

EDUCAZIONE APERTA

Com'è possibile che stia aumentando in tutto il mondo rischio di “stati-mafia”? Perché mafie e stati condividono esattamente la stessa natura, perché sono due forme istituzionali di vita politica, perché anche se sono quasi opposti, sono disposti in modo tale da rendere l'uno il perfetto complemento dell'altro. Come lo yin e lo yang, si rinforzano a vicenda e sono complementari. (Marco Santoro)



EDUCARE CONTRO LE MAFIE

Analisi, pratiche, strumenti

fasidi(luna

EDUCAZIONE APERTA

Rivista di pedagogia critica

19 / 2026

EDUCAZIONE APERTA

Rivista di pedagogia critica

Periodicità semestrale. Numero 19, 2026.

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

ISSN 2532-3091 (cartaceo) | 2785-079X (digitale).

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

Direttore responsabile: Antonio Vigilante. Direttori scientifici: Mariateresa Muraca, Vincenzo Schirripa e Paolo Vittoria.

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

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

Comitato editoriale

Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Daniel Buraschi, Universidad de Castilla-La Mancha; Irene Culcasi, European Association of Service-Learning in Higher Education; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Michela Fregona, Università di Venezia; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Angelo Miramonti, Instituto Departamental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Universidade Federal do Pará (Brasile) e Istituto Universitario don Giorgio Pratesi; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Giuseppe Rizzuto, Movimento di Cooperazione Educativa; Vanessa Roghi, Università di Roma la Sapienza; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Palermo; Claudia Secci, Università di Cagliari; Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Maura Tripi, Movimento di Cooperazione Educativa; Chiara Vanadia, Rete Freire-Boal; Antonio Vigilante, Università di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

Comitato scientifico internazionale

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

In copertina: *Stormtrooper*³ di st3f4n (<https://www.flickr.com/photos/st3f4n/Flickr>). Licenza CC BY-NC-SA 2.0.

La citazione è tratta da: M. Santoro, *Mafia Politics*, Polity Press, Cambridge/Medford 2022, p. XV. La traduzione è stata leggermente adattata.

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

Indice

- 5 La Comunità di Ricerca
Editoriale

PRIMOPIANO / EDUCARE CONTRO LE MAFIE

Analisi, pratiche, strumenti

- 9 Michele Gagliardo
Nelle trame dell'educazione mafiosa
- 19 Antonio Sacristano
Oltre il silenzio: pedagogia di resistenza per la disarticolazione dei sistemi mafiosi
- 32 Giovannella Rinauro
Educare all'antimafia attraverso la storia. Un laboratorio su Piersanti Mattarella nella scuola primaria
- 52 Paola Graziano, Milena Masseretti e Silvia Melis
Protagonisti della legalità. Un laboratorio esperienziale di educazione civica e antimafia nella scuola secondaria
- 72 Antonio Vigilante
Studiare le mafie. Un percorso per il Liceo Economico-Sociale e il Liceo delle Scienze Umane

ESPERIENZE & STUDI

- 119 Andrea Bignardi
L'educazione degli adulti contro l'incubo dell'uomo unidimensionale: note a partire da B. Suchodolski e G.M. Bertin

RUBRICHE

■ GUERRE E PACE

- 145 Enrico Euli
Mettendo in gioco la nonviolenza
- 155 Adele Cammarata
Quando la scuola si arma: una raccolta di conferenze del 1918

173 Simonetta Arnone
Le guerre a scuola: terza conferenza della Sididast

■ ESPERIENZE EDUCATIVE E SCUOLA

176 Chiara Maglio, Francesco Schirò
Contro l'attesa e la stagnazione. Appunti da un CPIA in dialogo con i CAS

182 Anna Lazzerini
Fare educazione: come Mario Lodi ha ispirato un gruppo di studenti di un Istituto professionale

■ MIGRAZIONI

188 Marianna Capo
Storie migranti. Il progetto DIMMI

■ GENEALOGIE CRITICHE

199 Raffaele Cariati
La lezione di emancipazione e di uguaglianza (anche in matematica) di Jacotot

■ LETTURE E RILETTURE

210 Vincenzo Schirripa
Una storia dell'antimafia fra attivismo e cultura di massa

214 Valentina Certo
Pedagogia e nuove professionalità nell'educazione museale

221 Angelo Gaudio
Per tornare a parlare di classi sociali a scuola: un manifesto

224 Mariateresa Muraca
Controgeografia e alterità: una lettura di Terre che non sono la mia di Matteo Meschiari

■ DAL BASSO

228 Rosiane Cristina Pimentel Pantoja
Le contraddizioni della COP 30 e le alternative dei popoli dell'Amazzonia

Editoriale

LA COMUNITÀ DI RICERCA

Quando Giovanni Falcone affermava che "la mafia è un fenomeno umano e come tutti i fenomeni umani ha un principio, una sua evoluzione e avrà quindi anche una fine", probabilmente non immaginava quanto quel fenomeno si sarebbe evoluto fino a permeare i più alti vertici del potere mondiale. La mafia come organizzazione criminale, certo, era già da tempo un fenomeno globale, così come era evidente che logiche e pratiche mafiose erano penetrate in modo strutturale nell'economia capitalistica. Quello cui stiamo assistendo però è qualcosa di diverso. Di fronte a un potere come quello di Donald Trump, che fa un uso plateale non solo della menzogna, ma anche della minaccia, del ricatto, dell'ostentazione dell'arroganza, le categorie politiche tradizionali si rivelano insufficienti. E ci si chiede se non ci si trovi di fronte a una deriva apertamente mafiosa del capitalismo. Certo mai, negli ultimi decenni, la democrazia è stata maggiormente a rischio. Ed è un rischio che interroga fortemente chi si occupa di educazione.

Nel *Primopiano* di questo numero ci occupiamo dunque di mafie. Considerandole non soltanto organizzazioni criminali, ma anche culture, visioni del mondo, sistemi simbolici; una forma di potere che si radica nei territori attraverso una pedagogia implicita, fatta di esempi, miti, narrazioni e modelli. Questo potere educativo informale agisce nella quotidianità, penetrando nel tessuto sociale attraverso canali spesso occulti: musica, social network, simboli religiosi, fiction televisive, memoria orale. Nel primo dei contributi Michele Gagliardo analizza appunto questa complessità, considerando da un lato l'efficacia delle mafie nel coinvolgere la totalità delle persone cui si rivolge, e dall'altro le crepe, i bisogni che i sistemi mafiosi, per molti versi *totalitari*, non riescono a soddisfare, come quello di dare alle cose un valore che non sia puramente legato al consumo; ed è su queste *aree disattese* che una pedagogia antimafia può intervenire.

Gli interventi successivi illustrano pratiche concrete di educazione antimafia a scuola. Giovannella Rinauro presenta un laboratorio sulla figura di Piersanti Mattarella nella scuola primaria, mostrando come la scuola possa proporre contro-narrazioni efficaci attraverso la proposta di figure in grado di incarnare valori opposti rispetto a quelli mafiosi. Paola Graziano, Milena Masseretti e Silvia Melis presentano un laboratorio esperienziale rivolto agli studenti e alle studentesse della scuola media inferiore e superiore centrato sull'uso del teatro, con un significativo coinvolgimento del linguaggio del corpo e delle emozioni.

Il *Primopiano* si chiude con *Studiare le mafie*, una risorsa educativa aperta (OER, Open Educational Resource) a cura di Antonio Vigilante. Si tratta di un percorso indirizzato al Liceo delle scienze umane e al Liceo economico-sociale, pensato come integrazione dei manuali, nei quali il tema della mafia si affaccia sporadicamente; ma può essere anche facilmente adattato per studiare le mafie in altri contesti scolastici, o come percorso di educazione civica.

In *Esperienze & Studi* un lungo saggio di Andrea Bignardi sul contributo all'educazione degli adulti di Bogdan Suchodolski e Giovanni Maria Bertin; la loro riflessione, che ha radici comuni nel marxismo, risulta preziosa oggi per pensare una educazione permanente che non sia schiacciata sulle esigenze del mercato.

La sezione conclusiva della rivista è stata riorganizzata. Si chiama ora *Rubriche* e si presenta in questo numero particolarmente nutrita, con letture, riletture e riflessioni sui temi educativi e politici della rivista: scuola e sperimentazione educativa, guerra e nonviolenza, migrazioni e diritti.

A partire da questo numero Vincenzo Schirripa condivide la direzione scientifica della rivista con Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria. Inoltre la Comunità di ricerca si arricchisce grazie all'ingresso di Chiara Martinelli e Michela Fregona.

PRIMOPIANO

Educare contro le mafie

Analisi, pratiche, strumenti

A cura di Paolo Vittoria e Antonio Vigilante

Nelle trame dell'educazione mafiosa

Within the fabric of mafia education

MICHELE GAGLIARDO

Abstract

The continuous growth of mafias and, even more so, of mafia culture, requires in-depth research and pedagogical study, aimed at understanding the educational approach that is being implemented and which, silently and subtly, is contaminating our daily lives. We need to delve into the inner workings of mafia mechanisms to understand their references, basic principles, and the ways in which they construct contexts with high educational power. The following pages will attempt to shed light on these aspects and provide useful elements for imagining an alternative civil education to that of the mafia.

Keywords: mafia, education, research, alternatives.

DOI: [10.5281/zenodo.18715168](https://doi.org/10.5281/zenodo.18715168)

La crescita continua delle mafie e, ancor di più, della cultura mafiosa, necessitano di un profondo lavoro di ricerca e di studio pedagogico, orientato al tentativo di comprensione di quale sia la proposta educativa che viene agita e che, silenziosamente ed in modo subdolo sta contaminando il nostro vivere quotidiano. Entrare nelle intimità dei meccanismi mafiosi per scorgerne i riferimenti, i principi di base e i modi attraverso i quali essi costruiscono contesti ad alto potere educativo. Nelle pagine che seguono troverà spazio il tentativo di fare luce su questi aspetti e di fornire elementi utili per immaginare un'educazione civile alternativa a quella mafiosa.

Le mafie non sono solo organizzazioni criminali

Le mafie non sono solo organizzazioni criminali, aggregati di persone che operano in modo intenzionale e strutturato per commette-

re reati ma, prima di tutto, sono sistemi sociali complessi, organismi viventi che interagiscono con il mondo attorno a loro allo scopo di raggiungere i due obiettivi centrali del loro esistere: il profitto, l'arricchimento; l'aumento del potere e del dominio sulle persone e sul mondo.

In queste direzioni, diversamente da quanto si pensa, non è l'azione militare e l'uso della violenza che permettono alle mafie di radicarsi, agire ed essere durature; ma la loro capacità di educare creando contesti educativi in grado di indicare un insieme di valori, visioni del mondo, un'idea di persona e un modello preciso di convivenza. L'uso della forza e della violenza sono possibili proprio grazie al contesto nel quale vengono agite, fatto di una "cultura educata" che genera l'assenza di opposizione, che normalizza certi comportamenti e li elegge a pratiche di valore.

Così, da sempre, le mafie scelgono un atteggiamento "non predatorio" funzionale ai poteri forti, al potere costituito e alle classi dirigenti. Non cercano la contrapposizione ma si mettono a disposizione, offrono servizi, diventano strumento efficace per poter conquistare spazio, riconoscimento, legittimazione e quindi affermarsi e crescere.

Così le mafie costruiscono e si garantiscono un futuro. Vivono nelle cose, negli ambienti, nei gesti che le persone compiono, nei comportamenti che hanno. Generano organismi educativi che entrano nella vita e nella storia delle persone fin dalla loro tenera età: sono nei loro giochi, nelle frequentazioni, nelle aspirazioni; si tramandano da una generazione all'altra, costruendo veri e propri mondi densi di significati ed elementi di senso. E tutto questo accade anche fuori dai sistemi mafiosi, allargando sempre di più quello spazio, più o meno inconsapevole, di assimilazione culturale e di ibridazione mafiosa dei contesti naturali.

Che tipo di educazione?

Nell'incontro con le storie di tante ragazze e ragazzi "cresciuti alle mafie" si può scorgere una pedagogia caratterizzata da tre qualità: in

primo luogo è una pedagogia integrale, attenta a rivolgersi e a formare la persona nella sua interezza, nella sua globalità. Non solo alcuni aspetti o parti della vita e della persona ma la sua pienezza e questo funzionamento è evidentemente efficace. Lo è soprattutto a fronte di una educazione “non mafiosa” che si attiva e si dedica solo attorno ad alcuni aspetti dell’esistenza: una fragilità, una opportunità... Ma quasi sempre lontano dalla cura di un disegno complessivo, dall’entrare in relazione con la complessità dell’individuo, ma sempre e solo con alcune parti di esso.

Ancora: è una pedagogia che si può definire “territoriale” cioè rivolta a tutti i soggetti che abitano un territorio, indipendentemente dalla loro condizione sociale, economica e culturale; sia che facciano o meno parte reale o potenziale della sfera degli interessi mafiosi. L’obiettivo è creare una diffusa trasmissione della cultura della “sudditanza” del contesto nei confronti dell’organizzazione mafiosa. Dare corpo ad uno “spazio del possibile”, ad una normalizzazione della presenza, delle pratiche e degli orizzonti di vita. Dentro questo meccanismo culturale si possono riconoscere molte posizioni nei confronti delle mafie. Si pensi alla narrazione ancora molto diffusa nel Nord Italia, dove spesso o non vi è il riconoscimento delle pratiche mafiose o si registra una lettura funzionale, utile allo sviluppo delle imprese e dei territori, al servizio degli imprenditori per dare lavoro.

La terza forma dell’educare è di tipo contestuale, orientata ad interagire con i sistemi culturali locali, manipolando la storia dei luoghi, assimilando, stravolgendo e manipolando i riferimenti collettivi e individuali di fondo, quelli di senso che permettono l’attivazione delle logiche di appartenenza e istruiscono i processi di significazione fondamentali per distinguere ciò che è bene da ciò che è male e prendere decisioni conseguenti.

La costruzione di mondi in cui crescere

In questo modo le mafie strutturano mondi e dispositivi educativi dotati di precise regolazioni che contengono e permettono di vedere

la propria identità e riconoscersi attraverso un processo abusante di identità. Mondi chiusi, nettamente separati dal resto. Chi è dentro difficilmente ne esce; chi occupa gli spazi intermedi è funzionale al sistema mafioso. Ma non solo, la separazione tra il dentro e il fuori viene attuata anche attraverso il sistema di premio e punizione. Cioè: il rispetto delle regole, l'obbedienza agli ordini è valida solo all'interno del proprio mondo e restituisce accesso ai benefici di quella adesione totale; all'esterno del sistema mafioso, le regole non valgono più e, come esse, nemmeno le protezioni. Così all'esterno è possibile fare qualsiasi cosa, anche ciò che nella sfera interna è proibito fare. Non solo, questo è valido non solo per il fuori, ma anche per chi si "pone al di fuori" del sistema, cercando di uscirne, denunciando, tentando di salvare dall'abuso i più piccoli. Nei loro confronti si scatena la vendetta travestita da giustizia. Questi spiega i numerosi atti di aggressione nei confronti di donne e bambini, solitamente difesi all'interno del mondo mafioso.

Quelli di cui parliamo sono mondi ordinari e organizzati, che agiscono la proposta educativa in modo informale, attuando un agire educativo quotidiano e irriflessivo, spontaneo che rende l'educazione "sempre e ovunque", in ogni cosa e in ogni momento. Sono mondi prossimi, vicini alla vita delle persone che li abitano: lo sono nel bene e nel male. Quando una persona è in carcere l'organizzazione prevede direttamente al sostentamento del suo nucleo familiare. Ma questa prossimità ha uno sviluppo perverso: nulla viene fatto a caso, ma solo per chiedere in cambio un servizio, una sottomissione. La cura delle mafie ha un risvolto perverso che esita sempre nell'oppressione dell'altro, nel controllo e nella sottomissione altrui.

Dunque, sistemi totalitari nei quali sono i legami ad essere i primi sui quali viene esercitato potere, proprio allo scopo di dominare e dare una direzione alla crescita. Sono legami freddi, qualificati da una connotazione "sentimentale", orientati all'affiliazione e alla realizzazione di una comunità chiusa. Caratterizza queste relazioni il familismo definito "amorale" dal sociologo americano Banfield nel testo del 1976 *Le basi morali di una società arretrata* nel quale descrive quel tipo legame come definito da comportamenti tesi a massimizzare i vantaggi della fa-

miglia o del gruppo di appartenenza in una situazione nella quale tutti i soggetti di quel sistema agiscono allo stesso modo. Dunque, comunità chiuse, orientate al raggiungimento dei propri interessi nelle quali le persone sono tutte uguali, pensano, si muovono, “sentono” tutte allo stesso modo. E questo meccanismo, paradossalmente, è vincente, è il potere delle mafie e la sicurezza delle persone. Questo funzionamento indica anche un preciso posizionamento nei confronti dello Stato, dell’autorità formale, pubblica. Non solo dice della mancanza di fiducia verso le istituzioni sopperita dalla capacità di tutela e protezione agita dalla “famiglia”, ma anche del porsi al di sopra delle leggi, oltre le norme pubbliche, non sottoposti al patto di convivenza civile; i mafiosi si percepiscono e si pongono come altro e oltre lo Stato.

Contesti che educano e dispositivi mafiosi

Le mafie educano grazie alla costruzione e al mantenimento di veri e propri dispositivi educativi, contesti complessi e abusanti che determinano le vite di giovani e adulti.

Questi sistemi funzionano grazie alla cura di due dimensioni articolate: la prima raccoglie aspetti dedicati alla delimitazione dello spazio; la seconda include le pratiche attraverso le quali si trasmette la proposta, che nel caso delle mafie è sempre un’imposizione, di persona e di società.

