ma chi cazzo la conosce 'sta città? Per esempio io in via Roma sono stato solo una volta in vita mia e non ci andrò mai più, pieno di fighetti che mettersero piede qua in Zona gli faremmo la festa».

«È così importante per te questo quartiere?».

«Stai scherzando? La Zona è la nostra vita, è l'unica cosa per cui davvero lotterei, questo e la Juve chiaramente... ah, ho fatto scopa».

«E allora perché non lo fate? Perché non lottate per rendere migliore Barriera?».

«E come? Già per esempio qua non possono mettere piede né gli zingari, né i negri, cioè gli africani; mi sembra il modo giusto per migliorare un posto».

«Non intendevo quello, e poi guarda in campo, ci sono solo stranieri».

«Sì, ma loro sono tipi a posto, gente che conosciamo da una vita».

Sorridiamo. Per fortuna il concetto di razzismo in Dente e negli

altri ragazzi di Zona è molto traballante, basta conoscere l'altro per apprezzarlo o meno come persona e non come esponente di una certa nazionalità. Ma questo non glielo diciamo.

«Comunque, Dente, io pensavo ad altre cose, non so, per esempio tutti voi state cercando lavoro e nessuno lo trova, giusto?».

«Ma mica è colpa di Zona, il lavoro non c'è da nessuna parte, c'è la crisi, non te l'hanno detto?», ride.

«In Barriera non manca solo il lavoro, mancano... direi le opportunità, o sbaglio?».

«E allora che dobbiamo fare, sparare contro tutto e tutti? È così che funziona la vita... ah, ho vinto».

Salvo gli fa un cenno, si batte sulla tasca dove ha riposto il tocco di fumo, Dente ci saluta di fretta. «Ciao ragazzi, ci becchiamo dopo, ne riparliamo». Raggiunge Salvo di corsa e si allontanano ciondolandosi spalla contro spalla.

Secondo movimento: Karina mordi e fuggi (Midnight Girl)

Sabrina, l'educatrice dell'équipe, indica con la testa verso il fondo dei giardini del Giovanni Bosco. Stringiamo gli occhi a fessura per individuare i movimenti dietro gli alberi e finalmente riusciamo a intuire il profilo di una figura che se ne sta immobile su una panchina.

«Chi è?».

«Karina. È da un po' che la osservo, ci guarda ma non si avvicina».

«Dici che è meglio andare noi da lei?».

Decidiamo di far finta di niente, continuiamo ad arbitrare le partite di ping pong che si stanno susseguendo a ritmo frenetico e a parlare con i ragazzi presenti, finché una ragazzina che dimostra meno dei suoi sedici anni spunta all'improvviso accanto a noi, ci saluta e intanto butta giù una sorsata di the caldo. Inizia a parlare con le ragazze presenti e a vederla sembra una delle tante, un'adolescente bella e un po' insicura, ma Karina non è solo questo.

Ci ha chiamati la settimana scorsa in lacrime, dicendo che voleva vederci, che aveva dei problemi, poi non si è più fatta sentire, è sparita per giorni come spesso le accade. Adesso che finalmente è arrivata fa finta di niente, come se quella telefonata non fosse mai esistita, ma è solo questione di tempo, lo sappiamo noi e lo sa lei. Infatti, dopo circa un quarto d'ora di chiacchiere si avvicina lentamente, mettendo la testa di lato, come quando deve chiedere qualcosa e non sa bene come fare. Sabrina la segue su una panchina poco distante, dove possono parlare tranquille.

Karina vive con il papà, la mamma è morta due anni fa. Ha alcune sorelle in città, in realtà si tratta di sorellastre, figlie solo della mamma o solo del papà. Karina non va più a scuola, ha frequentato qualche settimana un corso professionale come barista, era anche brava, ma non aveva voglia di studiare; adesso se ne sta a casa tutto il tempo, quasi sempre da sola perché il padre è spesso assente. Già un paio di volte è scappata di casa, per sfuggire alla noia e alla solitudine, e il padre ha reagito denunciandone la scomparsa e poi rasandola a zero come rappresaglia. Adesso i capelli le stanno ricrescendo, ma da lontano sembra ancora un maschietto. Nonostante viva in Italia da alcuni anni, non ha nessun documento, eccetto il certificato di nascita che le hanno rilasciato in Romania. Abbiamo provato già più volte a convincere il padre che basterebbe poco per regolarizzarla, ma sia lui che i servizi sociali non si sono mai realmente impegnati per farlo. Così agli occhi della legge Karina rimane un'adolescente sommersa, una non persona. Lei ci gioca con questo, più volte è stata fermata dalla polizia e anche se dai controlli è risultata priva dei documenti è sempre riuscita a cavarsela.

Da subito si è legata molto a noi educatori di strada e forse pochi altri come lei vivono la strada come l'ultimo rifugio inattaccabile, una sorta di mamma buona che c'è sempre, che non tradisce mai. Ha partecipato a molti eventi e iniziative organizzate nel quartiere, ma quando si è trattato di stringere una relazione più profonda, basata sulla reciproca fiducia, Karina si è sempre allontanata e ha fatto perdere le tracce. *Karina mordi e fuggi*, così l'abbiamo soprannominata.

Adesso però è qui, in lacrime, finalmente può liberare tutta la pena che per anni ha tenuto repressa e con il pianto scivola via anche la corazza dietro cui si è riparata. Adesso Karina deve e vuole mostrarsi, ha bisogno di noi. Karina, la ragazzina che sembra un maschietto, aspetta un bambino.

Il padre è il suo attuale ragazzo, un rumeno di venticinque anni, disoccupato, che forse addirittura ignora di averla messa incinta. È disperata, non sa cosa fare, come muoversi, dice che non lo vuole, ma ogni tanto si porta inconsciamente la mano sul basso ventre in un gesto di protezione disarmante.

Mentre passeggiamo senza una meta, cerchiamo di calmarla, di razionalizzare la situazione e di farle capire che non è sola. Telefoniamo insieme al consultorio per prendere subito un appuntamento e le spieghiamo con sincerità che non è più tempo di fughe

né di mordi e fuggi, adesso è il momento di diventare grandi, di affrontare la vita, anche se non sempre è piacevole. Dagli occhi le sgorgano lacrime silenziose, piene di paura, ma brilla una determinazione che prima non c'era.

Le proponiamo di dirlo in casa, ma Karina è categorica nel non voler dire niente a suo padre. «Mi ucciderebbe». Si convince però a parlarne con una delle sorelle, Luciana, che ha ventiquattro anni e un lavoro saltuario come barista e con la quale ha da sempre un rapporto più intimo.

Si susseguono giorni frenetici, in cui scopriamo lati forti del carattere di Karina e anche grandi debolezze, in una ricerca continua di conferme e affetto.

Il primo appuntamento è al consultorio, dove Karina viene visitata e trattata con gentilezza e attenzione da ostetriche e infermiere. Le dicono che si trova al secondo mese di gravidanza e che se vuole interromperla è rimasto pochissimo tempo. È un primo passo fondamentale, perché finalmente Karina può assaporare il gusto inedito dell'attenzione riservata solo a lei. Congedandola, l'ostetrica che l'ha visitata le accarezza i capelli, la osserva con uno sguardo dolcissimo e le sussurra: «Ti aspetta una decisione importante Karina, ma cerca di pensare al tuo bene, pensa a te stessa per prima». Non le diciamo nulla, ma dentro di noi vorremmo ringraziarla a gran voce perché con quelle poche parole e con quel gesto ha contribuito a scalfire finalmente una corazza che resisteva da anni. La rete intorno a Karina sta iniziando a prendere forma, sottile eppure resistente.

«Credevo fosse un gran casino, invece sono stati tutti così gentili», ci confessa all'uscita con lo sguardo perplesso e capiamo che ancora non riesce a fidarsi del tutto, le sembra impossibile ricevere così tante attenzioni gratuite.

L'accompagniamo dalla psicologa, da dove esce rincuorata e più sicura, poi è la volta del giudice tutelare, che, vista l'assenza del padre di Karina nella vicenda, si assume la responsabilità giuridica di acconsentire all'interruzione di gravidanza.

Ogni visita rappresenta per Karina un piccolo passo che le permette di uscire dal suo mondo fatto di paura e solitudine, di persone che non la considerano o la sfruttano, di violenza e buio. Il processo si è avviato ed è come un piccolo fiume che si ingrossa scendendo a valle.

Insieme a noi c'è sempre Luciana, che la prende sotto la sua ala protettiva e la segue in ogni passo, in tutte le visite mediche e psi-

cologiche e la sostiene quando Karina decide di interrompere la gravidanza. Vedere la complicità e la forza che si infondono queste due ragazze è commovente; in modo del tutto inatteso e spontaneo la situazione d'emergenza in cui si trova Karina ha messo in moto un processo di avvicinamento.

Quando arriva il giorno dell'intervento, prima di entrare in sala operatoria, Karina sussurra: «Meno male che ho mia sorella... e voi».

La lasciamo alle cure di Luciana, con la richiesta di chiamarci in caso di necessità o anche solo per prendere un caffè tranquilli una volta uscita dall'ospedale.