Del primo insieme è importante mettere in evidenza 3 aspetti: il primo consiste nell’applicazione rigida della cornice valoriale mafiosa, cioè di quell’insieme di riferimenti fondamentali e imprescindibili, che non vengono mai messi in discussione dal loro impatto con la realtà. Tra questi, il pensiero unico, la privatizzazione dei beni, il dominio sugli altri e sul mondo, il patriarcato, la giustizia immediata ed esemplare. Come si può vedere questi valori hanno poco a che fare con l’insieme dei principi civili iscritti nella Costituzione italiana, che sono orientati alla giustizia, all’uguaglianza, alla libertà, al rispetto della dignità delle persone e alla loro autodeterminazione. I principi mafiosi garantiscono il potere di pochi, promuovono lo sfruttamento delle perso-

ne e delle risorse materiali e immateriali, utilizzano la perversione del dono e la paura per gestire il potere e far funzionare i gruppi sociali. Il secondo è rappresentato dalla trasmissione di contenuti predefiniti. Cioè, nell'affermare e praticare questi principi vi è l'utilizzo di contenuti definiti a priori e mai costruiti in modo situato con le persone e in relazione ai contesti, c'è una linearità e un annullamento della complessità, per cui ad un accadimento risponde sempre e solo un'unica possibilità di lettura e azione, che non vengono mai discusse collettivamente ma indicate e imposta da chi detiene il potere che esercita un pensiero unico e dogmatico. La terza dimensione prevede la cosiddetta esclusione dell'educando. Le persone in crescita non sono parte attiva del processo formativo, ma solo destinatari passivi della proposta. La soggettività di ciascuno, le sue idee, la sua storia, i suoi sentimenti non interessano nel dibattito educativo e nella costruzione delle azioni pubbliche del sistema, conta solo il parere di chi ha il potere e agli altri viene richiesto un ruolo esclusivamente esecutivo. Più esegui più sei utile e funzionale e vieni ripagato. Le persone vengono annullate nella loro possibilità di partecipare, ma ricompensate per il loro adattamento e la capacità di eseguire gli ordini. Viene loro riconosciuto un ruolo sociale e il valore dei servizi che svolgono.

Ed eravamo noi ad essere nel giusto: perché tu cresci convinto di essere il paladino del popolo. L'educazione è quotidiana e non lo sai: avviene tramite gli aneddoti, i racconti delle gesta dei nostri eroi, le commemorazioni dei caduti in battaglia. Tramite la spiegazione di cosa sono la famiglia, il sangue, l'onore, la vendetta.

Questa è una frase parte del racconto che Luigi Bonaventura, ex collaboratore di giustizia, ha consegnato ad Angela Iantosca per il suo libro *Bambini a metà*. Un pensiero chiaro che ben descrive cosa è il dispositivo educativo mafioso, nel suo rapporto tra la struttura e le pratiche che la istruiscono. Si cresce immersi in un'educazione continua, onnipresente; apprendi i valori, i comportamenti, dai forma alle appartenenze senza accorgertene, in modo quasi inconsapevole ma profondo.

Nel racconto si possono scorgere le pratiche sulle quali il dispositivo fa leva per educare, ne riprendiamo 4. La prima: il dispositivo si fonda su pratiche narrative. Le persone crescono immerse in una narrazione continua del valore del sistema, della bontà dei suoi orizzonti e dei suoi principi, chi cresce in questi contesti percepisce come normalità tutte queste cose e come “anormale o male funzionante” ciò che vede all'esterno del suo mondo di riferimento. La seconda è la testimonianza. Si crescere apprendendo le regole, il possibile, le gerarchie, dall'osservazione dei comportamenti agiti dalle persone che si hanno attorno, dalla forza del loro esempio. Lo spazio viene qualificato dalle posture di chi lo occupa che assumono una funzione addestrativa. Per questo serve coerenze e un alto grado di tenuta. Per questo serve l'esercizio di una giustizia immediata, violenta ed esemplare; per evitare che ci siano crepe nel funzionamento e nell'esemplarità degli agiti. La terza pratica è l'allestimento di esperienze significative: vengono proposte alle persone in crescita, esperienze emblematiche che, da un lato, parlano del sistema educativo e, dall'altro, propongono sfide in sintonia con quest'ultimo, assai pervasive, grazie alle quali i giovani sentono di giocare il riconoscimento e l'inserimento condiviso in quella comunità. Si tratta di vere e proprie “palestre di prova” particolarmente incisive perché coerenti con quello che si sta vivendo e attive in un substrato culturale e umano già abbondantemente sensibilizzati. L'ultima pratica consiste nella cura costante delle leve istituenti come il controllo dei legami e della loro qualità; la tutela dei diritti fondamentali operata dall'organizzazione al fine di costruire un sodalizio sempre più profondo e indissolubile; la garanzia di un futuro possibile nel quale vengono garantiti riconoscimento, denaro e ruolo sociale. Tutto purché vi sia una adesione incondizionata al sistema.

Il dispositivo mafioso e i bisogni di crescita

Il funzionamento descritto nei paragrafi precedenti, nella relazione con le persone in crescita, ma non solo, si pone come strumento per offrire una particolare modalità di risposta ai bisogni di crescita di

ciascuno. Anche questa è una leva determinante delle pedagogie mafiose: riuscire a offrire risposte immediate alle domande fondamentali che ogni donna e uomo ha nella propria vita crea un legame indissolubile, una forma di riconoscenza che, generando un legame abusante, produce un obbligo, un vincolo difficili da rompere. Allo stesso tempo, però, il modello non è perfetto perché lascia spiragli, fessure, aree disattese, fortemente connesse all'assenza di senso e di profonda accoglienza, riconoscimento e rispetto della persona che, nel tempo e grazie ad incontri "veri" permettono a molti di cercare strade alternative.

Scoperte fondamentali per iniziare ad immaginare da dove il lavoro educativo ordinario, quello che ci vede impegnate e impegnati quotidianamente senza dover immaginare cose altre, possa prendere origine ed attorno a quali questioni cruciali sia possibile investire per sperare di avere possibilità di lasciare, gradualmente, un segno.

Proviamo allora a vedere come tale dispositivo si struttura, mettendo in relazione proprio le aree attese e disattese.

Elementi del dispositivo	Aree attese	Aree disattese
Riconoscimento	Consumo – Status	Valore delle cose
Valore della persona	Identicità	Singolarità
Appartenenza	Familismo	Legami caldi
Socialità – Mondo	Comunità totalitaria	Partecipazione
Partecipazione	Dogmatismo	Criticismo
Relazione con il mondo	Bene particolare	Bene generale
Giustizia	Giustizia esemplare e violenza	Disobbedienza

Da questi elementi è possibile comprendere quali sono le aree di bisogno attorno alle quali le mafie investono maggiormente e quali, al contrario, restano escluse dal dispositivo educativo mafioso. In altri termini, questa tabella mette in evidenza: quali sono i bisogni ai quali il sistema mafioso dà risposta e come costruisce le sue risposte; quali sono i bisogni ai quali le mafie non riescono a dare attenzione, che restano fuori dal sistema pedagogico.

Da un punto di vista generale la risposta appare in tutta la sua evidenza, semplice da cogliere, ma complessa nella sua attuazione: le mafie sono molto brave nella materialità della risposta ai bisogni di giovani ed adulti che vengono educati, ma non riescono nel modo più assoluto a dare una risposta al bisogno di attribuire un valore ed un senso alle cose; non riconoscono le persone per la loro storia, i loro sentimenti e pensieri, ma solo per utilità e interesse; propongono modi chiusi, asfittici, privi di sviluppo; creano climi opprimenti e abusanti; sono violente e non utilizzano la giustizia per permettere di apprendere dall'errore e cresce, ma solo perché altri imparino dalla paura cosa è possibile fare o meno.

Queste sono le grandi aree disattese, attorno alla quale è possibile cercare di costruire alcuni nostri dispositivi educativi civili. Pratiche umane di accompagnamento alla crescita, alla costante ricerca del senso, della tutela delle persone e della loro soggettività, dell'accompagnamento nella costruzione di una relazione intersoggettiva di qualità; nell'esercizio della partecipazione democratica.

Riferimenti bibliografici

Bonini C. e Foschini G. , *Ti mangio il cuore*, Feltrinelli, Milano 2019.

Cavadi A., *Strappare una generazione alla mafia*, DG, Trapani 2005.

Chirico D. e Carta M. , *Under*, Giulio Perrone, Roma 2017.

Dalla Chiesa N., *L'espansione delle organizzazioni mafiose. Il Nord Ovest come paradigma*, Santoro, Lecce 2015.

Gagliardo M., Rispoli F. e Schermi M., *Crescere il giusto. Elementi di educazione civile*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2012.

Iantosca A., *Bambini a metà. I figli della 'Ndrangheta*, Giulio Perrone, Roma 2015.

Istituto centrale di formazione di Messina (a cura di), *I ragazzi e le mafie. Indagine sul fenomeno e prospettive di intervento*, Carocci, Roma 2008.

Lo Cascio G. (a cura di), *L'immaginario mafioso*, Ed. Dedalo, Bari 1983.

Marcone D., *Non a caso*, La Meridiana, Molfetta 2017.

Sales I., *Storia dell'Italia mafiosa*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2016.

Santino U., *La mafia interpretata*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 1995.

Santino U., *Storia del movimento antimafia*, Editori Riuniti, Roma 2009.

Schermi M., *Crescere alle mafie. Per una decostruzione della pedagogia mafiosa*, FrancoAngeli, Milano 2010.

Sciarrone R., *Mafie vecchie, mafie nuove*, Donzelli, Roma 2021.

MICHELE GAGLIARDO è educatore, responsabile nazionale per la formazione di *Libera. Associazioni, nomi e numeri contro le mafie*. Già formatore e coordinatore dell'Università della strada del Gruppo Abele, si occupa da oltre due decenni in tutta Italia di politiche educative e giovanili. Ha curato e scritto diverse pubblicazioni e articoli su educazione e prevenzione

Oltre il silenzio: pedagogia di resistenza per la disarticolazione dei sistemi mafiosi

Beyond silence: a pedagogy of resistance for dismantling mafia systems

ANTONIO SACRISTANO

Abstract

The paper explores the role of education as a device for dismantling mafia logics, interpreting mafias not only as criminal organizations but also as hidden pedagogical systems that reproduce silence, mafia code of silence (*omertà*), and domination. Critical pedagogy and social justice provide tools to unmask such implicit curricula and foster practices of public speech, active citizenship, and cultural resilience. Through dialogical, narrative, and aesthetic approaches, schools and educational communities become spaces of resistance and democratic regeneration. Anti-mafia education thus emerges as a transformative and collective process, aimed at restoring voice to marginalized subjects and building social bonds grounded in justice, recognition, and solidarity.

Keywords: anti-mafia education, critical pedagogy, social justice, cultural resilience, active citizenship.

DOI: [10.5281/zenodo.18716349](https://doi.org/10.5281/zenodo.18716349)

Educazione critica e resistenza culturale: disarticolare le pedagogie del silenzio mafioso

Le mafie non sono soltanto organizzazioni criminali, ma sistemi culturali e pedagogici impliciti che strutturano linguaggi, comportamenti e relazioni sociali. Esse si inseriscono trasversalmente nelle istituzioni, nell'economia e nella società civile, generando forme di col-

lusione e clientelismo che rendono difficile distinguere tra legalità e illegalità.

Se il silenzio mafioso funziona come dispositivo pedagogico che inibisce parola e cittadinanza, allora la scuola, per contro, deve assumere il compito di attivare processi di *literacy* democratica che trasformino il linguaggio in strumento di responsabilità e di riconoscimento reciproco. Recenti studi sottolineano l'urgenza di una pedagogia della parola pubblica, capace di formare studenti non come meri destinatari di contenuti, ma come soggetti chiamati a esercitare la propria voce nello spazio sociale (Alessandrini, 2023).

Il contrasto al silenzio non può ridursi alla sola dimensione della denuncia, ma implica la costruzione intenzionale di pratiche didattiche capaci di alimentare l'esercizio della parola in forme plurali, dialogiche e democratiche, attraverso metodologie partecipative e cooperative (Johnson e Johnson, 1999). In questa prospettiva, la pedagogia critica, a partire dall'eredità di Paulo Freire, interpreta l'educazione come una pratica intrinsecamente politica, orientata alla coscientizzazione e alla trasformazione della realtà sociale. Le elaborazioni più recenti di tale paradigma, sviluppate in riferimento ai contesti di marginalità e vulnerabilità, mostrano come l'educazione possa configurarsi, da un lato, come pratica di smascheramento delle pedagogie implicite del potere e dei dispositivi di riproduzione delle disuguaglianze (Giroux, 2011; Apple, 2013) e, dall'altro, come generatrice di spazi di resistenza simbolica e resilienza culturale (hooks, 1994; Mortari, 2020). In questo quadro, la scuola e i contesti educativi si delineano come luoghi in cui la parola non solo viene restituita, ma anche condivisa, negoziata e riconosciuta come strumento di emancipazione e di costruzione democratica del sapere.

Progetti educativi antimafia attivati negli ultimi anni dimostrano come la scuola possa diventare laboratorio di cittadinanza trasformativa, in cui l'esperienza narrativa si intreccia con l'azione civica, promuovendo la capacità di riconoscere e decostruire le logiche dell'omertà. Un esempio significativo è rappresentato dai percorsi di educazione critica sviluppati dall'Associazione Libera in collaborazione con scuo-

le secondarie in Sicilia e Calabria, documentati in Libera (2021). Gli studenti hanno partecipato a laboratori di narrazione collettiva, teatro sociale e mappatura territoriale, producendo materiali multimediali e riflessioni collettive sui fenomeni di corruzione e resilienza civica. L'approccio combina ricerca sul campo, interviste a testimoni e rappresentazioni teatrali, in linea con i principi della pedagogia critica di Freire (1970) e delle pratiche cooperative di Johnson e Johnson (1999). L'esperienza conferma come l'educazione antimafia possa configurarsi come processo trasformativo e collettivo, volto a restituire voce ai soggetti marginalizzati e a promuovere cittadinanza attiva e consapevole (Corazza e Zanchettin, 2016).

Un ulteriore elemento emerso nella riflessione pedagogica riguarda il nesso tra educazione e giustizia epistemica: riconoscere la parola significa anche valorizzare i saperi marginalizzati e le testimonianze quotidiane delle comunità colpite da fenomeni di criminalità organizzata. L'istruzione assume una funzione riparativa, promuovendo un sapere condiviso capace di interrompere la trasmissione intergenerazionale di logiche di dominio culturale. Diverse ricerche recenti nel campo dell'educazione alla legalità e dell'antimafia sociale confermano la necessità di collegare giustizia epistemica ed educazione critica come strumento di contrasto alla cultura mafiosa (*ibidem*).

Contrastare le mafie significa dunque restituire dignità a saperi e voci marginalizzate – esclusi dal circuito culturale dominante – riallacciando gli studenti a una memoria sociale collettiva e resiliente. L'educazione critica, in questa prospettiva, non si limita a una funzione oppositiva: diventa pratica generativa e trasformativa, radicata nella costruzione di nuove forme di convivenza democratica, dove le competenze discorsive e deliberative sono strumenti di cittadinanza attiva (Cubeddu e Mangone, 2024).

La pedagogia della giustizia sociale deve fondarsi su processi di empowerment collettivo e sull'istituzione di comunità educanti: scuole, famiglie, associazioni e cittadini collaborano in un tessuto di corresponsabilità. In questi contesti, l'educazione antimafia emerge come parte di un progetto pedagogico più ampio, che non si limita a

smantellare i dispositivi culturali della sopraffazione mafiosa, ma si propone di rigenerare relazioni sociali, promuovere dignità e rafforzare un'immaginazione democratica condivisa (Corazza e Zanchettin, 2016; Cubeddu e Mangone, 2024)

Le prospettive recenti confermano che il curricolo diventa spazio di resistenza e possibilità, intrecciando formazione etica e politica con l'apprendimento disciplinare, dando vita a percorsi capaci di incidere concretamente sulle dinamiche di giustizia e inclusione. Le scuole, i centri educativi e le comunità locali si configurano come laboratori di resistenza capaci di trasformare il tessuto sociale, operando un vero e proprio rovesciamento delle pedagogie mafiose del dominio.

Pedagogie della resistenza: pratiche trasformative contro le logiche del dominio

L'azione educativa che mira a disarticolare i sistemi mafiosi non può limitarsi a un approccio normativo o moralistico, ma deve tradursi in pratiche concrete di emancipazione e partecipazione. La pedagogia critica ha sottolineato come l'apprendimento autentico nasca da esperienze situate, capaci di coinvolgere gli studenti nella comprensione delle ingiustizie e nella costruzione collettiva di alternative (Freire, 1970). Ciò implica introdurre nei curricula scolastici e universitari laboratori di cittadinanza attiva, esperienze di inchiesta sociale e pratiche narrative che rendano visibile e discutibile il potere mafioso (Cavarero, 1997).

In questo quadro, esperienze concrete includono il progetto *Narrazione e legalità* promosso in alcune scuole della Campania, dove gli studenti hanno svolto attività di mappatura delle reti di corruzione locale e hanno prodotto cortometraggi narrativi sulle storie di resistenza civica. I materiali prodotti sono stati discussi in forum pubblici con rappresentanti delle istituzioni locali, permettendo agli studenti di sperimentare la propria voce nello spazio sociale e di comprendere concretamente le collusioni tra criminalità organizzata, economia e istituzioni.

Le pratiche estetico-educative si rivelano strumenti fondamentali per coltivare immaginari di giustizia e convivenza democratica. La dimensione artistica non opera soltanto come veicolo espressivo, ma come dispositivo pedagogico trasformativo, capace di generare nuove possibilità di percezione e di azione collettiva. Studi recenti su teatro sociale e *community theatre* mostrano come tali pratiche – attraverso performance partecipative, laboratori narrativi e drammaturgie condivise – promuovano inclusione, rafforzino capitale sociale, stimolino *empowerment* e sviluppino coesione comunitaria (Viola *et al.*, 2023; Scaturro e Guagnano, 2023). In questi contesti, arti performative, laboratori teatrali e pratiche narrative restituiscono *agency* a soggetti spesso marginalizzati, offrendo linguaggi con cui raccontarsi, costruire comunità e condividere esperienze di resistenza.

Il teatro sociale e il teatro dell'oppresso sono stati applicati anche per affrontare collusioni locali tra criminalità organizzata e comunità. Ad esempio, nei laboratori realizzati nelle province di Palermo e Reggio Calabria, gli studenti hanno rappresentato scenari di corruzione e abuso di potere, riflettendo collettivamente sulle connessioni tra mafie, politica e società civile. Queste esperienze hanno permesso di esercitare forme di cittadinanza attiva e responsabilità condivisa.

La formazione dei docenti è un altro snodo imprescindibile: senza una consapevolezza critica del ruolo educativo rispetto ai fenomeni mafiosi, la scuola rischia di essere travolta dalla logica dell'adattamento. Programmi di formazione continua orientati all'educazione critica e all'antimafia, come quelli sviluppati in collaborazione con università e associazioni civiche, permettono agli insegnanti di elaborare strumenti metodologici, analizzare contesti locali di collusione e progettare percorsi didattici che promuovano la partecipazione democratica e il riconoscimento reciproco.