Per un po' non la sentiamo più e come ogni volta sale la paura che di nuovo *Karina mordi e fuggi* abbia preso il sopravvento, che la rete che abbiamo contribuito a creare si sia spezzata definitivamente, lasciando Karina ancora una volta sola e disperata. Ma dopo circa un mese ricompare ai giardini, i capelli le sono cresciuti ancora un po' e adesso non sembra più un maschio. Ci chiama, ci abbraccia forte, sorride senza difese.

«Voglio ricominciare la scuola», proclama senza incertezze.

Andiamo a prenderci un caffè nel bar gestito dai rumeni, Karina ordina una cioccolata calda e mentre la sorseggia sembra più bella, più matura. Parliamo delle diverse scuole a cui può iscriversi, dei corsi professionali che le piacciono di più, di cosa vuole fare nella vita. Nelle sue parole c'è meno pesantezza di prima, anche se i suoi occhi continuano a navigare a vista in un mare dalle acque agitate, in cui è molto complicato rimanere a galla. Ci rendiamo conto che la battaglia non è finita, anzi probabilmente è appena iniziata, ma di una cosa siamo certi: Karina sa di non essere più sola. Nella sua drammaticità, l'esperienza della gravidanza le ha consegnato una nuova realtà da gestire, un nuovo orizzonte in cui non esiste più solo lei, ma che comprende altre persone a cui potersi aggrappare, su cui contare nel cammino che la porterà a essere una donna vera. Adesso è entusiasta all'idea di ricominciare la scuola, è piena di idee e di positività, ma quando torneranno le nuvole sulla sua testa, Karina avrà nuovi strumenti per combatterle.

Prima di andarsene ci consegna un cd, è tutta rossa in faccia.

«Sono alcuni pezzi che ho registrato... musica hip hop, magari vi piacciono».

Sulla copertina del cd c'è solo una scritta: *Midnight Girl*, il nome che si è scelta. Ragazza Mezzanotte, suona bene anche in Italiano.

Terzo movimento: Vallette andata e ritorno

Ai giardini del Giovanni Bosco Youssef si fa vedere di meno. Il *Rivotril*¹ se lo procura ai giardini del Toro, ormai una delle roccaforti dello spaccio. È stato uno dei primi ragazzi che abbiamo conosciuto, sembra una vita fa.

«Mi chiamo Giovanni», diceva ridendo, per prendere in giro la sua carnagione scura e il documento che riportava come città di nascita Khouribga, Marocco.

Allora aveva circa dodici anni, un mocciosetto con un'espressione più astuta della sua età. La sua era una storia classica, come tante altre. Ce la raccontò un pomeriggio piovoso alla fermata del 18, in piazza Sofia, proprio all'ingresso del Parco della Colletta. Pioveva a dirotto, c'era solo lui, tutti gli altri ragazzi erano rimasti in casa. Ci mettemmo sotto la pensilina di attesa e una sigaretta via l'altra ci parlò dell'infanzia a Khouribga, una cittadina dell'entroterra marocchino, a un centinaio di chilometri da Casablanca, della casa dei nonni paterni, del distacco traumatico dal padre, emigrato in Italia quando lui era piccolo. Ci raccontò delle centinaia di giovani che ogni anno sparivano, di punto in bianco, attratti dall'*Eldorado Italia*, di quanti tornavano cadaveri, ripescati in mare aperto dopo che la loro *patèra* (la cosiddetta carretta del mare) si era rovesciata. A quattordici anni era partito anche lui per l'Italia, insieme alla madre e al fratello più grande, per ricongiungersi al padre. Gli era costato molto abbandonare Khouribga, ma era contento dell'Italia, di rivedere il padre, di andare a stare meglio.

«Mica potevo sapere che qua fa più schifo che là», finiva immancabilmente.

A quattordici anni ha iniziato con piccoli furtarelli, il cellulare di un compagno di scuola, qualche portafoglio, una catenina d'oro. Il Ferrante Aporti² è diventato la sua scuola dell'obbligo, dentro e fuori, con programmi di messa alla prova che puntualmente fallivano. Da

¹ Il *Rivotril* è un derivato benzodiazepinico appartenente alla classe delle nitrobenzodiazepine. Si tratta sostanzialmente di un antiepilettico, ma assunto in sovraddosaggio agisce sul sistema nervoso centrale con un effetto sedativo, tende a indurre uno stato di sonnolenza e ad alte dosi provoca narcosi totale. Può indurre inoltre confusione, difficoltà di movimento, amnesia, irrequietezza, vertigini. Gli effetti indesiderati possono essere: instabilità emotiva, cambi repentini di umore, paranoia, tendenza all'aggressività e depressione, stanchezza cronica. Il *Rivotril* dà dipendenza e fa parte di un crescente consumo di droga.

² Carcere minorile di Torino.

parte nostra abbiamo continuato a seguirlo, a tenere i contatti con la famiglia, sempre più chiusa e inasprita verso gli atteggiamenti di un figlio così inaspettatamente ribelle. Intanto Youssef è diventato maggiorenne e dopo l'ennesima rapina finita male l'hanno spedito alle Vallette, il carcere di Torino. Ed ecco che di colpo si sono materializzati tutti i timori e le incertezze che ci hanno accompagnato in questi anni: Youssef è in prigione, entrato in manette dalla porta principale, come un criminale. Non abbiamo il potere per spiegare che si tratta di un ragazzino sperso, privo di certezze, sballottato come un pacco postale tra il Marocco e l'Italia e che se solo gliene fosse data la possibilità potrebbe tornare a una vita regolare.

Ma in fondo ci crediamo a tutte queste cose? Forse non è più semplice ammettere che Youssef ha fatto la sua scelta e adesso ne sta pagando coscientemente le conseguenze?

Dopo tre settimane di galera, Youssef torna in strada, ci cerca subito, dandoci appuntamento ai giardini del Toro. Quando arriviamo ormai è buio, la piazza ci accoglie enorme, deserta e lugubre. L'angusto spazio giochi riservato ai bimbi piccoli sembra un relitto abbandonato in un angolo, mentre sotto gli alberi rinsecchiti si ritrovano gruppi di giovani pusher africani. Ci sembra il luogo tristemente ideale per incontrare un ragazzo appena uscito dalla prima esperienza in un carcere vero.

Lo scorgiamo appoggiato a un albero, tutto solo, con una canna che gli pende dall'angolo della bocca, appare dimagrito, mentre gli occhi infossati guardano lontano. Ci racconta tutto quello che gli è successo, facendo ben attenzione a descrivere il carcere come un luogo duro, ma non impossibile.

«Pensavo peggio», dice a un certo punto, ma è difficile credergli.

Racconta i primi giorni nello spazio per i nuovi arrivi, il fastidio per il suo compagno di cella tunisino che russava troppo forte di notte e soprattutto l'astinenza da *Rivotril*. Parla a bassa voce, ma vuole dimostrarci che è un duro, che è sopravvissuto al carcere e questo lo fa diventare di diritto un vero uomo. Restiamo zitti qualche secondo, poi, sempre in silenzio, gli stringiamo la mano a turno.

«Complimenti Youssef, ce l'hai fatta, adesso sei diventato davvero un delinquente, era quello che volevi, giusto?».

Lui ci guarda con i suoi occhi neri, resi ancora più intensi dal buio fitto della notte che ci circonda.

«Io non volevo diventare un delinquente», dice veloce, come se volesse spatarlo via.

«Ma è questo, quello che sei ora, uno che si è fatto il carcere, un duro. Guardati intorno, Youssef, guarda bene questo posto infame e tienitelo stretto, perché la strada che hai scelto ti porterà solo in posti come questo, quindi vedi di fartelo piacere».

Ce ne andiamo sfilando davanti a lui, camminando piano. Risaliamo in macchina e dal finestrino vediamo il suo profilo immobile, confuso ormai nelle ombre notturne.

Passano almeno due settimane prima che la sua voce roca torni a farsi sentire al telefono.

«Oh, ci vediamo?», chiede in modo un po' rude.

«Perché vuoi vederci?».

«Ho bisogno di dirvi una cosa, ma se non volete va bene così, addio».

«No, aspetta...noi siamo al campetto di via Perosi, se vuoi raggiungici qui».

«Non so dov'è, non potete venire voi ai giardini del Toro?».

«No, se vuoi parlarci ti aspettiamo qua».

Continuiamo ad arbitrare la partita di calcetto, sicuri che Youssef non si farà vedere, e invece dopo mezz'ora eccolo spuntare da dietro la chiesetta in legno. Cammina ciondolando, conservando la sua aria spavalda e un ghigno furbo sulla bocca, ma appena gli concediamo un po' d'attenzione diventa come un fiume in piena.

«Non so perché lo faccio, ho iniziato per gioco. Andavamo in via Roma e vedevamo i ragazzi così belli, ricchi e ben vestiti, con delle ragazze splendide sotto braccio, e mi chiedevo perché proprio io dovessi vivere a Barriera di Milano, senza soldi né ragazze. Volevo solo essere come loro. All'inizio rubavamo qualche portafoglio, niente di che, poi abbiamo cominciato a prendere il *Rivotril* e a fumare mille cannoni e alla fine hai bisogno di sempre più quantità, gli amici si aspettano che tu ne abbia anche per loro... e poi c'è stato il Ferrante e da lì è cambiato tutto... non sono riuscito a venirne fuori, ma non voglio finire a spacciare ai giardini del Toro. Non ho più nessuno, neanche la mia famiglia, dicono che sono un disonore per loro. Mi siete rimasti solo più voi accanto, datemi una mano».