In questa prospettiva, il docente non è ridotto a semplice trasmettitore di conoscenze standardizzate, ma si configura come mediatore culturale, capace di riconoscere, valorizzare e mettere in dialogo saperi plurali, esperienze e narrazioni provenienti da contesti diversi. Tale ruolo implica un costante esercizio riflessivo che consente all'inse-

gnante di smascherare le “pedagogie del dominio”, ovvero quei dispositivi educativi che, pur in forme sottili, riproducono disuguaglianze sociali ed epistemiche attraverso logiche normalizzanti e classificatorie (Biesta, 2023).

L’educazione riflessiva, sotto questa luce, va intesa come un impegno non solo professionale ma profondamente politico: l’insegnante costruisce pratiche pedagogiche capaci di interrompere la riproduzione di rapporti di potere asimmetrici, promuovendo il riconoscimento reciproco, l’inclusione e la partecipazione democratica. La formazione continua – concepita come momento di apprendimento collaborativo e di progettazione critica – diventa lo spazio in cui esercitare quella “responsabilità dialogica” che si rivela centrale per un’etica dell’agire educativo. In questo orizzonte, la riflessione sull’esperienza e sul proprio agire professionale costituisce la premessa indispensabile per un’educazione consapevole e trasformativa. Come mostrano Mortari (2009), Michelini (2022) e gli studi sul pensiero riflessivo, il docente deve essere pensato come ricercatore-pratico: non un mero trasmettitore di contenuti, ma un soggetto che costantemente osserva, valuta e trasforma la propria pratica in un continuum di apprendimento e consapevolezza. Solo attraverso la “riflessione di secondo livello” – quella che problematizza concezioni e pratiche implicite – l’azione pedagogica può assumere una dimensione etica e politica, capace di intervenire su strutture di potere, ingiustizia, disuguaglianza, collusione. In contesti segnati da mafie e oppressione sociale, questa forma di professionalità educativa diventa vitale: un insegnante riflessivo non trasmette semplicemente regole, ma promuove senso critico, memoria collettiva, responsabilità civile, partecipazione democratica.

Le pedagogie della resistenza combinano formazione critica, esperienze narrative, laboratori teatrali e progettazione partecipativa, costituendo un approccio integrato per affrontare concretamente la criminalità organizzata, le sue collusioni con Stato e società, e per promuovere una cittadinanza attiva e consapevole

Pedagogia civile e responsabilità istituzionale: la scuola come infrastruttura democratica

La pedagogia contemporanea insiste sulla necessità di intendere l'educazione non come neutralità, ma come pratica politica orientata alla giustizia sociale. Il curriculum non può essere ridotto a veicolo tecnico di trasmissione del sapere, bensì deve configurarsi come spazio critico di negoziazione dei significati, nel quale studenti e docenti apprendono a leggere e trasformare le strutture di potere che permeano la società (Alessandrini, 2023).

In questa prospettiva, è fondamentale riconoscere che le mafie e le organizzazioni criminali si inseriscono nelle istituzioni, nell'economia e nella società civile, generando collusioni e clientelismo. La scuola deve quindi educare a distinguere tra ciò che è compatibile con la democrazia e ciò che viola legalità, etica e responsabilità collettiva.

Esempi concreti includono i percorsi di educazione critica realizzati da Libera e Avviso Pubblico in collaborazione con scuole della Calabria e della Campania, dove studenti hanno svolto attività di ricerca territoriale, interviste a testimoni e *workshop* di teatro sociale. Tali esperienze hanno permesso di visualizzare le reti di collusione tra mafia, istituzioni locali e società civile, sviluppando competenze di cittadinanza attiva e responsabilità sociale.

L'educazione civica offre l'occasione per sperimentare metodologie che vadano oltre la trasmissione normativa e favoriscano la costruzione di competenze democratiche: deliberazione, partecipazione, cura dei beni comuni. Solo così è possibile sottrarre i giovani a modelli alternativi di potere basati su clientelismo e violenza.

La dimensione istituzionale e comunitaria diventa allora centrale: politiche scolastiche integrate e alleanze strutturate tra scuola, enti locali, associazioni e terzo settore consentono di trasformare l'educazione in un progetto di resistenza condivisa e territorialmente radicata (Tramma, 2015; Alessandrini, 2023). In questa prospettiva, la scuola si configura come nodo strategico di reti sociali capaci di generare capitale civico, partecipazione e fiducia reciproca – risorse sociali fonda-

mentali per contrastare la penetrazione mafiosa nei tessuti istituzionali e comunitari (Putnam, 1993). L'educazione assume così una funzione infrastrutturale per la democrazia, attivando processi di corresponsabilità civica e di rigenerazione sociale nei contesti più vulnerabili.

Le pedagogie estetiche e narrative – attraverso teatro sociale, laboratori creativi e pratiche visuali partecipative – promuovono una contro-narrazione emancipativa, capace di offrire orizzonti di senso alternativi e di alimentare un *ethos* democratico. Un caso concreto è quello descritto da Concetta Costanzo (2021), che racconta l'esperienza di un laboratorio di teatro dell'oppresso realizzato dall'Università degli Studi di Messina in collaborazione con Libera. In tale percorso – mediante il teatro-forum – gli studenti, i docenti e operatori sociali hanno elaborato una coscienza critica nei confronti delle oppressioni derivanti dalla “mentalità mafiosa” nelle relazioni quotidiane, sperimentando uno spazio collettivo di parola, ascolto e azione.

Allo stesso modo, la raccolta curata da Guido Di Palma e Irene Scaturro (2021), intitolata *Teatro sociale e pedagogia*, documenta come il teatro – nelle sue molteplici forme sociali e comunitarie – possa diventare “pedagogia delle relazioni umane”: un dispositivo educativo che non si limita a trasmettere contenuti, ma costruisce relazioni, senso di comunità, azione collettiva, apertura al dialogo, inclusione.

Conclusioni: verso una pedagogia della liberazione dai sistemi mafiosi

I sistemi mafiosi non si limitano a un'espressione criminale, ma operano anche come dispositivi culturali e pedagogici impliciti: trasmettono modelli di linguaggio, valori e relazioni sociali fondati su omertà, sottomissione e dominio. Contrastare tali dinamiche richiede una pedagogia critica e partecipativa, capace non solo di denunciare le “pedagogie del silenzio”, ma di promuovere contro-narrazioni, consapevolezza civile e cittadinanza attiva.

Un esempio particolarmente significativo di questo approccio è rappresentato dal percorso di Pedagogia dell'antimafia attivato presso l'U-

niversità della Calabria, nato nel 2011 come esperienza seminariale e divenuto insegnamento curricolare a partire dall'anno accademico 2018/2019 (Costabile, 2019). Al centro di tale esperienza si colloca il concetto di "riterritorializzazione pedagogica", inteso come processo attraverso cui i soggetti e le comunità vengono restituiti alla possibilità di abitare consapevolmente i propri contesti di vita, sottraendoli alle logiche di espropriazione simbolica, dipendenza e dominio esercitate dai poteri mafiosi. In questa prospettiva, l'educazione si configura come dispositivo di reinsediamento critico nei territori, capace di trasformare spazi segnati da cultura familista-clanica, sudditanza e rassegnazione in luoghi di parola pubblica, responsabilità e *agency* collettiva (*ibidem*). Il riferimento esplicito alla pedagogia critica di Paulo Freire e all'eredità civile di don Lorenzo Milani consente di inscrivere tale esperienza in una visione dell'educazione come pratica di emancipazione, orientata alla formazione di soggetti capaci di leggere criticamente il proprio contesto e di agire per la sua trasformazione sociale.

Sul piano della scuola secondaria, la ricerca *Educazione alla legalità, alla responsabilità sociale e all'inclusione* di Laura Corazza e Alessandro Zanchettin (2016) mostra in che modo i progetti educativi legati all'uso sociale dei beni confiscati alle mafie – con attività partecipate, cooperazione e cittadinanza attiva – configurino una vera "educazione antimafia", capace di sviluppare responsabilità civica e inclusione.

Più in generale, come mostra Dalla Chiesa (2018) nell'articolo *L'educazione alla legalità nella scuola italiana. Note su una ricerca*, la storia delle strategie di educazione alla legalità nelle scuole italiane dagli anni '80 a oggi è segnata da fasi distinte ma interconnesse: una prima ondata di iniziative pionieristiche, spesso promosse da singoli insegnanti o associazioni civiche; una fase di sperimentazione e moltiplicazione di progetti territoriali negli anni '90 e 2000; e infine un processo di progressiva istituzionalizzazione che ha portato alla formalizzazione di percorsi curricolari e linee guida ministeriali. Questa evoluzione non è semplice linearità: accanto a progressi normativi si registrano contraddizioni operative dovute a risorse diseguali, politiche locali contrastanti e a fenomeni di cooptazione simbolica che possono svuo-

tare il significato educativo delle pratiche se non vengono accompagnate da formazione docente e da reti territoriali solide (*ibidem*; Putnam, 1993).

Il testo di Dalla Chiesa mette anche in evidenza la natura ambivalente degli interventi: l'introduzione di moduli formali sull'educazione alla legalità ha senz'altro aumentato la visibilità del tema, ma non sempre ha generato cambiamenti profondi nei contesti relazionali e culturali degli studenti. Perché l'educazione alla legalità produca trasformazione sociale occorre che essa diventi esperienza condivisa e processuale – un “fiume pedagogico” che attraversi e modifichi ambienti, pratiche quotidiane e immaginari collettivi – piuttosto che rimanere evento episodico o attività extracurricolare. Il metaforico “fiume” indica una corrente trasformativa che erode lentamente i sassi della complicità e dell'indifferenza, rimodellando micropratiche di fiducia, cooperazione e responsabilità civica (Dalla Chiesa, 2018; Corazza e Zanchettin, 2016).

Dal punto di vista pedagogico, la ricerca sottolinea alcuni nodi decisivi per rendere quel “fiume” capace di lavorare sul tessuto sociale: 1) integrazione longitudinale nel curriculum, con attività che si sviluppino nel tempo e non come unità isolate; 2) valorizzazione del protagonismo studentesco attraverso pratiche di *inquiry*, mappatura territoriale e produzione di materiali narrativi; 3) approccio laboratoriale e performativo (teatro sociale, *video-storytelling*, forum civici) che trasformi l'apprendimento in azione pubblica; 4) partenariati stabili con associazioni, istituzioni locali e reti memoria che mettano in dialogo saperi accademici, testimonianze e pratiche di cittadinanza (Libera, 2021; Costabile, 2019; Viola *et al.*, 2023). Questi elementi favoriscono il passaggio dalla conoscenza normativa alla costruzione di competenze deliberative e alla formazione di orientamenti etici solidi.

Dalla Chiesa (2018) richiama l'importanza della valutazione qualitativa e partecipata: misurare il successo di percorsi di legalità non può limitarsi a indicatori di *output* (numero di incontri, ore svolte), ma deve cogliere trasformazioni nelle capacità argomentative, nella sensibilità civica, nelle reti di fiducia locale e nella disposizione al fare col-

lettivo. Un'efficace politica educativa di contrasto culturale richiede dunque investimenti nella formazione degli insegnanti, nella costruzione di comunità educanti e in percorsi di ricerca-azione che monitorino e accompagnino i processi di cambiamento. Solo così l'educazione scolastica può davvero funzionare come “fiume pedagogico” – corrente capace di rimodellare paesaggi sociali, restituire senso pubblico alla parola e promuovere una cittadinanza resistente alle logiche del dominio.

L'approccio pedagogico-teatrale come pratica di resistenza, infine, trova un suo fondamento nell'opera di Costabile (2019) stessa, attraverso la riflessione sul bisogno di “ricostruire relazioni di prossimità umana” e di promuovere una cultura dell'antimafia come costruzione collettiva e quotidiana.

In questa prospettiva, l'educazione – scolastica, universitaria, comunitaria – si configura come infrastruttura democratica, non neutrale: luogo di memoria, partecipazione, responsabilità e riconoscimento reciproco. Le pedagogie della resistenza diventano strumenti concreti per trasformare relazioni, linguaggi e immaginari sociali, generando cittadini coscienti, responsabili e in grado di agire collettivamente contro le logiche del dominio mafioso.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G., *Educazione civica e cittadinanza attiva: nuovi paradigmi e pratiche didattiche*, Carocci, Roma 2023.

Apple M.W., *Ideology and curriculum*, Routledge, New York 2013.

Anello F. e Ferrara G., *Thinking, reflecting, transforming: Methodological innovation in primary school for teacher training*, in “Formazione & Insegnamento”, 22(3), 2024, pp. 71-81, url: https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_09.

Biesta G., *Good education in an age of measurement*, Routledge, London 2023.

Cavarero A., *Inclinazioni. Filosofia e politica della soggettività*, Laterza, Roma-Bari 1997.

Corazza L. e Zanchettin A., *Educazione alla legalità, alla responsabilità sociale e all'inclusione. Una ricerca sui temi dell'antimafia sociale*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education", 11(3), 2016, pp. 17-36.

Costabile F., *Pedagogia dell'antimafia: educazione e comunità nei contesti mafiosi*, Franco Angeli, Milano 2019.

Costanzo C., *Spettacolo forum "Scelta unica": quando il teatro favorisce lo sviluppo di una coscienza critica*, in "Educazione Aperta", 10, 2021, pp. 100-117.

Cubeddu F. e Mangone E., *The Social Justice Education Approach: Towards a New Cultural Model of Education?*, in "Italian Journal of Sociology of Education", 16(1), 2024, pp. 113-129.

Di Palma G. e Scaturro I., *Teatro sociale e pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2021.

Dalla Chiesa N., *L'educazione alla legalità nella scuola italiana. Note su una ricerca*, in "Rivista di Studi e Ricerche sulla criminalità organizzata", 4(3), 2018, pp. 45-61.

Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, Seabury Press, New York 1970.

Giroux H.A., *On critical pedagogy*. Bloomsbury, New York 2011.

hooks b., *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, Routledge, New York 1994.

Johnson D.W. e Johnson R.T., *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*, Allyn and Bacon, Boston 1999.

Libera, *Percorsi di educazione critica e antimafia: documentazione e strumenti didattici*, Libera, Roma 2021.

Michelini M.C., *Formare insegnanti riflessivi e critici*, in "Pedagogia oggi", 20(1), 2022, pp. 154-160.

Mortari L., *Educazione alla responsabilità e riflessione morale*, Vita e pensiero, Milano 2020.

Putnam R., *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*, Princeton University Press, Princeton 1993.

Sansone N., Bortolotti I. e Fabbri M., *Boundary devices for reflexive*

teachers, in “Education Sciences”, 14(1), 2024, pp. 3-15, url: <https://doi.org/10.3390/educsci14010060>.

Sansone N., Fabbri M. e Bortolotti, I., *Reflective practices in teacher education for and through technologies*, in “Formazione & Insegnamento”, 21(1), 2023, pp. 239-246, url: https://doi.org/10.7346/fei-XXI-01-23_29.

Scaturro I. e Guagnano C., *Teatro sociale e partecipazione: strumenti di educazione critica*, in “Pedagogia oggi”, 21(2), 2023, 45-61.

Tramma S., *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma 2015.

Viola, M. et al., *Community theatre e pratiche educative: esperienze di inclusione e partecipazione*, in “Formazione & Insegnamento”, 21(1), 2023, 77-95.

ANTONIO SACRISTANO è pedagogo e docente di scuola secondaria di secondo grado (ADSS), svolge il ruolo di tutor coordinatore nei percorsi abilitanti presso l'Università di Parma. È docente a contratto di Pedagogia speciale nei corsi di sostegno, con particolare attenzione alle metodologie inclusive e all'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali.

Educare all'antimafia attraverso la storia. Un laboratorio su Piersanti Mattarella nella scuola primaria

Educating for anti-mafia values through History.
A workshop on Piersanti Mattarella in primary School

GIOVANNELLA RINAURO

Abstract

The article presents a history workshop held in primary school, focusing on the figure of Piersanti Mattarella. The experience demonstrates the potential of history teaching as a set of tools for connecting the past to the challenges of the present and promoting anti-mafia culture starting in primary school. The mafia phenomenon is analyzed in its systemic and symbolic dimension and how it influences social behavior. From this perspective, the school takes a fundamental role as a garrison of legality and a neutral place for adopting educational practices based on historical knowledge, the deconstruction of the mafia imagination, and the biographical narrative of anti-mafia figures.

Keywords: history teaching, primary school, history of the anti-mafia, Piersanti Mattarella.

DOI: [10.5281/zenodo.18716422](https://doi.org/10.5281/zenodo.18716422)

La narrazione mediatica

La concezione delle mafie come mere organizzazioni criminali, fondate su violenza e intimidazione, si rivela insufficiente per cogliere la complessità del fenomeno mafioso e la sua capacità di penetrazione nel tessuto sociale. Una lettura più articolata impone di considerare le mafie come veri e propri sistemi culturali capaci di costruire appartenenze identitarie, orientare comportamenti sociali e influenzare visioni del

mondo. Si propongono come attori in grado di offrire forme alternative di protezione, assistenza economica e opportunità occupazionali, soprattutto in contesti fragili. Da queste dinamiche prende forma un processo di legittimazione di una relazione di dipendenza, che tende altresì ad assumere una connotazione affettiva.

A ciò si aggiunge la versione mostrata dai mezzi di comunicazione di massa. Musica, cinema, social media e fiction televisive assumono un ruolo cruciale nella diffusione e nell'estetizzazione dell'immaginario mafioso, contribuendo a una narrazione ambivalente che oscilla tra la fascinazione e la glorificazione del potere criminale (Ravveduto, 2019). Tali rappresentazioni, alquanto appetibili per ragazzi e bambini, ritraggono spesso l'illegalità come via legittima di riscatto personale e collettivo e veicolano la moda giovanile.

La scuola non può e non deve ignorare questi processi. Sottovallutare l'influenza di tali dinamiche culturali e comunicative rischia di favorire l'interiorizzazione acritica di siffatti modelli, fino ad arrivare a considerarli inevitabili o addirittura desiderabili.

Da queste premesse, nascono quindi una serie di quesiti che coinvolgono inevitabilmente il sistema scolastico.

Qual è il ruolo della scuola nell'intercettare e decostruire la pedagogia informale esercitata dalle mafie nei contesti sociali e culturali? Quali strumenti didattici sono più efficaci per promuovere nei bambini e nei ragazzi una cultura della legalità che sia al tempo stesso critica, partecipativa e non moralistica? Come può la scuola primaria, pur nella sua apparente distanza dai fenomeni criminali complessi, contribuire alla costruzione di un immaginario collettivo alternativo a quello proposto dai media?

Il contributo propone chiavi di lettura e indicazioni operative per rispondere a questi interrogativi. Inoltre, approfondisce il ruolo della didattica della storia nella costruzione di una cultura dell'antimafia fondata su solide basi di conoscenza storica e, in accordo con Micciché, Pizzirusso e Ravveduto (2025), riflette sulle modalità di elaborazione di contenuti informativi, rapidi e pervasivi, nel tempo del digitale.

La scuola come luogo di contronarrazione

Alla luce della capacità delle mafie di agire come agenti educativi informali, la scuola rappresenta uno dei campi principali su cui costruire una resistenza all'influenza culturale della mafia. Ma lo scenario impone una presa di posizione netta che, in primo luogo, implica di riconoscerne la sua capacità di orientare valori, identità e comportamenti. Stando a questa impostazione, l'educazione antimafiosa deve configurarsi come esercizio interpretativo, volto a smascherare le dinamiche di spettacolarizzazione delle organizzazioni criminali, attraverso l'analisi, la decostruzione e la rielaborazione delle narrazioni. La scuola, in quanto istituzione educativa primaria, è chiamata a proporre contro-narrazioni efficaci, fondate su esempi concreti. Le biografie, come quella di Piersanti Mattarella, assumono un valore cruciale in quanto incarnano i principi di onestà e coerenza attraverso azioni storicamente situate.

Sulla base di tali considerazioni, presso il XII istituto comprensivo Vitaliano Brancati di Siracusa è stato progettato e realizzato un laboratorio didattico destinato agli alunni delle classi quarte della scuola primaria (9-10 anni) e intitolato *Chi è Piersanti Mattarella?* Il percorso ha offerto opportunità formative significative, favorendo la comprensione della storia dell'antimafia come dimensione vissuta, accessibile e umanizzata sin dai primi anni di scuola.

Pratiche educative

Il punto di partenza del laboratorio è che l'educazione all'antimafia deve iniziare fin dalla scuola primaria, non come forma di esposizione precoce alla cronaca nera o alla violenza, ma come costruzione positiva di un immaginario alternativo a quello promosso dai media fondato sull'astoricità e sull'acriticità. La scelta di Piersanti Mattarella come figura guida non è stata casuale, infatti la sua vicenda personale e politica si presta a essere narrata in termini accessibili. La ricostruzione della biografia non è solo commemorazione, ma diventa un esempio

di formazione democratica utile a spezzare la fascinazione dei modelli di cui si è detto.

Come osserva Miccichè (2022) una delle questioni più ricorrenti è il carattere episodico, rituale e frammentario dell'educazione all'antimafia, confinata a ricorrenze simboliche come la *Giornata della memoria e dell'impegno in ricordo delle vittime innocenti delle mafie*, momenti in cui si rischia di isolare la mafia in un tempo passato e tutto si riduce a una questione di eroi da celebrare. Un simile approccio finisce per svilire il potenziale formativo della storia dell'antimafia, trasformandola in una retorica che non sempre si traduce in consapevolezza di dinamiche culturali e sociali. Un altro errore frequente è la tendenza a delegare la funzione educativa alla magistratura o alle forze dell'ordine, riducendo il contrasto alla mafia a un ambito tecnico e specialistico. Questa impostazione contribuisce a marginalizzare il ruolo della scuola. Al contrario, l'istituzione scolastica rappresenta uno spazio fondamentale per la formazione di una cittadinanza critica, capace di riconoscere le dinamiche dei sistemi mafiosi. Attribuire alla scuola una funzione centrale per contrastare la nascita di una mentalità deviante implica la progettazione di percorsi educativi strutturati per attraversare l'intero curriculum scolastico integrando i principi di giustizia e responsabilità nei diversi linguaggi disciplinari che vanno dalla storia (per comprendere le radici sociali e politiche del fenomeno mafioso) alla geografia (per analizzare le connessioni tra territorio e potere), dalla letteratura (che può offrire narrazioni funzionali) alla matematica (per affrontare la questione dell'economia e della distribuzione delle risorse). La ricostruzione biografica diventa dunque uno spazio didattico trasversale, che può coinvolgere diversi linguaggi (scritto, orale, visivo, teatrale) e pratiche metodologiche attive.

Come evidenzia Dalla Chiesa (2016) l'agire didattico è determinante per contrastare le forme di potere illegittimo diffuse nel mondo complesso. In termini di operatività e applicazione concreta, ciò si traduce in un'integrazione significativa tra didattica della storia ed educazione civica, dando vita ad un intreccio progettuale e metodologico che

orienta verso una consapevolezza democratica (Ambrosi, Angelini e Miccichè, 2024).

La didattica per decostruire e ricostruire una visione storica

Lo studio dell'antimafia, ispirato all'impostazione dinamica, critica e relazionale della storia (Bloch, 1949) e al paradigma pedagogico di Paulo Freire (1970), richiede un approccio didattico integrato che coinvolge dimensioni storiche, politiche, culturali, pedagogiche e metodologiche. Per un'adeguata comprensione del fenomeno è necessario mettere in luce le profonde interconnessioni tra disuguaglianze sociali, poteri criminali e degrado ambientale, che trovano oggi espressione nel concetto di "ecomafie" (Cancio Meliá e Cornacchia, 2024).

A tal riguardo, l'ecopedagogia (Gadotti, 2001) e la metodologia laboratoriale, con i suoi tratti distintivi (Panciera, 2016), costituiscono spazi idonei per ripensare la storia dell'antimafia in chiave trasformativa. L'efficacia didattica dipende da una formazione del docente adeguata e dall'utilizzo consapevole di linguaggi espressivi che traducano contenuti complessi in forme accessibili. Lo studio delle dinamiche dei fatti, come sostengono Cajani (2011) e Wineburg (2001), si rivela utile alla formazione di cittadini storicamente consapevoli e moralmente impegnati, capaci di decostruire narrazioni che legittimano la presenza mafiosa. Questo assetto crea uno spazio idoneo a concretizzare il principio di coscientizzazione freiriana come esperienza educativa dialogica per favorire un apprendimento significativo e contestualizzato, in linea con i principi costruttivisti dell'educazione (Vygotskij, 1978; Ausubel, 1968; Bruner, 1960).

Il laboratorio su Piersanti Mattarella è una progettazione che concede agli alunni gli strumenti per interpretare anche il proprio territorio in quanto integra la riflessione sulle pratiche mafiose legate allo sfruttamento delle risorse naturali, alla gestione dei servizi e alla speculazione edilizia, situazioni ampiamente descritte da Lupo (2018), Marino (2006) e Dickie (2004).

Il modello di sviluppo alternativo di Piersanti Mattarella

Come sostiene la monografia di Basile (2007) Piersanti Mattarella, nel suo impegno politico e nella guida della Regione Siciliana, propone un modello di sviluppo alternativo in contrapposizione con le logiche di dominio e sfruttamento. Il suo progetto, fondato sull'idea di uno sviluppo capace di valorizzare le risorse locali in modo equo e sostenibile, promuove la trasparenza come condizione imprescindibile per il progresso sociale ed economico (Mattarella, 1978). Questo approccio conferisce ai suoi programmi una valenza, oltre che economica, anche etico-politica, basata sulla responsabilità collettiva e sul rispetto del territorio. Ma la realizzazione dei suoi progetti si scontra con ostacoli che ne rendono difficile l'applicazione. Piersanti Mattarella, infatti, si trova ad operare in un contesto politico siciliano complesso, segnato da tensioni anche all'interno del suo partito.

Negli anni Settanta all'interno della Democrazia cristiana esistono fazioni contrapposte, alcune propense a contrastare la criminalità organizzata, altre più inclini a mantenere lo *status quo*, basato su scambi di favori e relazioni con la mafia (Grasso, 2014; Tesè, 2022). Piersanti Mattarella, presidente della Regione Siciliana dal 1978, rappresenta proprio quella parte della Dc impegnata nella battaglia di legalità e riforma. Su di lui però la pressione è duplice: da un lato la mafia lo vede come un ostacolo, dall'altro una parte della classe politica non vuole perdere il controllo sulle reti clientelari. In questa situazione è estremamente difficile avanzare riforme senza rischiare l'isolamento politico. La sua determinazione protesa a sfidare i molteplici interessi mafiosi, lo rende una figura scomoda e di intralcio. Così il 6 gennaio 1980, a Palermo, Piersanti Mattarella viene assassinato.

L'esperienza laboratoriale

Il laboratorio *Chi è Piersanti Mattarella* segue il modello operativo elaborato nell'insegnamento di Didattica della storia del corso di laurea in Scienze della formazione primaria da Andrea Miccichè, pro-



Un momento del laboratorio: scoprire attraverso le fonti audiovisive

fessore di Storia contemporanea presso l'Università di Enna Kore. Il laboratorio si configura secondo una logica progettuale articolata in fasi ed è finalizzato a promuovere negli alunni il pensare storicamente (Adorno, Ambrosi e Angelini, 2020). L'approccio didattico prevede momenti progressivi volti alla costruzione di competenze analitiche e interpretative, attraverso il riconoscimento delle connessioni e l'elaborazione di possibili alternative. Gli alunni sono invitati a collegare la memoria storica con la realtà quotidiana, creando un ponte tra passato e presente per un apprendimento integrato tra conoscenza e azione.

Il percorso si è articolato in una serie di incontri in cui sono stati utilizzati diversi linguaggi, dalla lettura di documenti, all'ascolto di interviste, dalla produzione di elaborati espressivi, fino alla drammatizzazione di episodi significativi della vita di Mattarella. Di grande utilità è stato il dialogo tra scuola e mondo accademico: in particolare la presenza dello storico Andrea Micciché, con funzione di consulenza, ha rappresentato un valore aggiunto durante la fase di progettazione e nella ricerca delle fonti. Le attività di ricerca sono state svolte presso l'Archivio digitale dell'Assemblea regionale siciliana e l'Archivio digitale Pio La Torre.

Il laboratorio si è sviluppato in tre incontri a cadenza settimanale, per un totale complessivo di dieci ore extracurricolari, tre ore per ciascuno dei primi due incontri e quattro ore per il terzo. Il percorso

ha promosso un approccio interdisciplinare che ha coinvolto diverse aree del curriculum scolastico: storia, italiano, geografia, arte e immagine, educazione motoria, tecnologia ed educazione civica. È stata adottata una prospettiva sia diacronica sia sincronica. L'organizzazione dei contenuti ha previsto l'inserimento di diversi *focus* tematici, ciascuno dei quali ha contribuito a chiarire aspetti specifici. Tra i nuclei concettuali centrali vi è stato il riferimento alla Costituzione repubblicana, intesa non solo come fondamento giuridico-istituzionale, ma come orizzonte etico-politico a cui Mattarella costantemente si richiamava. È stata utile la proiezione parziale del documentario *La Costituzione degli Italiani* (Bucossi, 2007), con immagini originali dell'epoca.

Un ulteriore approfondimento è stato dedicato alla ricorrenza del cinquantesimo anniversario del referendum sul divorzio, evento utile a contestualizzare la società, in rapporto ai diritti, nella stagione in cui Mattarella operava. In questo caso è stato utile un estratto di cronache e immagini di repertorio curato dalla Rai (Direzione Digital, s.d.).

Particolare attenzione è stata rivolta alla “politica delle carte in regola”, formula con cui Mattarella sintetizzava la sua visione di trasparenza amministrativa. Le fonti archivistiche consultate hanno permesso di ricostruire con dettaglio la sua lotta contro alcune delle più strutturali forme di sottosviluppo dell'isola, come l'abuso edilizio, il degrado ambientale, la diffusione di denaro illecito, il ritardo infrastrutturale nella rete ferroviaria e nei collegamenti interni, la cattiva gestione delle risorse pubbliche da destinare a scuole, ospedali e alla produzione agricola. Questi elementi hanno delineato il profilo di un amministratore attento al bene comune. In chiave metodologica, l'inserimento di una dimensione ludica e collaborativa, pienamente coerente con i principi della didattica attiva, ha rappresentato un elemento strategico per trattare i *focus* e accrescere il livello di coinvolgimento. Attraverso il confronto diretto con le fonti, gli alunni sono stati chiamati a scoprire conoscenze, contribuendo attivamente alla costruzione del proprio sapere storico in un'esperienza formativa dinamica e inclusiva, che ha coniugato rigore scientifico e accessibilità.

Il modello segue cinque fasi: *icebreaker*, narrazione con le fonti,

grammatica dei documenti, prodotto finale, *debriefing*. A supporto delle attività, un ruolo centrale è stato svolto da una timeline tematica, utilizzata sia come strumento visivo di orientamento cronologico sia come mappa concettuale in grado di evidenziare la progressione degli eventi storici e i loro nessi causali, favorendo una visione d'insieme e contribuendo a sviluppare negli alunni una maggiore capacità di contestualizzazione storica.

Per rompere il ghiaccio e introdurre l'argomento, si è fatto uso di vie dedicate a Piersanti Mattarella e poi si è passati alla visione di alcune parti de *Il delitto Mattarella*, film del 2020 diretto da Aurelio Grimaldi. Questi elementi hanno favorito un primo contatto. La fase successiva ha previsto la presentazione dei contenuti attraverso una narrazione strutturata, arricchita dall'uso di fonti storiche. Sono state presentate inizialmente fonti visive che ritraevano Piersanti Mattarella in visita a Siracusa, con l'obiettivo di favorire negli alunni un primo approccio al personaggio attraverso la collocazione in contesti a loro familiari: in particolare, un montaggio di immagini del 1978 pubblicato dalla Soprintendenza ai beni culturali di Siracusa su un proprio profilo social (*Dall'archivio fotografico... 2020*). In un secondo momento, sono state utilizzate fonti audiovisive per approfondire aspetti legati all'infanzia, al percorso di studi e all'attività professionale, permettendo agli studenti di ascoltarne la voce e osservarne i movimenti, al fine di stimolare una conoscenza più diretta e immersiva della figura (*Piersanti Mattarella... 2010*; *Nel nome del popolo italiano*, 2017; [Petacco], s.d.).

Successivamente, l'attenzione è stata rivolta agli scritti e agli articoli di Piersanti Mattarella, consultabili all'interno dell'Archivio digitale dell'Assemblea regionale siciliana. L'analisi di queste fonti, scelte accuratamente, ha rappresentato un ulteriore momento di approfondimento volto a far emergere la dimensione etica della figura. Attraverso la lettura ragionata di una parte dei discorsi istituzionali e interventi programmatici pronunciati nel corso del suo impegno politico, gli alunni sono stati guidati a cogliere il valore della testimonianza e dell'impegno per la legalità, con particolare riferimento al contesto sici-

liano degli anni Settanta. L'utilizzo di fonti primarie ha inoltre favorito lo sviluppo di competenze di lettura critica e di comprensione del linguaggio istituzionale, contribuendo a una riflessione più ampia sul ruolo delle istituzioni e sul significato dell'etica pubblica.

La scelta di queste fonti ha avuto lo scopo di avvicinare gli alunni in modo graduale e mediato alla figura del protagonista ma, trattandosi di testi destinati a un pubblico adulto, i documenti sono stati presentati attraverso una selezione attenta ai contenuti e al linguaggio, in modo da garantirne l'accessibilità ai bambini senza rinunciare alla complessità dei temi trattati. Dal punto di vista metodologico, l'utilizzo di fonti scritte ha favorito un coinvolgimento attivo degli alunni a partire dalle loro esperienze, domande e intuizioni che hanno stimolato riflessioni sulla lotta di Piersanti Mattarella contro le infiltrazioni mafiose nella pubblica amministrazione.

Successivamente, gli alunni sono stati coinvolti in un'attività centrata sull'analisi e sintesi delle fonti, ispirata al metodo della "grammatica dei documenti" (Brusa, 2021). Organizzati in gruppi di lavoro cooperativo, sono stati guidati in un processo di esplorazione attiva e consapevole delle fonti documentarie selezionate. Il processo ha previsto la scelta ragionata dei documenti da analizzare, la loro interrogazione sistematica attraverso il criterio delle 5W (Who, What, When, Where, Why), la selezione delle informazioni pertinenti e la successiva rielaborazione scritta dei contenuti. Questa fase ha visto gli alunni impegnati in momenti di comprensione e interpretazione storica per stimolare la loro capacità di porre domande significative al passato. È stata utilizzata la raccolta degli *Scritti di Piersanti Mattarella* (2004) analizzando in particolare i seguenti testi:

- *Discussione del disegno di legge: Riforma della burocrazia regionale* (sesta legislatura), relativamente alla parte "richiamo principi della Costituzione";
- *Discussione del disegno di legge: Bilancio di previsione della Regione siciliana per l'anno finanziario 1975* (settima legislatura), rela-

tivamente alle parti dedicate ai fondi per agricoltura e ai benefici della programmazione spese;

- *Discussione del disegno di legge: Piano regionale d'interventi per il periodo 1975/1980* (settima legislatura), relativamente alla parte “problemi Sicilia non superabili senza intervento nazione”;
- *Appello al popolo siciliano per la difesa dello Stato democratico* (ottava legislatura), relativamente alle parti “difesa della democrazia”, “edilizia, industria, forza-lavoro”, “i problemi della Sicilia devono essere di interesse nazionale”, “fenomeno mafioso, favoritismi, sprechi”, “la Sicilia non può e non deve accontentarsi”, “fondi per asili nido, scuole, ospedali, strade, infrastrutture”, “creare coscienza democratica nelle scuole”, “edilizia”, “energia rinnovabile/questione ambientale”;
- *Discussione delle mozioni e della interpellanza sullo stato dell'ordine pubblico in Sicilia e sulla lotta alla mafia* (ottava legislatura), rispetto alla parte “fronteggiare la mafia”.