Non è una richiesta d'aiuto semplice da soddisfare. Youssef lo conosciamo da anni, gli siamo stati dietro tutte le volte che si è messo nei guai e dopo ogni scampato pericolo giurava sul Corano che sarebbe cambiato, come un moderno Pinocchio dalle mille promesse mai mantenute. Questa volta ci sembra più sincero, forse l'esperienza alle Vallette lo ha spaventato davvero o forse si è reso conto che deve compiere una scelta definitiva.

Anche stavolta gli crediamo, anche se si tratta dell'ennesima scommessa azzardata, del tipo "o la vò o la spacca", ma d'altronde cercare di fare bene il nostro lavoro significa anche aggrapparsi a un gesto, uno sguardo, una possibilità non detta.

Per l'ennesima volta ricontattiamo i servizi sociali, poi il Sert, per capire a quale grado di dipendenza dalla sostanza sia Youssef. Fortunatamente si scopre che fa ancora solo uso di *Rivotril* e non è passato a roba più pesante. Insieme a lui e agli operatori del Sert mettiamo a punto un percorso di disintossicazione graduale che possa portarlo a fare a meno della sostanza. Con i servizi sociali ci attiviamo per cercare un corso di formazione professionale che possa garantirgli una qualifica e una maggiore possibilità di essere preso in considerazione per un eventuale stage lavorativo. Infine ci attende il passaggio più delicato, contattare la famiglia e tentare di coinvolgerla nel percorso intrapreso dal figlio, in modo che non sia da solo e che tutti quelli che ha intorno partecipino attivamente al suo faticoso tentativo di recupero. L'obiettivo è quello di ricostruire insieme a lui una rete di persone e di situazioni che riescano a proteggerlo e a stimolarlo nel verso giusto.

In definitiva c'è tanto lavoro da fare, ma finalmente Youssef ha avuto il coraggio di buttare la maschera, di mostrarsi per quello che è, un ragazzino intelligente e sensibile, con una gran voglia di smettere di cadere. Noi ci crediamo, è il nostro compito, non smettere mai di crederci.

Il prossimo martedì ci sarà una festa al campetto di via Perosi per dare il benvenuto alla primavera. Il programma è allettante: torneo di calcetto, merenda con patatine, popcorn, biscotti, pane e nutella, giochi di carte, e forse addirittura *Midnight Girl* ci regalerà alcuni suoi pezzi freestyle dal vivo.

Un solo movimento: festa vista futuro

Arriviamo alle 15, un'ora prima dell'inizio della festa, e troviamo ad aspettarci già tre squadre pronte per giocare: Moustapha e il suo gruppo di Marocchini ultraventenni, un gruppetto di italiani guidati da Salvo e una squadra mista di italiani e rumeni il cui capitano è Vlad. Ci aiutano a sistemare il cartellone dove segnare squadre e risultati, all'ingresso del campo appiccicano l'avviso dove si spiega che è vietato giocare con i tacchetti per non rovinare il sintetico appena installato, si distribuiscono le pettorine colorate e alle 15.30 sono già pronti per iniziare.

Sui gradoni che circondano il campo si formano numerosi gruppetti, divisi soprattutto per nazionalità, come se mischiarsi fosse reato, ognuno impegnato a chiacchierare e a incitare la propria squadra.

Noi dell'équipe ci alterniamo nell'arbitraggio delle partite, tiratissime fino all'ultimo minuto. Nessuna squadra vuole mollare un centimetro alle altre, tutti devono dimostrare di essere i migliori e in questo clima infuocato il ruolo dell'arbitro diventa cruciale e odiato nello stesso tempo.

Verso le 17 c'è la pausa del torneo di calcetto e Sabrina, al microfono, annuncia la performance hip hop tanto attesta. Dopo un attimo di silenzio, una ragazza spunta da dietro i gradoni, come se fosse sempre stata lì in attesa, cammina lentamente sistemandosi il giubbotto e lasciando che i capelli finalmente lunghi le ricadano morbidi sul viso, a coprirlo, creando un'atmosfera di accattivante segretezza. Si avvicina alla postazione fissando tutti e nessuno, abbranca il microfono, lo avvicina alla bocca, si muove con gesti misurati, da star consumata. Resta così qualche secondo, come in attesa di uno scatto che le permetta di partire, lasciando che la base salga ad attaccare e rubare la scena.

Infine la sua voce calda e suadente, misteriosa per una sedicenne, si fa strada sulla musica, e come per magia davanti a noi non c'è più Karina, ma si è materializzata davvero una performer che risponde al nome di *Midnight Girl*. Tutti gli occhi sono per lei, addirittura la squadra dei marocchini, irriducibili quando si tratta di calcio, si ferma per ascoltarla. Solo Mohammed, detto Simo, Marocchino di Khouribga, continua a palleggiare da solo e a chiedersi ad alta voce: «Ma perché vi fermate ad ascoltare questa qua?».