Il laboratorio è stato significativamente arricchito dalle attività di ricerca condotte all'interno dell'Archivio Pio La Torre, che ha messo a disposizione la monografia *Le carte in regola* (Basile, 2007), utile per l'approfondimento delle tematiche trattate. Il volume, pensato come strumento di accompagnamento e contestualizzazione dei materiali d'archivio, è stato oggetto di un'attenta selezione, finalizzata all'individuazione delle sezioni più coerenti dei passaggi che contribuiscono a rafforzare e integrare il percorso di studi svolto dal personaggio e i contenuti relativi all'attività legislativa di Mattarella. Tali scelte hanno permesso di ricostruire, con maggiore profondità e coerenza, il profilo umano e istituzionale del protagonista, offrendo al tempo stesso un quadro più ampio del contesto storico in cui si è sviluppata la sua azione. A seguire i dettagli delle parti usate:

- “formazione giovanile” (pp. 41-42 e 46) e “edilizia” (p. 51) nel I capitolo: *Il figlio del ministro che si è fatto da sé*;

- “sottosviluppo, cambiamenti sociali fine anni ‘60 e anni ‘70, programmazione necessaria” (pp. 57-58 e 68) e “dialogo con i giovani e le scuole” nel II capitolo: *La Regione con le carte in regola*;
- “infrastrutture” (p. 79), “intervista con ‘L’Ora” (p. 80), “il problema Sicilia a livello nazionale” (p. 83), “problema edilizio” (pp. 89-90), “gara appalto costruzione sei scuole” (p. 99) nel III capitolo: *La grande speranza*.

A completamento del lavoro sulle fonti sono stati inseriti anche materiali di altra natura, tra cui una selezione di articoli di giornale pubblicati in occasione dell’uccisione di Piersanti Mattarella e digitalizzati dall’Archivio digitale Pio La Torre (url: archiviopiolatorre.camera.it/i-delitti-politici/piersanti-mattarella). Queste fonti giornalistiche si sono rivelate fondamentali per ricostruire la ricezione pubblica e mediatica dell’evento. Il confronto tra le diverse tipologie di fonti ha consentito un’analisi più stratificata, utile a restituire la complessità della vicenda all’interno di un contesto segnato da forti tensioni civili e sociali.

La fase successiva ha previsto la realizzazione di una serie di prodotti finali che hanno consentito agli studenti di consolidare le conoscenze acquisite e di trasferirle in attività concrete, stimolando al contempo la creatività, la riflessione e il lavoro collaborativo. Questa fase ha assunto un ruolo centrale nel processo di apprendimento, configurandosi come momento di sintesi e di rielaborazione attiva dei contenuti affrontati attraverso forme espressive diversificate in un lavoro di gruppo.

Tra i prodotti realizzati vi è stato, innanzitutto, la costruzione di un *lapbook* dedicato alla figura di Piersanti Mattarella, all’interno del quale gli alunni hanno rappresentato le tappe principali della sua biografia, inserendole in relazione con il contesto storico e con i *focus* tematici approfonditi nel corso del laboratorio che sono la Costituzione, il referendum sul divorzio, la politica delle “carte in regola” e la relativa questione del sottosviluppo siciliano. Parallelamente, sono stati elaborati testi originali che hanno messo gli studenti nelle condizioni di

simulare il punto di vista dello stesso Mattarella, assumendone il ruolo attraverso la scrittura di discorsi destinati a un ipotetico intervento presso l'Assemblea regionale siciliana. Questa attività ha richiesto una profonda interiorizzazione del linguaggio e delle tematiche trattate, stimolando al contempo un esercizio di immedesimazione consapevole attraverso il *What if* fondato sul pensiero storico di Seixas (2006). In linea con tale approccio, è stata anche redatta un'intervista immaginaria con un giornalista del quotidiano "L'Ora", ambientata subito dopo l'elezione di Mattarella a Presidente della Regione Siciliana. Uno dei momenti più significativi è stato, inoltre, la realizzazione di un set di carte della politica delle "carte in regola", che ha permesso di sintetizzare in forma simbolica e visuale i principali assi valoriali e operativi della visione riformista di Mattarella. Questi prodotti hanno favorito l'organizzazione delle conoscenze in modo strutturato, potenziando la comprensione e la memorizzazione attraverso una metodologia ludica.

Un ruolo particolarmente rilevante, infine, è stato assunto dalla produzione di un cortometraggio. L'attività ha previsto la stesura del copione e dei dialoghi, la cura della scenografia, la registrazione delle voci e le riprese effettuate negli spazi scolastici. Gli studenti sono stati chiamati a completare il copione che successivamente hanno interpretato in prima persona. I materiali già elaborati nel corso delle attività precedenti (*lapbook*, lettere, discorsi, interviste e carte) hanno costituito un utile supporto per l'inserimento delle informazioni pertinenti, mentre il canovaccio fornito dava indicazioni e suggerimenti utili a guidare gli alunni nella costruzione coerente della scena.

Di seguito si presenta qualche esempio di attività svolta in tale contesto.

- Piersanti Mattarella è stato un uomo... (completa con tre aggettivi);
- Scrivi dove e quando è nato e gli studi svolti.

Un altro esempio di attività previsto nel canovaccio è la descrizione

della scena che mira a rappresentare in modo simbolico e partecipato i contenuti affrontati durante il percorso:

in un'aula ci sarà un filo teso, simbolicamente carico di significato e gli studenti entreranno uno alla volta, appendendo al filo una delle carte precedentemente preparata, mentre in sottofondo verranno recitate alcune battute, pensate per accompagnare e valorizzare ciascun gesto. Completa le battute.

Di seguito si riportano le frasi complete con le risposte segnalate in corsivo:

- Limitiamo lo sfruttamento dei terreni, basta con il *far-west* edilizio e il denaro *sporco*;
- Difendiamo l'*ambiente* e i nostri territori dall'*inquinamento*.
- Affidiamoci alla *scienza* che migliora la vita degli esseri umani e scegliamo fonti di energia *alternativa* come quella solare, eolica e geotermica;
- Per l'amministrazione *pubblica* assumiamo gente *preparata e competente*;
- Educiamo la società a partire dalle *scuole* per formare una nuova generazione;
- Spendiamo i nostri *soldi* nel modo *migliore*;
- Destiniamo risorse in favore dell'*agricoltura* e delle strutture agricole;
- Miglioriamo i trasporti e la rete *ferroviaria*;
- Costruiamo *ospedali e asili nido*;
- La politica *nazionale* deve interessarsi anche dei problemi *siciliani*.

All'interno della sceneggiatura è stato chiesto agli studenti di rappresentare in forma simbolica il concetto di “prestanome”, centrale nella vicenda dell'appalto per la costruzione di sei scuole a Palermo – emblema spiegato ai bambini attraverso il citato film di Grimaldi. Per rendere visivamente e narrativamente questo meccanismo di occultamento dell'identità, gli alunni hanno ideato sei *cards* raffiguranti lo stesso uomo, ma contraddistinto da sei nomi diversi. Questa scelta scenica ha efficacemente restituito l'idea della molteplicità fittizia di soggetti, utilizzata per mascherare un'unica figura di riferimento, sottolineando in modo creativo, critico e adatto all'età le dinamiche opache legate alla gestione degli appalti pubblici. Dal punto di vista didattico, l'attività si è rivelata particolarmente efficace, poiché ha permesso ai bambini di comprendere e interiorizzare un concetto complesso attraverso una forma espressiva immediata e concreta. La dimensione teatrale ha agito come potente mediatore educativo. Il cortometraggio è stato successivamente proiettato in occasione di un evento conclusivo che ha visto la partecipazione del dirigente scolastico, degli studenti, delle famiglie e del corpo docente. Questo momento pubblico ha rappresentato la restituzione finale del percorso formativo ed è stata anche un'occasione di condivisione.

L'ultima fase del laboratorio è stata dedicata a una riflessione collettiva sull'esperienza svolta, con l'obiettivo di promuovere una metacognizione consapevole sui contenuti appresi. Attraverso momenti di discussione guidata, chiarimenti su eventuali dubbi emersi, scambi di *feedback* tra pari, gli studenti sono stati accompagnati a rielaborare il proprio vissuto formativo. All'interno di questa fase è stata inserita un'attività ludico-didattica strutturata come un gioco a squadre, denominato “indovina la domanda”. In questo esercizio, gli studenti, organizzati in gruppi, hanno ricevuto una serie di risposte sui temi trattati, dalle quali dovevano dedurre e formulare la domanda corrispondente. La squadra che è riuscita a elaborare il maggior numero di domande appropriate ha ottenuto il punteggio più alto. L'attività, ispirata a dinamiche di apprendimento cooperativo e al pensiero divergente, ha



Schede con le domande formulate dagli alunni durante la fase "indovina la domanda"

avuto la duplice finalità di consolidare le conoscenze in modo attivo e stimolare la capacità di riformulare criticamente i contenuti appresi.

A conclusione del gioco, è seguito un momento di confronto collettivo, durante il quale sono stati discussi i risultati. Questo *debriefing* ha permesso di verificare il livello di comprensione. Il percorso ha inteso superare la logica trasmissiva sequenziale tradizionale, promuovendo un approccio formativo orientato alla partecipazione e alla responsabilità, ha rappresentato un'opportunità per sperimentare una didattica della storia attiva, interdisciplinare e centrata sullo studente. A questo link si può prendere visione del prodotto finale che è stato pubblicato su "storiaebambini", un canale YouTube di didattica della storia (Rinauro, 2024).

Conclusioni

Il percorso laboratoriale, strutturato su una molteplicità di fonti storiche, ha integrato la dimensione cognitiva, operativa e relazion-

le. L'adozione di varie attività e stimoli è risultata idonea alle diverse modalità di apprendimento degli alunni presenti in classe. Il modello operativo adottato si è dimostrato efficace nel favorire lo sviluppo di competenze comunicative, capacità di sintesi, osservazione critica, costruzione dell'identità e della memoria. I risultati attestano la sua validità metodologica, rendendolo replicabile e adattabile a una pluralità di biografie e contesti. Il modello si configura, pertanto, come uno strumento didattico flessibile e trasferibile, in grado di valorizzare l'interazione dinamica tra storia e fonti, nel rispetto dei principi epistemologici della ricerca storica e delle specificità dei contesti educativi. Si auspica lo sviluppo di reti collaborative tra istituti scolastici, archivi storici e centri di ricerca, al fine di sostenere progettazioni condivise e durature per fare storia dell'antimafia a scuola.

Riferimenti bibliografici

Adorno S., Ambrosi L. e Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano 2020.

Ambrosi L., Angelini M. e Miccichè A. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Educazione civica e didattica della storia*, Editpress, Firenze 2024.

Ausubel D.P., *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston 1968.

Basile P., *Le carte in regola. Piersanti Mattarella, un democristiano diverso*, Centro studi Pio La Torre, Palermo 2007.

Bloch M., *Apologia della storia o il mestiere di storico*, Feltrinelli, Milano 2024 (1949).

Bruner J.S., *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1960.

Brusa A., *Lezione 7b. La grammatica dei documenti e i modelli di laboratorio storico*, in "Historia ludens", 10 marzo 2021, url: www.historialudens.it/didattica-della-storia/418-lezione-7b-la-grammatica-dei-documenti-e-i-modelli-di-laboratorio-storico.html.

Cajani L., *Insegnare la storia. Nuove tendenze del dibattito internazionale*, FrancoAngeli, Milano 2011.

Cancio Meliá M. e Cornacchia L., *Ecomafie. Crimine organizzato, business e ambiente*, Franco Angeli, Milano 2024.

Dalla Chiesa N., *Per fortuna faccio il prof. L'antimafia spiegata ai ragazzi (e ai loro insegnanti)*, Bompiani, Milano 2016.

Dickie J., *Cosa Nostra: Storia della mafia siciliana*, Einaudi, Torino 2004.

Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970.

Gadotti M., *Pedagogia da Terra: ecopedagogia e educação sustentável*, Clacso, Buenos Aires 2001.

Grasso G., *Piersanti Mattarella. Da solo contro la mafia*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2014.

Lupo S., *La mafia. Centosessant'anni di storia*, Laterza, Bari 2018.

Marino G.C., *Storia della mafia*, Newton & Compton, Roma 2006.

Miccichè A., *L'antimafia a scuola. Una ricerca di didattica della storia*, in "Meridiana", 104, 2022, pp. 241-260.

Miccichè A., Pizzirusso I. e Ravveduto M., *Il primo libro di didattica della storia*, Einaudi, Torino 2025.

Pancieria W., *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Carocci, Roma 2016.

Ravveduto M., *Lo spettacolo della mafia. Storia di un immaginario tra realtà e finzione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2019.

Scritti di Piersanti Mattarella, vol. 1, Assemblea regionale siciliana, [Palermo 2004], url: www.ars.sicilia.it/sites/default/files/downloads/2018-10/Documento%20%289%29.pdf.

Seixas P., *The Historical Thinking Project*, in S. Van Hover e S. Hicks (eds.), *Beyond the Canon: Teaching U.S. History in the Twenty-First Century*, Information Age Publishing, Charlotte (NC) 2006, pp. 19-35.

Tesè G., *Piersanti Mattarella, un politico cristiano*, La Medusa, Palermo 2022.

Vygotskij L.S., *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

Wineburg S., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001.

Risorse audiovisive

Bucossi A. (a cura di), *La Costituzione degli Italiani*, regia di L. Nannini, RaiSat Extra, 2007, ora in “RaiPlay”, url: <http://www.raiplay.it/programmi/lacostituzionedegliitaliani>.

Dall'Archivio fotografico storico della Soprintendenza, un ricordo del presidente della Regione Siciliana Piersanti Mattarella, assassinato a Palermo il 6 gennaio del 1980, pagina Facebook Soprintendenza Beni Culturali Siracusa, 8 gennaio 2020, url: <http://fb.watch/nQYKg0Y1lg>.

Grimaldi A. (regia), *Il delitto Mattarella*, 97', Italia, 2020.

Nel nome del popolo italiano, episodio: *Piersanti Mattarella*, regia di M. Sciarra, Rai 1, 5 settembre 2017, ora in “Rai Play”, url: www.raiplay.it/video/2017/08/Nel-nome-del-popolo-italiano-Piersanti-Mattarella-441dc545-d036-4e94-aad1-66e6651cfa6e.html.

[Petacco A. (a cura di)], *I giorni della storia. 6 gennaio 1980*, s.d., estratto dal canale YouTube @DarioMarlettaChannel con il titolo *6 gennaio 1980 | L'omicidio Mattarella*, url: <http://youtube.com/watch?v=pzPXY6WomHU>.

Piersanti Mattarella. La buona battaglia, in “La grande storia. Anniversari”, Rai 3, 4 gennaio 2010, ora in “Rai Play”, url: www.raiplay.it/programmi/piersantimattarellalabuonabattaglia.

Rai. Direzione Digital, *Divorzio: è referendum*, in “Memorie. Fatti e persone da ricordare”, a cura di C. Del Signore, A. Lionello, A. Reda e S. Festa, url: www.raiplay.it/video/2019/05/Divorzio-e-referendum-5c4f8bc8-e518-42d0-ae62-5fa6d13c87b7.html.

Rinauro, G. (a cura di), *Chi è Piersanti Mattarella?*, in “youtu-

be.com/@storiaebambini”, 7 febbraio 2024, url: <http://youtube.com/watch?v=pWcTQr6EZjk>.

GIOVANNELLA RINAURO è insegnante di scuola primaria e cultrice della materia nel settore scientifico disciplinare HIST-03/A presso l'Università degli Studi di Enna Kore. È socia della Società italiana di didattica della storia (SiDidaSt). Collabora con *Storiaebambini*, un canale di didattica della storia. Ha ideato e condotto laboratori di storia su Giuseppe Fava e Pio La Torre, oltre che percorsi centrati sulla storia locale, come il laboratorio sulle gelsominaie avolesi che ha ottenuto la Menzione speciale “gender e public history” alla VII Conferenza nazionale di public history.

Protagonisti della legalità. Un laboratorio esperienziale di educazione civica e antimafia nella scuola secondaria

Agents of Legality: An Experiential Workshop on Civic
and Anti-Mafia Education in Secondary Schools

PAOLA GRAZIANO, MILENA MASSERETTI E SILVIA MELIS

Abstract

The contribution presents an experiential workshop aimed at middle and high schools. The initiative arises from the need to overcome a transmissive approach to education on legality, promoting active and participatory learning based on theatre, cooperative play, and collective reflection. The workshop accompanies students from knowledge of mafia-related phenomena to the personal re-elaboration of the values of justice, respect, and responsibility. The method integrates bodily, emotional, and symbolic languages, enhancing participation and mutual trust. The group leader acts as a facilitator, creating a protected and inclusive context. The theatrical activities make it possible to explore roles and power dynamics, supporting awareness and active citizenship.

Keywords: education for legality, educational theatre, experiential method, active citizenship, inclusion.

DOI: [10.5281/zenodo.18724618](https://doi.org/10.5281/zenodo.18724618)

Introduzione

Pensare¹ che legalità e giustizia si realizzino semplicemente rispettando le regole formali significa restare lontani dal significato più au-

¹ Il presente contributo rappresenta gli esiti della riflessione condivisa e del lavoro congiunto delle autrici; in particolare, Paola Graziano è autrice dei paragrafi 4, 6, 7, 8, 9 e 10; Milena Masseretti è autrice dei paragrafi 1, 2, 5 e 11; Silvia Melis è autrice del paragrafo 3.

tentico della giustizia, quella sostanziale, capace di ridurre le disuguaglianze e garantire equità. Perché la legalità da sola non basta: servono l'impegno e la partecipazione di molte forze, tanto grandi sono i bisogni e le sfide che la società deve affrontare (Ciotti, 2002).

Nel contesto attuale della scuola e della formazione, cresce l'urgenza di strumenti metodologici che vadano oltre il puro trasferimento di conoscenze per favorire esperienze attive, partecipate e trasformative (Dewey, 1960; Freire, 1971). L'utilizzo del teatro e della pedagogia esperienziale come leve formative si inserisce in un filone di ricerca che riconosce nell'arte performativa un potenziale educativo rilevante: da un lato come spazio simbolico in cui esplorare ruoli, relazioni e potere; dall'altro come strumento che mobilita corpo, emozioni, riflessione e relazione sociale (Dewey 1960; Freire 1971; Landy 1994).

Il laboratorio descritto nelle pagine seguenti si propone di rispondere a questa esigenza utilizzando il teatro, l'espressione corporea, il gioco cooperativo e la riflessione collettiva come strumenti per l'educazione alla legalità, alla responsabilità civile e alla cittadinanza attiva. L'iniziativa si inserisce all'interno del progetto Antimafia promosso da Arci (Associazione ricreativa e culturale italiana), attiva a livello nazionale nella promozione della cultura, della partecipazione e della legalità democratica. In particolare, nel territorio lecchese Arci sviluppa percorsi educativi rivolti alle scuole secondarie di primo e secondo grado, finalizzati a sensibilizzare i giovani sui temi della giustizia sociale e della responsabilità civica. Il percorso comincia con un momento informativo sulla storia e sulle modalità di azione della mafia, per giungere progressivamente a uno spazio formativo in cui gli studenti diventano protagonisti del proprio apprendimento: non più spettatori ma attori, non più destinatari passivi ma soggetti agenti (Nigris, Teruggi e Zucoli, 2020), in un ambiente accogliente predisposto dal conduttore, in cui quest'ultimo sappia costruire una relazione efficace e accogliente con il gruppo (Carkhuff, 1987), favorire la messa in gioco di se stesso e del gruppo, monitorando e adattando il percorso (Landy, 1994).

In questo contributo si descrivono le finalità, la struttura, le tecniche utilizzate, la restituzione agli studenti e agli insegnanti, e si riflet-

te sulle implicazioni metodologiche e didattiche del laboratorio. L'obiettivo è offrire non solo una rendicontazione, ma anche una riflessione su come l'educazione alla legalità possa svilupparsi con modalità esperienziali all'interno della scuola.

Quadri di riferimento per l'educazione alla legalità democratica

Nel dibattito pedagogico sull'educazione alla legalità democratica si è progressivamente affermata l'esigenza di superare un'impostazione meramente normativa e trasmissiva, orientandosi verso modelli capaci di integrare conoscenze, vissuti e pratiche. Tale orientamento trova un chiaro riscontro nel quadro delle politiche educative europee, in cui l'educazione alla legalità democratica è sempre più concepita come un processo orientato allo sviluppo di competenze civiche e sociali: sia la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018) sia i documenti del Council of Europe *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (2010) sottolineano la necessità di approcci educativi capaci di promuovere partecipazione attiva, responsabilità e apprendimento esperienziale. Analogamente, il Target 4.7 dell'Agenda 2030 (United Nations, 2015) ribadisce l'importanza di garantire che tutti i discenti acquisiscano conoscenze e competenze per promuovere lo sviluppo sostenibile, includendo l'educazione ai diritti umani, alla cittadinanza globale e alla cultura di pace, rafforzando la necessità di approcci educativi capaci di integrare dimensioni cognitive, valoriali e pratiche. Questo quadro normativo e valoriale ben si concilia con una prospettiva pedagogica che intende l'educazione come esperienza partecipativa e formativa. In particolare il pensiero di Paulo Freire, che ha profondamente influenzato lo sviluppo della pedagogia critica ed emancipatoria, concepisce l'educazione come pratica di libertà e come processo di emancipazione e responsabilizzazione collettiva (Nouri e Sajjadi, 2014); a sua volta, la riflessione di Gert Biesta (2011) sottolinea come l'educazione democratica non possa essere inte-

sa esclusivamente come trasmissione di contenuti, ma come esperienza che si costruisce nelle pratiche educative, nelle relazioni e nei processi di partecipazione, assumendo la democrazia come dimensione vissuta dell'apprendimento. In questa prospettiva, *citizenship education* e *human rights education* sono intese come approcci educativi orientati allo sviluppo di competenze civiche e relazionali, attraverso cui gli studenti apprendono a partecipare in modo responsabile, a riconoscere l'altro e a leggere criticamente le dinamiche sociali e le situazioni di disuguaglianza (Osler, 2016). Alla luce di tali modelli, l'educazione alla legalità viene qui intesa come esperienza vissuta e relazionale, nella quale gli studenti sono chiamati a confrontarsi con dilemmi, ruoli e responsabilità, trasformando i contenuti civici in pratiche di consapevolezza e di scelta. Il laboratorio presentato nel contributo si colloca in continuità con questa prospettiva e ne sviluppa una declinazione metodologica specifica attraverso l'integrazione sistematica di teatro, gioco cooperativo e riflessione collettiva. L'innovazione risiede proprio in questa integrazione: le tecniche espressive e drammaturgiche, insieme ai dispositivi cooperativi e ai momenti di rielaborazione condivisa, rendono osservabili e praticabili dinamiche di potere, appartenenza, responsabilità e giustizia, sostenendo la costruzione di partecipazione attiva e cittadinanza democratica nei contesti della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Educare alla legalità attraverso il teatro: il Laboratorio antimafia

Il Laboratorio antimafia, attivo da diversi anni sul territorio lecchese, si inserisce nella cornice più ampia del progetto antimafia promosso da Arci e rivolto alle scuole secondarie di primo e secondo grado a Lecco. Negli anni il laboratorio ha visto il coinvolgimento di 10 scuole, per un totale di circa 50 classi.

Il progetto si propone di promuovere attivamente l'educazione alla legalità democratica, alla nonviolenza e alla responsabilità civile. La sua peculiarità risiede nel metodo attraverso il quale si orienta il lavoro

agli obiettivi, nell'utilizzo di tecniche teatrali che superano la dimensione di elaborazione cognitiva e messa in scena del teatro per diventare strumento a disposizione dell'evoluzione personale del singolo e del gruppo, nella creazione di nessi con il vissuto dei partecipanti e quindi con il loro gruppo di riferimento (la classe), il territorio e la scuola come luogo educativo e formativo visto che si inserisce nelle proposte formative del PTOF.

Nella sua forma originale il progetto è stato articolato in quattro incontri, con cadenza settimanale o bisettimanale, di due ore ciascuno; nel primo, con un'impronta più didattica, si presentano le vicende legate ai personaggi chiave della mafia e della lotta contro di essa. I successivi, esperienziali, sono dedicati a comprendere come i contenuti appresi possano allacciarsi all'esperienza quotidiana dei ragazzi, nei loro contesti di vita.

Temi e sviluppi

Ognuna delle quattro sessioni è formalmente dedicata allo sviluppo di un tema, con la consapevolezza che le sessioni non sono compartimenti stagni e che ogni gruppo si costruisce attraverso le relazioni e l'esperienza dei singoli, sempre sfaccettata (Lewin, 1951). Ogni percorso si apre con un incontro informativo sui protagonisti e le vicende della lotta alla mafia, sui contesti ed i modi in cui la mafia ha agito ed agisce, per sfatare il pregiudizio culturale che la mafia sia sempre altrove, che ci siano territori condannati e territori immuni, per smascherare gli elementi culturali endemici di cui si nutre la mentalità mafiosa e che ritroviamo in ogni ideologia che antepone potere e ricchezza personali al benessere della collettività.

I temi centrali delle tre sessioni successive riprendono i contenuti della prima, per accompagnare gli studenti attraverso un processo non più informativo bensì formativo, basato su un metodo esperienziale che li porti ad una partecipazione attiva, non da spettatori bensì da attori (Orioli, 2019). Le espressioni-chiave delle tre sessioni esperienzia-

li sono “conoscenza, io e il gruppo”, “pregiudizio e valori”, “impegno sociale e implicazioni dei valori personali e condivisi”.

I temi sono sempre proposti ed elaborati in una modalità dialettica che include, non censura, le luci e le ombre che caratterizzano il nostro essere sociali: il rispetto per sé e per gli altri, soprattutto in riferimento alle fragilità ed alle vulnerabilità, nel superamento delle dinamiche di potere; la solidarietà che si contrappone ai modelli violenti; la correttezza, l'integrità, la coerenza per smascherare gli atteggiamenti omertosi; ma anche la conoscenza ed il senso di responsabilità personale che si oppongono a tutte le semplificazioni o agli effetti di trascinamento delle fascinazioni collettive.

La prima fase di organizzazione di un gruppo vede la creazione delle relazioni e delle possibilità: è necessario creare il contesto favorevole per l'introduzione del tema ma anche la confidenza con tecniche non convenzionali in contesto didattico, la creazione di uno spazio di dialogo e di confronto su un piano più profondo, l'apertura verso nuovi punti di vista su sé stessi e sui propri compagni.

Ogni gruppo ha modalità di innesco e tempi di adattamento unici ai quali bisogna dedicare la giusta attenzione, per rispondere alle esigenze reali del gruppo stesso e un'accurata fase introduttiva apre all'esperienza, fa da collante, da porto sicuro cui ritornare per tutta la durata del laboratorio, perché ogni sessione ha una sua fase interna di apertura che serve per ritrovarsi e predisporre nuovamente al lavoro creativo.

La seconda fase è dedicata al tema centrale o all'esperienza chiave dell'incontro. È questo il momento in cui le tecniche teatrali, dall'ideazione alla messa in scena, sono strumento prezioso per generare lo spazio in cui il conduttore possa fare un affondo sui contenuti e sui nessi (Barba, 1993). In questa fase si creano le interconnessioni più forti tra tema e valori personali, emergono gli aspetti più emotivi e legati al giudizio come fattore limitante del sé. Il conduttore supervisiona il lavoro dei gruppi, affinché ognuno trovi uno spazio confortevole per coinvolgersi maggiormente in una dimensione più profonda e personale.

Nella terza fase, che accompagna verso la chiusura del laboratorio, attraverso la condivisione strutturata si pone l'accento sull'importanza di tirare le fila, di imparare a leggere la propria esperienza, di riflettere sui cambiamenti avvenuti rispetto al modo in cui si pensava a se stessi, agli altri, al mondo, di interrogarsi su come le esperienze lasciano o possono lasciare traccia nelle azioni che si compiono o si potrebbero compiere nel proprio piccolo gruppo di riferimento (la classe, ad esempio) o in un più ampio contesto sociale, e con quali ricadute.

Gli obiettivi

Gli obiettivi del laboratorio sono molteplici e sfaccettati, a seconda del livello di osservazione. Esiste un obiettivo a lunga gittata, un orizzonte socio-culturale, che vede questo laboratorio come seme, atto di cura e responsabilità, per l'animazione del territorio e l'educazione alla legalità democratica, alla non violenza ed alla responsabilità civile. Altri obiettivi sono legati alla crescita della persona, al contesto scuola e al "qui e ora" dell'esperienza, alla classe intesa come comunità minima, luogo di incontro, di crescita e di sperimentazione. La classe, infatti, può essere vista e vissuta come un prototipo della società, un laboratorio/palestra di vita in cui si impara a misurarsi con l'altro, a trovare il proprio ruolo ed il proprio posto, a portare le proprie istanze ed i propri valori.

Il lavoro è orientato a favorire l'espressione del singolo attraverso modalità creative, a sostenerlo nel migliorare le proprie abilità comunicative, a riconoscere e superare i propri limiti, a valorizzare le proprie e le altrui doti nonché le aree di miglioramento, per arrivare ad una visione sfaccettata e plurifocale di sé (Pitruzzella, 2004).

Dal punto di vista del gruppo, il lavoro mira alla costruzione di un gruppo affiatato e collaborativo, improntato al rispetto tra pari, di genere, dell'altro da sé in tutte le possibili accezioni.

In una prospettiva più allargata, infine, il laboratorio mira a far identificare la scuola come luogo di sperimentazione di sé.

Il metodo

Il metodo utilizzato è esperienziale, relazionale e creativo. Attraverso il coinvolgimento in attività differenti, mutate dal teatro e dalla conduzione dei gruppi, capaci di fornire stimoli percettivi, cognitivi ed emotivi, si lavora sulla relazione e sulla costruzione di un'esperienza che lasci traccia nel lungo termine.

L'aspetto ludico e divertente, l'ironia e l'autoironia, sono strumenti preziosi per la crescita personale e per l'evoluzione del gruppo. In questo contesto gli studenti possono fare esperienza di una leggerezza costruttiva, portatrice di significati. In linea con il concetto di *warm cognition* (Lucangeli, 2019), ciò che si impara con gioia, o ciò che un'esperienza gioiosa insegna, lascia una traccia cui è bello sapere di poter tornare.

L'approccio utilizzato nel veicolare i contenuti, i quali presentano sempre un aspetto di concretezza, è deduttivo e mira a sostenere il ruolo attivo del singolo e del gruppo. È importante sottolineare che il modello è più orientato al processo, al "cosa" ed al "come" si muove, piuttosto che al contenuto in sé.

Il *setting*

Il passaggio dal racconto del primo incontro, pur interattivo e partecipato, all'esperienza dei successivi è cruciale, perché marca un cambio di prospettiva e soprattutto un cambio di ruolo: da spettatore a protagonista. Affinché questo passaggio non sia straniante, è necessario che gli studenti vengano accompagnati verso ed attraverso questa esperienza che è, funzionalmente, non convenzionale in un contesto didattico.

È importante che il laboratorio non si svolga in classe ma in uno spazio neutro, all'interno del quale ci sia agio per muoversi liberamente ed in sicurezza. Affrancarsi da una disposizione frontale, che inevitabilmente comporta l'introduzione di distanze e di ostacoli tra le persone e che, per consuetudine, determina la direzione del flusso di informa-

zioni dal docente alla classe, facilita le attività, le relazioni e soprattutto riduce il rischio che trovarsi in uno spazio noto (la classe) induca gli studenti a replicare istintivamente le consuete modalità.

La seconda attenzione riguarda le regole: è bene esplicitare il *set* di regole, di gestione dello spazio, delle modalità e dei contenuti delle condivisioni, necessario per il buon funzionamento del laboratorio. Il *focus* non è sul valore della regola in sé, quanto sul permettere agli studenti di entrare come soggetti attivi nel vivo del tema della legalità, che concepisce le regole condivise come strumento di tutela del singolo e del gruppo.

Il ruolo del conduttore

In un laboratorio che pone, tra i suoi obiettivi, il superamento della modalità frontale e l'approccio deduttivo ai contenuti, affinché il partecipante sia soggetto attivo e non puramente ricettivo, il conduttore è primariamente un facilitatore: ha il compito di accompagnare il gruppo attraverso un percorso esperienziale. Affinché questo possa succedere, è necessario che il gruppo investa nell'esperienza e che si affidi. La fiducia nasce dalla conoscenza, di sé stessi e degli altri, e ciò vale anche per il conduttore che, pertanto, deve avere cura di dosare le tipologie e le intensità delle attività e degli interventi con un gruppo che potenzialmente non conosce.

Il conduttore incoraggia e sostiene la partecipazione di tutti, accoglie e non censura i contributi, riformula le affermazioni in modo da sostenere il riconoscimento di ciò che ha valore, delle risorse impiegate e di quelle potenzialmente a disposizione, sostiene la messa in prospettiva affinché l'esperienza contestuale possa essere risorsa nel quotidiano.

Fondamentale è la visione prospettica sul gruppo: sguardo professionale, ed allo stesso tempo amorevole, che può riconoscere e fare emergere i valori, le modalità relazionali in nuce, che vedono il singolo oggi come membro del gruppo classe, domani come un adulto che dovrà misurarsi con l'altro, trovando il proprio ruolo ed il proprio posto,

portando le proprie istanze ed i propri valori su una scala differente, nella società.

Poiché le azioni, i pensieri, i valori di ognuno sono influenzati dai modelli che osserviamo, più che dalle parole che ascoltiamo, il conduttore offre un *modeling* (Bandura, 1971) funzionale ed alternativo a quello socio-culturale, veicolato anche attraverso i *media*. Il laboratorio diventa così occasione per fare esperienza diretta di un dialogo improntato su uno stile comunicativo che scardini i pregiudizi, le modalità giudicanti ed escludenti, le sopraffazioni e le intimidazioni che spesso si incontrano nel quotidiano e che, nei fatti, costruiscono il substrato di cui le culture mafiose si nutrono.

A tal proposito è importante sottolineare che l'attenzione del conduttore deve sempre essere spostata sul processo più che sui contenuti, così che gli interventi siano a sostegno del modo corretto di portare e sostenere la propria idea, più che della valutazione dell'idea-contenuto in sé e per sé.

L'ascolto attivo (Rogers, 1980), la comunicazione etica (Battistutta, 2020), l'esempio fattivo (Bandura, 1971) ma anche l'ironia e l'autoironia sono le modalità fondanti che il conduttore deve portare nel costruire e gestire la relazione con i singoli e con il gruppo, affinché i ragazzi ne facciano esperienza diretta, ne riconoscano il valore e comincino a portarli nelle loro relazioni, in quanto le relazioni si imparano nella relazione stessa.

Le tecniche utili e perché

Ogni sessione si apre con la proposta di giochi cooperativi, logici, di *leadership* e di *problem solving* che incoraggiano la creatività ed il pensiero laterale (De Bono, 2010) ed allo stesso tempo aprono al tema specifico della sessione.

Il gioco qui è mezzo, mai fine, di conoscenza di sé e dell'altro; è scambio relazionale e apertura alle possibilità in un contesto protetto da un *set* di regole condivise.

Attraverso il gioco, che vede coinvolti i partecipanti come singoli, in una relazione uno a uno, oppure in piccolo o grande gruppo, è possibile educare al rispetto del prossimo e dei compagni, con particolare attenzione al rispetto tra pari, al rispetto di genere, al rispetto dell'altro da sé, in tutte le accezioni possibili.

Ogni conduttore sceglierà la tipologia di giochi che gli è più congeniale, per attitudine, dimestichezza, esperienza. È stato osservato e, cosa più importante, riconosciuto dagli studenti che l'attivazione fisica e l'orientamento alla vittoria diventano occasione di "distrazione" dal significato, ossia che il desiderio di raggiungere l'obiettivo porta a trascurare le modalità attraverso cui esso viene conseguito. L'elaborazione dell'esperienza consente di ricondurre le scelte automatiche a modalità che, su altra scala, alimentano la cultura mafiosa; analogamente, i giochi che attivano la competitività possono generare dinamiche inizialmente naturali nel contesto di classe, ma potenzialmente degenerative in forme di esclusione, vessazione, omertà e opportunismo.

È qui che lo sguardo del conduttore diventa fondamentale per far emergere le dinamiche istintive e per attribuire loro valore in termini di evoluzione personale. Gli studenti hanno riportato quanto sia stato per loro interessante comprendere che i comportamenti agiti istintivamente parlano di noi e che, se non censurati ma al contrario accolti, possono orientarci nella vita quotidiana.

Il tema centrale della sessione viene proposto e lavorato con attività espressive e teatrali. Sarebbe riduttivo circoscrivere il teatro allo spettacolo, poiché la sua vitalità risiede nel lavoro dell'attore (Barba, 1993). In questi percorsi a mediazione espressiva e teatrale, le tecniche che l'attore adotta per far vivere il personaggio sono rese disponibili alla persona ed al gruppo che le usa per far vivere, quindi rendere manifesta, un'idea, una parte di sé, una visione. Il mimo, la pantomima, il gioco proiettivo e di ruolo, la drammatizzazione, attraverso la creazione e la presentazione di scene teatrali a tema dato, sono ancora una volta strumento, non obiettivo, per sostenere l'ascolto, il confronto costruttivo, la messa a fuoco dei valori e delle priorità personali armonizzate con quelle del gruppo, legate ai principi dell'antimafia e della cittadi-

nanza attiva (Garavaglia, 2007). Su questi aspetti gli studenti lavorano soprattutto nelle fasi preparatorie dell'attività, svolta in piccoli gruppi per agevolare la partecipazione di tutti, che sono oggetto fondamentale dell'osservazione e delle successive condivisioni. L'andare in scena, seppur non identificabile con il salire sul palco, è esperienza fondante ed irrinunciabile. La scena la crea fisicamente il *setting*, attraverso la definizione funzionale dello spazio in platea, palco e quinte, ma soprattutto la crea lo sguardo del pubblico che è testimone di ciò che viene messo in scena e che, testimoniando, rende l'esperienza vivida e reale. Ogni partecipante gioca tutti i ruoli: sia attore, che con il suo gruppo partecipa alla messa in scena, sia testimone, così da fare esperienza della responsabilità che comporta il guardare e l'essere guardato.