«Oh Marocco, lasciati sentire, 'sta canzone è una figata», gli risponde Salvo, il capo triste.

La ragazza sta cantando *Gocce di pioggia*, un testo struggente che narra la voglia di fuggire, di andare via, dove la gente finalmente ascolta quello che hai da dire. La sua voce ci trasporta in un universo di emozioni, una specie di mondo nuovo in cui è possibile ciò che qui appare irrealizzabile.

Quando la performance di *Midnight Girl* finisce, tutti i ragazzi e le ragazze le si fanno attorno, le chiedono dove prende ispirazione per i testi, come fa a scrivere certi versi, se ha voglia di provare a sfondare. E mentre tutta l'attenzione è catalizzata su di lei, ci rendiamo conto con un pizzico di tenerezza che *Midnight* ha lasciato di nuovo il posto a Karina e la ragazza si trincerò dietro un sorriso timido, rispondendo ai complimenti con mezze frasi imbarazzate.

Eccolo l'amore che chiedevi, adesso ne sei al centro, goditelo, afferralo a piene mani, non averne paura, vorremmo urlarle, ma ci limitiamo a sorriderle da lontano.

Sono ormai le 18, la festa sta per finire, ma all'appello non può mancare proprio lui, e infatti all'improvviso compare. Si ferma a salutare alcuni marocchini, ha l'aria rilassata, anche se gli occhi sono ancora malinconici.

«Ciao ragazzi».

«Ciao Youssef».

«Volevo solo dirvi che stamattina ho iniziato uno stage in una ditta d'idraulica, niente di che, solo sei mesi. Il padrone è un italiano, dice che se lavoro bene potrebbe farmi un contratto di un anno e poi si vedrà... niente d'importante, ve lo volevo solo dire... così».

Nasconde l'imbarazzo dietro una sigaretta, si gira verso il campo, finge che un amico lo stia chiamando. «Ci vediamo dopo, ragazzi», dice e sgattaiola via.

Siamo tutti lì, il sole sta già tramontando dietro il profilo severo dei palazzoni, è quasi ora di terminare il torneo e mettere in furgone tutti i nostri strumenti. Ci avviciniamo al tavolo del rinfresco su cui sono rimaste solo più briciole e bicchieri mezzi pieni di aranciata. Karina ci chiede il permesso di usare il microfono per l'ultima volta, chiama a raccolta tutti, anche i ragazzi che hanno appena finito la finale del torneo. In pochi secondi siamo tutti vicini, circa trenta persone, italiani, rumeni, marocchini, moldavi, rom, tutti ad aspettare le parole di *Midnight Girl*. Lei posa il microfono sul tavolo, ci guarda ancora, sorride sorniona.

«Ragazzi, lo so che siamo diversi, che ognuno ha i suoi casini e la sua storia da mandare avanti, ma vi propongo una follia: perché non diamo vita al nostro mondo? Perché non facciamo qualcosa di estremo?».

«Tipo?», tutti la stanno fissando incuriositi, compresi noi.

«Perché non facciamo un film sulle nostre vite qui a Barriera? Lo intitoliamo *La Zona* e dimostriamo che non siamo quegli incapaci che credono tutti».

«Buona idea, ma come si fa un film?».

«Bisogna chiedere dei permessi?».

«E i soldi chi ce li dà?».

«Io una storia ce l'avrei...».

«Ma possiamo raccontare anche dei casini tipo... non so, i problemi con la droga?».

«Io conosco un tipo che è un regista amatoriale, un mio amico, ma uno bravo...»

«Io ho fatto due anni di scuola di recitazione in Romania...».

«Però ci mettiamo dentro anche il Marocco...».

«E anche la Moldavia...».

Si può fare tutto, ragazzi, basta crederci, basta partire.

Un film non è una sciocchezza, bisognerà lavorare molto, tutti insieme.

Tutti insieme.