Le tecniche da un lato e la scena dall'altro creano preziose occasioni per identificare i propri limiti rappresentati dal timore di esporsi, dalla tendenza all'autocensura o dal desiderio di confermare un'immagine di sé che si ritiene vincente nel contesto scolastico e non solo. Superando gli aspetti legati ai contenuti e focalizzandosi sugli aspetti di processo, queste attività sostengono l'impegno a mettersi in gioco, a trovare il giusto spazio per l'espressione personale, l'assunzione di consapevolezza dei propri limiti e delle proprie vulnerabilità come primo passaggio per poterli poi superare, favorendo l'autostima ed una più ricca immagine di sé.

Nel concreto, un'attività espressiva utile nella terza sessione, dedicata ai valori, è la realizzazione a piccoli gruppi di statue corporee che rappresentino un valore irrinunciabile condiviso da tutti i partecipanti. L'atto performativo è preceduto da un lavoro personale e collettivo che prende avvio da una fase individuale e introspettiva di individuazione dei valori, seguita da momenti di condivisione, confronto e mediazione finalizzati alla definizione del valore comune, alla sua simbolizzazione corporea e alla messa in scena.

Più che ai contenuti, il rimando degli studenti è legato al sentire e al bisogno di riconoscimento attraverso il contributo al gruppo e l'espressione delle proprie vulnerabilità. Compito del conduttore è collegare l'esperienza ai valori dell'antimafia – consapevolezza di sé, espressione

autentica, scambio costruttivo e collaborazione – in contrapposizione a dinamiche di omertà, imposizione, passività e opportunismo tipiche della cultura mafiosa.

Un ruolo altrettanto fondante ha la condivisione, spesso in cerchio, a volte estemporanea, perché deputata in apertura al lancio di alcuni temi attraverso l'utilizzo di domande strategiche e, a valle delle esperienze, per la messa a fuoco dei processi, per la raccolta e la rielaborazione dei vissuti così da portarle ad un livello maggiore di consapevolezza.

Durante ogni sessione è bene che i momenti di condivisione siano programmati a valle di ogni *set* di attività affini, affinché gli studenti possano immediatamente far tesoro della loro esperienza ed imparare a considerarla come un processo, al di là del risultato, anche per svincolarsi dalle categorie più semplicistiche del giusto/sbagliato, vincente/perdente, bello/brutto, per quanto il processo di esperire per differenza e in maniera dicotomica questi temi faciliti gli studenti nella messa a fuoco degli aspetti fondamentali su cui basare le proprie scelte.

Le condivisioni possono essere libere ed autentiche nella misura in cui il contesto in cui ci si esprime è protetto e rispettoso. Protezione e rispetto sono responsabilità: dei singoli a tutela di ognuno e del gruppo contro atteggiamenti intimidatori o omertosi che, anche in questo caso, sono tipici dei contesti mafiosi ma che, a ben vedere, vengono spesso agiti in contesti assolutamente ordinari.

Le restituzioni e i rimandi

Durante la sessione finale, il conduttore condivide con la classe le sue impressioni (soprattutto quelle che verranno restituite ai docenti), accoglie le impressioni degli studenti e pone l'attenzione su quali contenuti ed esperienze essi sono disposti a condividere con i docenti, affinché vengano garantite sempre la trasparenza e la possibilità di fare un passo indietro o di tutelarsi lì dove ci si sente esposti. Questa fase di restituzione assume una funzione educativa centrale, poiché consente di trasformare l'esperienza vissuta in apprendimento consapevole, in linea con i modelli di educazione alla cittadinanza democratica che

valorizzano la riflessione critica e la partecipazione attiva (Council of Europe, 2010; Biesta, 2011). Spesso gli studenti chiedono ai conduttori di fare da tramite, di sollecitare i docenti a guardare oltre i risultati didattici, a riconoscere le loro qualità più sottili.

Agli studenti è stato rimandato, in linea con i valori dell'antimafia, di fare uno sforzo nell'essere protagonisti in questo cambiamento di sguardo, di portare nel loro mondo le qualità che desiderano siano riconosciute affinché possano essere viste e valorizzate, senza aspettare che il cambiamento arrivi dall'altro e dall'alto. Tale sollecitazione richiama una concezione dell'educazione come processo di responsabilizzazione personale e collettiva, coerente con l'idea di educazione come pratica di libertà e di emancipazione (Freire, 1971; Nouri e Sajjadi, 2014). E questo genera una visione prospettica ai fini della concretizzazione dei valori dell'antimafia attraverso la partecipazione attiva.

Poiché il laboratorio rientra tra le attività di Piano triennale dell'offerta formativa, la restituzione agli insegnanti avviene attraverso una griglia di abilità e competenze negli ambiti della comunicazione, della relazione, della collaborazione e della cittadinanza attiva. Questa modalità di restituzione risponde all'esigenza di valorizzare lo sviluppo di competenze civiche e sociali, piuttosto che limitarsi a una valutazione dei soli apprendimenti disciplinari (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). L'aspetto più delicato di questa fase è fare in modo che le restituzioni non vengano interpretate in senso valutativo, bensì come punto di partenza, sguardo di insieme sulle risorse a disposizione dei singoli e del gruppo, base solida da cui partire per sostenerne l'evoluzione e la crescita, coerentemente con una prospettiva di apprendimento esperienziale (Biesta, 2011).

In fase di chiusura si è dimostrato arricchente creare un ponte tra il lavoro svolto durante il laboratorio e quello che, a seguire, è stato svolto dai docenti, così da non ridurre l'attività ad una esperienza bella ma episodica. A tal fine è stato consegnato un elenco di frasi, citazioni, piccoli scritti dei protagonisti della lotta alla mafia che maggiormente hanno colpito gli studenti o che sono stati scelti dal conduttore perché coerenti con i pensieri, i valori o in generale i temi portati dalla clas-

se, favorendo continuità e integrazione educativa (Council of Europe, 2010; United Nations, 2015).

È stato osservato che gli studenti si affidano alla persona più che al processo, così come tendono a vivere in modo personale le relazioni con l'istituzione scolastica. Più è positiva la relazione con la scuola, più sono disposti a condividere; più sono abituati a vivere la relazione su un piano performativo e valutativo, meno saranno disposti a scoprirsi e ad accettare la condivisione anche dei contenuti, confermando la centralità della relazione educativa nei processi di apprendimento democratico (Biesta, 2011).

Consapevoli del fatto che non esiste un metodo *passee-par-tout*, che per alcune classi o anche solo per alcuni partecipanti gli aspetti espressivi o ludici possono essere faticosi, nel tempo è stato possibile osservare che gli esiti del laboratorio sono decisamente positivi per quanto riguarda sia il raggiungimento degli obiettivi individuali, relazionali e di contenuto sia la consapevolezza e la soddisfazione che gli studenti ricavano dal vedersi riconosciute qualità che in ambito didattico spesso non si riesce a valorizzare, in linea con modelli orientati allo sviluppo integrato di competenze (Osler, 2016; Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Molti docenti hanno riconosciuto di aver arricchito il loro sguardo sui singoli studenti e sulla classe, con effetti benefici sulla qualità della relazione, sottolineando come la mediazione corporea abbia costituito un valore aggiunto rispetto alla didattica convenzionale in termini di coinvolgimento, comprensione, partecipazione attiva, profondità di osservazione e memorabilità da parte degli studenti. Molti di loro, infatti, hanno rimandato di aver compreso, al di là dei tradizionali approcci narrativi, aspetti del tema mafioso che fino a quel momento avevano intuito in maniera superficiale, rafforzando una lettura critica dei fenomeni sociali (Osler, 2016). Hanno inoltre compreso che il tema della lotta alla cultura mafiosa riguarda tutti e, di conseguenza, che è di fondamentale importanza un tessuto sociale sano e partecipato, che possa costituire una resistenza costante e creare degli anticorpi allo sviluppo delle associazioni mafiose e delle forme di socialità, anche eco-

nomiche, distorte, coerentemente con una visione della cittadinanza come responsabilità condivisa (Council of Europe, 2010).

Ciò che stupisce piacevolmente tanto i docenti quanto gli studenti è l'apporto in termini relazionali del progetto, la possibilità di migliorare gli aspetti comunicativi che, se non curati, possono portare all'inasprimento di alcune dinamiche conflittuali.

Avendone constatata l'efficacia, alcune scuole hanno ritenuto il progetto uno strumento utile per lavorare su delicate situazioni specifiche; altre lo hanno valutato uno strumento metodologicamente utile per affrontare, in chiave esperienziale, ulteriori temi afferenti alla cittadinanza, in affiancamento alla didattica tradizionale.

Un passaggio particolarmente incisivo, che appare rilevante portare all'attenzione del mondo adulto e, in particolare, di chi opera nei contesti scolastici, emerge dalle parole di uno studente di liceo scientifico al termine del percorso: "Non credo che gli adulti che ci invitano a fare questo tipo di percorsi sarebbero disponibili ad affrontarlo a loro volta". Questa affermazione può essere letta alla luce della letteratura sull'educazione democratica, che evidenzia l'importanza della coerenza tra valori dichiarati e pratiche agite per l'efficacia dei processi educativi (Biesta, 2011; Freire, 1971).

Considerazioni conclusive

L'esperienza descritta conferma come il teatro, inteso come linguaggio educativo ed esperienziale, possa rappresentare un contesto privilegiato per lo sviluppo della consapevolezza e della cittadinanza attiva. Attraverso l'uso di tecniche teatrali, giochi cooperativi, drammatizzazioni e momenti di riflessione condivisa, gli studenti sono stati accompagnati in un percorso che li ha portati a "mettere in scena" la legalità, a viverla come esperienza concreta piuttosto che come nozione astratta. Questo approccio si fonda sull'idea, presente nella pedagogia teatrale contemporanea (Bolton, 1984; Oliva, Pilotto e Rasi, 2021), che l'arte performativa costituisca una forma di conoscenza incarnata e relazionale: un mezzo per esplorare i ruoli sociali, per esercitare l'empatia e

per sviluppare capacità di ascolto e cooperazione. In questo senso, il teatro diventa uno strumento educativo capace di coniugare creatività e responsabilità, libertà e regola condivisa.

L'impianto metodologico del laboratorio si ispira alla prospettiva rogersiana dell'apprendimento esperienziale (Rogers, 1980), che riconosce nell'autenticità e nella fiducia reciproca le condizioni per una relazione educativa efficace.

Il conduttore, più che trasmettere contenuti, crea le condizioni perché gli studenti possano scoprire da sé i significati e le connessioni tra le proprie esperienze e i valori collettivi.

Sul piano etico e sociale, il percorso si inserisce nella cornice dell'educazione alla responsabilità, tema centrale nel pensiero di Don Luigi Ciotti (2011), secondo cui non può esistere legalità senza una profonda assunzione di responsabilità personale. Il teatro, in questa prospettiva, agisce come spazio protetto in cui è possibile riconoscere e decostruire le dinamiche di potere, le forme di pregiudizio e le modalità relazionali che alimentano le culture mafiose (Colombo e Sarfatti, 2022).

In termini pedagogici, il laboratorio rappresenta una forma di antimafia educativa, poiché promuove comportamenti cooperativi, rispetto reciproco e senso civico attraverso esperienze condivise. Questa visione è in linea con la pedagogia critica di Paulo Freire (1971), che concepisce l'educazione come pratica di libertà e come processo di emancipazione collettiva.

Infine, il progetto ribadisce il ruolo della scuola come comunità di apprendimento e di vita, non solo come luogo di istruzione. Riprendendo la visione sociale di Rudolf Steiner (2009), possiamo affermare che una società sana nasce dal riconoscimento reciproco tra individuo e collettività: principio che il laboratorio ha tradotto in prassi educativa, valorizzando l'esperienza come via per la costruzione del senso civico e dell'etica pubblica.

Riferimenti bibliografici

Bandura A., *Principles of Behavior Modification*, Ho, Rinehart-Winston 1971.

Barba E., *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 1993.

Battistutta L., *Il ritorno delle nuvole bianche. L'arte di dire la verità senza ferire e di ascoltare senza subire*, Aligen, Udine 2020.

Biesta G.J.J., *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam-Boston 2011.

Bolton G.M., *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Longman, London 1984.

Carkhuff R., *L'arte di aiutare*, Erickson, Trento 1987.

Ciotti L., *Prefazione*, in J. Garuti, G.L. Falabrino e M.G. Mazzocchi (a cura di), *Il piacere della legalità*, Libri Scheiwiller, Milano 2002.

Ciotti L., *La speranza non è in vendita*, Gruppo Abele, Torino 2011.

Colombo G. e Sarfatti A., *Educare alla legalità. Suggerimenti pratici e non per genitori e insegnanti*, Salani, Milano 2022.

Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, Bruxelles 2018.

Council of Europe, *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, Council of Europe, Strasbourg 2010.

De Bono E., *Il pensiero laterale: come diventare creativi*, Rizzoli, Milano 2010.

Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

Garavaglia V., *Teatro, educazione, società*, FrancoAngeli, Milano 2007.

Landy R.J., *Drama Therapy: Concepts, Theories and Practices*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield 1994.

Lewin K., *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, Harper & Brothers, New York 1951.

Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento 2019.

Nigris E., Teruggi L.A. e Zuccoli F. (a cura di), *Didattica generale*, Pearson Italia, Torino 2020.

Nouri A. e Sajjadi S.M., *Emancipatory Pedagogy in Practice: Aims, Principles and Curriculum Orientation*, in "International Journal of Critical Pedagogy", 5(2), 2014, pp. 76-97.

Oliva G., Pilotto S., Rasi M., *Educazione alla teatralità: le origini. Il teatro antico*, Mama Edizioni, Roma 2021.

Orioli W., *Teoria e pratica della Teatroterapia*, Red, Como 2019.

Osler A., *Human Rights Education, Postcolonial Scholarship, and Action for Social Justice*, in "Theory and Research in Social Education", 43(2), 2015, pp. 244-274.

Pitruzzella S., *Manuale di teatro creativo. 240 tecniche drammatiche per la terapia, l'educazione e il teatro sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004.

Rogers C.R., *A Way of Being*, Houghton Mifflin, Boston 1980.

Steiner R., *I punti essenziali della questione sociale. Rispetto alle necessità della vita nel presente e nell'avvenire*, Editrice Antroposofica, Milano 2009.

United Nations, *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York 2015.

PAOLA GRAZIANO è counselor, formatore e teatroterapeuta. Con il metodo espressivo a mediazione corporea conduce gruppi in contesto scolastico, socio-educativo e aziendale.

MILENA MASSERETTI è dottoranda in Scienze pedagogiche presso l'Università di Bologna ed è insegnante di scuola secondaria di secondo grado con specializzazione sul sostegno.

SILVIA MELIS è teatroterapeuta e conduce percorsi per differenti target; lavora come formatrice in contesti aziendali e sanitari (personale, pazienti, familiari).

■ OER

Studiare le mafie. Un percorso per il Liceo Economico Sociale e il Liceo delle Scienze Umane

ANTONIO VIGILANTE

DOI: 10.5281/zenodo.18730389

Presentazione

Il Liceo delle Scienze Umane (LSU) nasce in Italia con la riforma Gelmini, dopo la chiusura degli Istituti Magistrali e varie sperimentazioni che allineavano il percorso di studi in campo pedagogico-sociale a quello quinquennale degli altri licei, la più significativa delle quali è il Liceo socio-psico-pedagogico del Progetto Brocca (1992-2010).

L'articolo 9, comma 1 della riforma Gelmini così presenta il nuovo Liceo:

Il percorso del liceo delle scienze umane è indirizzato allo studio delle teorie esplicative dei fenomeni collegati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per cogliere la complessità e la specificità dei processi formativi. Assicura la padronanza dei linguaggi, delle metodologie e delle tecniche di indagine nel campo delle scienze umane (D.P.R. 15.03.2010, n. 89, art. 9 comma 1).

Nel successivo comma 2 è presentata la cosiddetta opzione economi-

co-sociale, che da tempo si preferisce chiamare Liceo Economico Sociale (LES), e “che fornisce allo studente competenze particolarmente avanzate negli studi afferenti alle scienze giuridiche, economiche e sociali”.

Se ogni indirizzo scolastico ha la finalità di formare gli studenti alla comprensione della realtà sociale, questo si può dire in particolare per questi due indirizzi liceali. Nella sezione *Profilo generale e competenze* delle Indicazioni Nazionali si legge che l’insegnamento delle Scienze Umane dovrà, tra l’altro, condurre lo studente a “acquisire le competenze necessarie per comprendere le dinamiche proprie della realtà sociale, con particolare attenzione ai fenomeni educativi e ai processi formativi formali e non, ai servizi alla persona, al mondo del lavoro, ai fenomeni interculturali e ai contesti della convivenza e della costruzione della cittadinanza” (corsivo mio)¹. E tuttavia sembra che la comprensione del fenomeno mafioso non rientri tra i suoi obiettivi. Tra i temi da affrontare nel quinto anno del Liceo delle Scienze Umane, nell’ambito delle lezioni di sociologia, rientrano temi come “l’istituzione, la socializzazione, la devianza, la mobilità sociale, la comunicazione e i mezzi di comunicazione di massa, la secolarizzazione, la critica della società di massa, la società totalitaria, la società democratica, i processi di globalizzazione”², ma non è espressamente indicata la mafia, che pure è legata a diversi di questi temi, come la devianza, la società democratica e la globalizzazione.