Bibliografia

- Aa.Vv., *Ai piedi della loro crescita*, I quaderni dell'Osservatorio (Caritas diocesana di Noto), Il Pozzo di Giacobbe Libreria Editrice, Trapani 2001.
- Aa.Vv., *La generazione immobile*, in "Il Mulino", n. 3, 2007.
- Albert H., *Difesa del razionalismo critico*, Armando, Roma 1997.
- Arendt H. (1951), *Vita activa*, Bompiani, Milano 1963.
- Arendt H. (1958), *La crisi dell'istruzione*, Garzanti, Milano 1991.
- Arendt H., *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Milano 1999.
- Arendt H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2009.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari 1979.
- Ascenzi A., *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2011.
- Benasayag M. (Intervista a), "Gente che passa il confine dal subire all'agire", a cura di Bianchini P., in "Animazione sociale", n. 245, agosto/settembre 2010.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Blanchot M., *L'infinito intrattenimento*, Einaudi, Torino 1977.
- Bobbio N., *Autobiografia*, a cura di A. Papuzzi, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Borutti S., *Filosofia delle scienze umane. Le categorie dell'antropologia e della sociologia*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Butler J., *Critica della violenza etica*, Feltrinelli, Milano 2006.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., *Giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Cacciari M., *Nomadi in prigione*, in Bonomi A., Abruzzese A. (a cura di), *La città infinita*, Bruno Mondadori, Milano 2004.

- Cacciatore G., *Filosofia "civile" e filosofia "pratica" in Vico*, in Centro di Studi Vichiani, *La filosofia pratica tra metafisica e antropologia nell'età di Wolff e Vico*, Guida, Napoli 1999.
- Caillé A., *Il tramonto del politico. Crisi, rinuncia e riscatto delle scienze sociali*, Dedalo, Roma 1995.
- Calefato P., *Nel linguaggio. Materiali per discipline sul confine*, Meltemi, Roma 2004.
- Cambi F., *Erasmus o dell'educazione, introduzione a Erasmo da Rotterdam, Sulle buone maniere dei bambini*, Armando, Roma 2000.
- Capobianco R., *La pedagogia dei catechismi laici nella Repubblica napoletana*, Liguori, Napoli 2007.
- Caprettini G.P., *Segni, testi, comunicazione*, Utet, Torino 1997.
- Carofiglio G., *La manomissione delle parole*, Rizzoli, Milano 2010.
- Cavadi A., *Strappare una generazione alla mafia*, Di Girolamo, Trapani 2005.
- Cavarero A., *Tu che mi parli, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Chiosso G., *Educazione alla democrazia e alla cittadinanza*, in Corsi M, Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Ciotti L., *La speranza non è in vendita*, Edizioni Giunti - Gruppo Abele, Firenze-Torino 2011.
- Ciotti L, Betto F., *Dialogo su pedagogia, etica e partecipazione politica*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004.
- Ciotti L., *Etica e politica*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2006.
- Ciotti L., *I cristiani e il valore della politica*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2006.
- Colicchi E., *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma 2009.
- Corsi M, Sani R. (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Croce M., *Sfere di dominio. Democrazia e potere nell'era globale*, Meltemi, Roma 2008.
- Dalla Chiesa N., *Il potere mafioso*, Mazzotta, Milano 1976.
- Danese A., Rossi A., *Educare è comunicare. Note di sociologia della educazione*, Effatà, Torino 2001.
- De Martino E., *La fine del mondo. Contributo alle analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 1997.
- Dei M., *Sulle tracce della società civile*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Deiana G., *Educazione alla convivenza civile e cultura della cittadinanza*, in "Scuola e didattica", a. XLIX, n. 3, 2004.
- Demetrio D., *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano 2009.
- Demetrio D., *Educazione è scegliere da che parte stare*, in "Animazione Sociale", n. 244, giugno/luglio 2010.
- Derrida J., *Sull'ospitalità*, Baldini & Castoldi, Milano 2000.
- Di Lucia P., *Ontologia sociale. Potere deontico e regole costitutive*, Quodlibet, Macerata 2003.
- Durkheim E., *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano 1996.
- Esposito R., *Communitas*, Einaudi, Torino 1998.
- Esposito R., *Immunitas: protezione e negazione della vita*, Einaudi, Torino 2002.
- Fadda R., *Un modello italiano di pedagogia critica. Presupposti, sviluppi, problemi aperti*, in E. Colicchi (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma 2009.
- Fadda R., *Dal biologico all'umano. Paticità e cura come dimensioni originarie dei vissuti e della forma*, in F. Santojanni (a cura di), *A mente aperta. Ambienti di apprendimento, contesti di formazione*, Pisanti Editore, Napoli 2009.
- Ferrari F.L., *Il regime fascista italiano*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2001.
- Foucault M., *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1997.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1997.
- Gargani A., *Il filtro creativo*, Laterza, Bari 1999.
- Garin E., *La giustizia*, Guida, Napoli 1968.
- Gasparotti R., *I miti della globalizzazione: guerra preventiva e logica delle immunità*, Dedalo, Bari 2003.
- Gioberti V., *Introduzione allo studio della filosofia*, Dalle stampe di M. Hayez, Bruxelles 1844.
- Girard R., *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano 1980.
- Habermas J., *La crisi di razionalità nel capitalismo maturo*, Laterza, Bari 1975.
- Heidegger M., *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1976.
- Illich I., *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1973.
- Innerarity D., *Il nuovo spazio pubblico*, Meltemi, Roma 2008.
- Iori V., *Nei sentieri dell'esistere: spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006.
- Jonas H., *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1990.
- Lazzarini A., *Polis in fabula*, Sellerio, Palermo 2011.

- Lévinas E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1980.
- Levra U., *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, ISR, Torino 1992.
- Lynch J. (1989), *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando editore, Roma 1993.
- Mantegazza R., *Pedagogia della resistenza*, Citta Aperta Editore, Troina (EN) 2003.
- Marrone P., *Un'introduzione alle teorie della giustizia*, Mimesis, Milano 2003.
- Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2005.
- Mill J. Stuart, *Saggi sulla religione*, Feltrinelli, Milano 2006.
- Monti A., *Scuola e cultura*, in "Nuovi quaderni di Giustizia e Libertà", 1944.
- Morin E., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano 1994.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- Orefice P. (a cura di), *Formazione e processo formativo: ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano 1997.
- Palmese T., *Le parole sono stanche*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2011.
- Park R.E., Burgess E., McKenzie R.D. (a cura di), *"La città" Milano*, Edizioni di Comunità, Milano 1967.
- Parsons T., Bales R., Shils E., *Working Papers in the Theory of Action*, Free Press, New York 1953.
- Pasqui G., *La scrittura delle scienze sociali*, Jaca Book, Milano 1996.
- Passaseo A.M., *La formazione del cittadino. Linee di un'educazione critica*, in E. Colicchi (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma 2009.
- Pécout G., *Il lungo Risorgimento: la nascita dell'Italia contemporanea (1770-1922)*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Petrella R., *Ridisegnare il divenire delle città. Alt alle baraccopoli/ "ban-lieus"*, in "in dialogo" notiziario della Rete Radiè Resch, n. 80, giugno 2008.
- Pittaluga M., *La scoperta degli altri. Lo sviluppo del senso di giustizia in età evolutiva*, Armando, Roma 2010.
- Ponzio A., *Fuori luogo: l'esorbitante nella riproduzione dell'identico*, Meltemi, Roma 2007.
- Prodi P., *Una storia della giustizia. Dal pluralismo dei fori al moderno dualismo tra coscienza e diritto*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Quarta C., *L'utopia platonica. Il progetto politico di un grande filosofo*, Dedalo, Bari 1993.
- Regni R., *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Armando, Roma 2002.
- Rella F., *Il silenzio e le parole. Il pensiero nel tempo della crisi*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2005.
- Ricoeur P., *Il giusto*, Effetà, Torino 2007.
- Rizzo S. (a cura di), *Le conseguenze della crisi viste da Sud*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011.
- Rousseau J.J., *Emilio o dell'educazione*, Armando, Roma 1997.
- Salvadori M.L., *Gaetano Salvemini*, Einaudi, Torino 1963.
- Santino U., *Dalla mafia alle mafie: scienze sociali e crimine organizzato*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2006.
- Santino U., *Oltre la legalità*, Centro di documentazione Giuseppe Impastato, Palermo 1998.
- Saussure F., *Corso di linguistica generale*, La Terza, Roma-Bari 1985.
- Schermi M. (a cura di), *Crescere alle mafie. Per una decostruzione della pedagogia mafiosa*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Schermi M., *Responsabilità, enormità e lateralità dell'educare. Condizione e sostenibilità di un educare di confine*, in "Adulità", n. 24, 2006, pp. 74-82.
- Simmel G., *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano 1998.
- Sini C., *Etica della scrittura*, Saggiatore, Milano 1992.
- Sini C., *Gli abiti, le pratiche, i saperi*, Jaca Book, Milano 1996.
- Tadini E., *La distanza*, Einaudi, Torino 1998.
- Tramma S., *Legalità illegalità. Il confine pedagogico*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- Vaccaro G.B., *La ragione sobria: modelli di razionalità minore del Novecento*, Mimesis, Milano 1998.
- Vattimo G., *Opere complete: Ermeneutica*, vol. 1, Meltemi, Roma 2007.
- Vico G., *De nostri temporis studiorum ratione*, in *Opere*, Mondadori, Milano 1990.
- Weil S., *Quaderni*, IV, Adelphi, Milano 1993.
- Zorzi A., *La trasformazione di un quadro politico*, Firenze University Press, Firenze 2008.



1. Sigrid Loos e Rita Vittori, *Gruppo gruppo delle mie brame*
2. Leopoldo Grosso e Lorenzo Camoletto (a cura di), *Oltre i confini dei raves*
3. Michele Gagliardo, Francesca Rispoli e Mario Schermi, *Crescere il giusto*