Tale assenza si riflette anche sui manuali, che pure non mancano spesso di offrire percorsi originali, in aggiunta ai temi presenti nelle Indicazioni Nazionali. Solo qualche esempio, non essendo qui possibile né opportuna una ricognizione sistematica dei manuali di Scienze Umane. Il manuale *Orizzonte Scienze Umane* di Elisabetta Clemente e Rossella Danieli (Sanoma/Paravia), per l’opzione Economico Sociale, prevede nella sezione *Scienze Umane in dialogo* interessanti percorsi

¹ MIUR, Indicazioni Nazionali per i Licei, Decreto 7 ottobre 2010, n. 211 Allegato G, disponibile su Normattiva all url: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2010-12-13;211>

² *Ibidem.*

interdisciplinari sull'alimentazione, il consumo, Internet, le periferie, il tempo libero e l'impresa giovanile, ma nessuna trattazione specifica sulla mafia, alla quale è dedicata appena una infografica (*Un potere non ufficiale: il fenomeno mafioso in Italia*) nell'ambito dell'unità *La politica: il potere, lo Stato, il Cittadino*³. Nel più recente *Le sfide delle Scienze Umane*, di Adriano Favole e Giovanni Semi, la mafia è trattata tra gli approfondimenti legati agli obiettivi dell'Agenda 2030, in particolare all'obiettivo 16 (Pace, giustizia e istituzioni solide): quattro pagine, comprensive della copertina. Assolutamente insufficienti per giungere a una conoscenza non superficiale del fenomeno mafioso, ma anche per comprendere l'apporto che ad essa possono fornire le Scienze Umane.

Non va diversamente con l'altra editrice leader nel settore scolastico, la Zanichelli. Nel manuale *Essere umani* di Vincenzo Rega e Maria Nasti è presente, nel volume del secondo biennio, una scheda sulla mafia di Educazione Civica – due pagine comprensive di compito di realtà – anch'essa legata all'obiettivo 16 dell'Agenda 2030. Manca qualsiasi trattazione del tema, invece, nel volume del quinto anno.

La mafia, dunque, è assente; quando compare, è solo come tema di Educazione Civica. Ma, si direbbe, resta un tema comunque marginale, che non coinvolge in modo particolarmente significativo le Scienze Umane.

Il percorso che qui presento nasce dalla convinzione che uno studio approfondito del fenomeno mafioso, che dovrebbe essere sempre una delle finalità principali della scuola italiana, non possa che essere centrale in un LSU/LES, per le caratteristiche che abbiamo visto.

Le pagine che seguono nascono da materiale preparato per una mia classe quinta della sezione LES del Liceo "Piccolomini". Integrano l'apporto della Sociologia e dell'Antropologia, ma presentano anche attività legate alla Metodologia della ricerca e tematiche educative. Possono dunque essere impiegate sia al LES che al LSU.

³Clemente, Danieli 2016, p. 468. L'infografica rimanda anche a un approfondimento multimediale: il video di poco più di un minuto e mezzo di un intervento di Roberto Saviano alla trasmissione televisiva "Vieni via con me" (2010).

Obiettivi

Al termine del percorso, la studentessa⁴ dovrebbe essere in grado di:

- riconoscere le principali caratteristiche storiche e organizzative delle mafie italiane e le trasformazioni che esse hanno subito nel tempo;
- comprendere come fattori economici, culturali, politici e simbolici interagiscono nella nascita e nella persistenza dei fenomeni mafiosi;
- analizzare criticamente le rappresentazioni sociali e mediatiche della mafia, distinguendo tra narrazione mitica e interpretazione scientifica;
- individuare i legami tra il fenomeno mafioso e i temi centrali delle Scienze Umane: la devianza, l'identità, il potere, la socializzazione, la cultura;
- riconoscere il valore educativo e civile delle esperienze di contrasto alla mafia, in connessione con gli obiettivi dell'Agenda 2030;
- sviluppare un atteggiamento di ricerca e di cittadinanza consapevole, capace di coniugare analisi empirica e riflessione etica.

⁴Qui e di seguito si fa uso del femminile sovraesteso, essendo il LES/LSU un indirizzo frequentato in grande maggioranza da ragazze.

1. Studiare le mafie

Le difficoltà di uno studio sociologico e antropologico della mafia sono molte. Si tratta di organizzazioni chiuse, che non mancano di manifestarsi e di farsi perfino pubblicità, ma le cui dinamiche interne sono sottratte allo sguardo pubblico. Naturalmente non sono poche le realtà simili. La differenza è che se in altri casi è possibile ricorrere all'osservazione partecipante, nel caso della mafia infiltrarsi per osservare le organizzazioni dal di dentro non è una via praticabile.

Una fonte preziosa di informazioni è rappresentata dalle indagini della magistratura, per le quali a loro volta sono fondamentali le confessioni dei pentiti di mafia. Quello che sappiamo sull'organizzazione attuale di Cosa Nostra, ad esempio, viene in gran parte dalla rivelazione del pentito Tommaso Buscetta. Altri documenti importanti sono i *pizzinni*, foglietti di carta usati dai boss mafiosi per far giungere comunicati e ordini agli affiliati. Interessanti sono anche, come vedremo, alcune espressioni musicali che celebrano i valori delle cosche mafiose e ne giustificano o perfino esaltano le azioni, così come molto materiale utile, e ancora poco studiato, proviene dai più diffusi social network, che hanno un ruolo sempre più rilevante nella riproduzione della cultura mafiosa.

Quando si approcciano a una realtà sociale o culturale, il sociologo e l'antropologo cercano di sospendere il giudizio, di non esprimere valutazioni morali e di comprendere la realtà dall'interno. Nel caso della mafia questo sforzo si scontra con l'evidenza di avere a che fare con forme organizzative e culturali che rappresentano un male oggettivo; forte è il rischio, cercando di comprenderle, di finire per giustificare ciò che non è giustificabile.

2. Una definizione di mafia

Benché i giornali parlino ogni giorno di mafia, definire esattamente cosa essa sia e in che modo si differenzi da altre organizzazioni criminali non è facile. Un punto di partenza può essere la legge. L'articolo 416-

bis del Codice penale definisce come segue una associazione di tipo mafioso:

L'associazione è di tipo mafioso quando coloro che ne fanno parte si avvalgono della forza di intimidazione del vincolo associativo e della condizione di assoggettamento e di omertà che ne deriva per commettere delitti, per acquisire in modo diretto o indiretto la gestione o comunque il controllo di attività economiche, di concessioni, di autorizzazioni, appalti e servizi pubblici o per realizzare profitti o vantaggi ingiusti per sé o per altri, ovvero al fine di impedire od ostacolare il libero esercizio del voto o di procurare voti a sé o ad altri in occasione di consultazioni elettorali.

Troviamo qui alcune parole chiave fondamentali per comprendere il fenomeno. Un'organizzazione mafiosa è finalizzata all'ottenimento di profitti e vantaggi economici, ma questa è la caratteristica di qualsiasi organizzazione criminale. Che differenza c'è tra un gruppo mafioso e, ad esempio, il gruppo della fortunata serie televisiva *La casa di carta*, che in modo ingegnoso svaligia una banca? Hanno in comune il perseguimento di un illecito arricchimento, ma non gli altri elementi individuati da quell'articolo di legge. I protagonisti della serie non controllano il territorio, non assoggettano commercianti, artigiani e liberi professionisti e se anche le loro azioni possono suscitare qualche simpatia nell'opinione pubblica, non possono contare su un vero consenso sociale né avere la certezza che le loro attività saranno coperte da un atteggiamento omertoso.

Si può definire mafiosa, dunque, una organizzazione che persegua con mezzi violenti un illecito arricchimento controllando un territorio e contando su un certo consenso sociale. Caratteristica delle organizzazioni mafiose è anche la presenza di un sistema di affiliazione, con dei rituali e un codice comportamentale.

3. Le mafie italiane

L'origine della mafia è legata, nella stessa tradizione mafiosa, alla leggenda di tre fratelli cavalieri spagnoli, Osso, Mastrosso e Carcagnosso, che nel Quattrocento vennero esiliati sull'isola di Favignana per aver lavato con il sangue l'onore oltraggiato della sorella. Scontata la pena di trent'anni, Osso rimase in Sicilia, dove fondò la mafia, Mastrosso si spostò in Calabria, dando vita alla 'ndrangheta e Carcagnosso raggiunse Napoli dove gettò le basi della camorra.

Naturalmente non c'è nulla di accertabile storicamente in questa storia, che però fa comprendere come le organizzazioni mafiose italiane, benché spesso in conflitto tra di loro, si riconoscano in una tradizione unitaria.

3.1. La mafia siciliana

Nell'immaginario collettivo la mafia siciliana, Cosa nostra, è la mafia per eccellenza. Le sue radici affondano nella Sicilia ottocentesca ancora feudale, nella quale un ruolo importante è svolto dai *gabellotti*, affittuari dei terreni che esercitavano la loro autorità sui contadini con metodi spesso violenti. Il loro ruolo non si limitava allo sfruttamento economico delle terre attraverso il controllo del lavoro dei braccianti; essi rappresentavano nelle campagne l'unica autorità percepita, in grado di mantenere l'ordine e di governare la vita collettiva.

Questa struttura sociale resiste ai cambiamenti e giunge intatta alle soglie del processo di unificazione. Lo storico britannico John Dickie comincia la sua imponente storia della mafia siciliana con un episodio del 1872. Siamo in un periodo di grande sviluppo del commercio di agrumi, usati dagli inglesi per aromatizzare il tè. Il chirurgo Gaspare Galati ha ereditato un agrumeto organizzato come una avanzata azienda agricola; presto però scopre che il guardiano del fondo ruba limoni e mandarini allo scopo di squalificare l'azienda per poterla acquistare a un prezzo vantaggioso. Il chirurgo licenzia il guardiano, ma l'uomo assunto in sua sostituzione viene ucciso dopo poco tempo. Una serie di lettere anonime lo avvisano che ha sbagliato a licenziare un "uomo

d'onore". Galati si rivolge alla polizia, ma senza ottenere alcun sostegno. Comprende che dietro il guardiano c'è una organizzazione più vasta, legata a una confraternita religiosa. Constatata l'impossibilità di far valere i suoi diritti in un contesto omertoso, il chirurgo è costretto ad abbandonare i suoi beni e a fuggire a Napoli, mandando però un memorandum al ministro dell'Interno sulla sua vicenda. Scrive Dickie:

Racket della protezione, assassinio, dominio del territorio, competizione e collaborazione tra bande, e perfino un embrione di "codice d'onore": dal memorandum del dottor Galati emergono elementi sufficienti per concludere che molti degli ingredienti centrali del metodo della mafia erano operativi negli agrumeti della Conca d'Oro già nei primi anni Settanta dell'Ottocento. (Dickie, 2007, p. 21)

La mafia attuale è il risultato delle profonde trasformazioni che hanno investito la società italiana alla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso. Paese fino ad allora agricolo, nel giro di pochi anni l'Italia si è industrializzata ed ha ottenuto una rapida crescita economica, che ha avuto conseguenze anche sulla vita sociale, con la diffusione del benessere e del consumismo. Legata strettamente alla società rurale siciliana, la mafia si trova ad attraversare un periodo di crisi, anche per via della riforma agraria che spezza i grandi latifondi (1950), oltre che per l'azione repressiva dello Stato (nel '56 viene introdotto il confino di polizia). Ma la mafia non scompare. I mafiosi vengono incorporati nel sistema di potere della Democrazia Cristiana (Arlacchi 2007, p. 84), il loro campo d'azione si sposta dalla campagna alla città e le attività si concentrano sull'edilizia, per trovare poi una lucrosa fonte di guadagni nel traffico di stupefacenti.

Nel 1957 avviene l'incontro tra la mafia siciliana e quella americana, guidata dal boss Lucky Luciano, in seguito al quale la mafia siciliana si dà una organizzazione verticistica, con la creazione di una commissione provinciale e di una commissione regionale, la *cupola*. Nel 1962



La scena della strage di Capaci. Pubblico dominio.

scoppia la cosiddetta prima guerra di mafia, tra i fratelli La Barbera, boss di Palermo centrale, ed altre famiglie, dovuta proprio alla volontà dei La Barbera di escludere le altre famiglie dalla cupola regionale e a divergenze riguardanti la vendita di una partita di eroina. Gli anni Settanta videro l'ascesa del boss corleonese Salvatore (Totò) Riina, che per ottenere il dominio incontrastato scatenò una sanguinosissima guerra contro i nemici interni – la seconda guerra di mafia – che fece circa mille vittime, tra cui il politico e sindacalista Pio La Torre e il generale dell'Arma dei Carabinieri Carlo Alberto Dalla Chiesa.

La risposta dello Stato è l'introduzione nel Codice penale dell'articolo 416-bis, che come abbiamo visto definisce l'associazione mafiosa e che consente di impiantare nel 1986, anche grazie alle rivelazioni del pentito Tommaso Buscetta, il cosiddetto maxi-processo, che porta a 346 condanne di mafiosi. La reazione di Cosa Nostra è feroce. A marzo del 1992 viene ucciso Salvo Lima, politico siciliano vicino al senatore (e più volte capo del governo) Giulio Andreotti; il 23 maggio a Capaci, presso Palermo, vengono uccisi Giovanni Falcone, la moglie Francesca Morvillo e tre poliziotti della scorta; il 19 luglio in via D'Amelio a Palermo con un'autobomba vengono uccisi Paolo Borsellino

e cinque poliziotti. Ma si tratta anche dell'inizio del declino: le due stragi suscitano un'ondata di indignazione nel Paese e spingono lo Stato a intensificare la lotta alla mafia, introducendo il *carcere duro* per i mafiosi con il cosiddetto 41-bis e con un impegno investigativo che l'anno seguente porta all'arresto di Totò Riina. Il boss Bernardo Provenzano viene catturato nel 2006. L'arresto a Palermo, nel gennaio del 2023, dell'ultimo grande boss latitante, Matteo Messina Denaro, dà un duplice segnale: da un lato rappresenta una ulteriore vittoria dello Stato sulla mafia, dall'altro fa riflettere il fatto che un superlatitante non avrebbe potuto nascondersi a Palermo senza una vasta rete di connivenza ed omertà.

Il 41-bis

Il regime del 41-bis, previsto dall'articolo 41-bis dell'Ordinamento Penitenziario (Legge 354/1975) e ridefinito dalle successive modifiche introdotte dalla legge 356/1992 e dalla legge 279/2002, consente la sospensione delle regole ordinarie del trattamento penitenziario nei confronti dei detenuti appartenenti alla criminalità organizzata o ad organizzazioni terroristiche. Un detenuto in regime di carcere duro è chiuso in una cella singola e può socializzare in un gruppo di quattro detenuti complessivi; i detenuti che ricoprono posizioni di vertice nell'organizzazione sono esclusi da questi piccoli gruppi e possono socializzare solo con un altro detenuto. I colloqui sono ridotti a uno al mese e solo con membri della propria famiglia e il detenuto è sottoposto a un controllo costante. I dubbi su questa forma di carcerazione riguardano non solo la particolare condizione dei detenuti, che può apparire contraria alla dignità umana, ma anche il fatto che il detenuto possa uscirne dissociandosi dall'organizzazione e collaborando con la giustizia. In questo modo per i critici una simile carcerazione si configura come una "tortura democratica" (D'Elia, Turco, 1999), poiché infligge al detenuto sofferenze che hanno lo scopo di indurlo a dare informazioni agli inquirenti.

3.2. La 'ndrangheta

La 'ndrangheta è la mafia calabrese, considerata una delle organizzazioni criminali più potenti a livello mondiale. Come per la mafia siciliana è difficile individuarne l'esatta origine storica. Si ha notizia certa della presenza di organizzazioni criminali nei decenni successivi all'Unità, con la documentazione dei rituali di affiliazione, anche se vengono spesso usati termini come *camorra* o *picciotteria*. Sfuggente, capace di mimetizzarsi, la 'ndrangheta salta alla ribalta della cronaca so-

lo negli anni Settanta. Dopo essersi alimentata anche grazie agli investimenti statali in Calabria – soprattutto la costruzione dell'autostrada Salerno-Reggio Calabria – la mafia calabrese dà il via ad una crudele stagione di sequestri di persona a scopo di estorsione, con lo scopo di acquisire la liquidità economica necessaria per fare il salto di qualità nei traffici criminali. Approfittando anche della crisi della mafia siciliana, essa entra nel traffico internazionale di droga, non senza però resistenza interne che portano alla prima guerra di 'ndrangheta, tra il 1974 e il 1977, che vede vincitore il clan De Stefano, sostenitore delle nuove attività criminali. Una seconda guerra scoppia tra il 1985 e il 1991 a causa del conflitto tra le varie cosche (*'ndrine*), inasprito dalla spartizione degli enormi guadagni legati al traffico internazionale di stupefacenti; termina dopo circa mille morti con la costituzione di una struttura verticistica simile a quella della mafia siciliana.

La 'ndrangheta rappresenta oggi una realtà criminale solida, al centro dei traffici internazionali di droga, solidamente insediata anche nelle regioni del Nord Italia. A differenza della mafia siciliana ha sempre evitato lo scontro aperto con lo Stato e attentati eclatanti (pur non mancando di uccidere uomini politici scomodi), in qualche modo mimetizzandosi e penetrando con grande abilità nel mondo imprenditoriale e istituzionale, anche grazie al legame con la massoneria. L'incontro annuale dei vertici dell'organizzazione avviene a settembre al santuario della Madonna di Polsi (San Luca, comune della città metropolitana di Reggio Calabria).

3.3. La camorra

Se le origini di Cosa nostra sono legate al mondo rurale siciliano, la camorra è fin dall'inizio un fenomeno criminale cittadino. Alcune tesi la fanno risalire alla Napoli del Cinquecento, governata dagli spagnoli; certo essa era già una realtà consolidata a Napoli ai tempi dell'Unità. Nel 1892 attirarono l'attenzione nazionale i funerali fastosi del camorrista Ciccio Cappuccio, detto *'O Signorino*, figura quasi venerata dal popolo e rispettata anche dalle autorità civili.

Nel 1911 si svolse a Viterbo un vero e proprio maxiprocesso, il pro-



Il processo Cuocolo. Library of Congress, USA. Pubblico dominio.

cesso Cuocolo, così chiamato dall'uccisione di Gennaro Cuocolo, l'episodio che diede avvio alle indagini. Il dibattimento attirò un'enorme attenzione mediatica e si concluse con condanne molto pesanti, ma fu subito criticato per la debolezza delle prove e per il carattere spettacolare dell'intera operazione giudiziaria.

La camorra attuale prende forma negli anni Cinquanta del secolo scorso, anche grazie all'apporto proveniente da boss mafiosi siciliani, mandati a Napoli in soggiorno obbligato. Negli anni Settanta emerge la figura di Raffaele Cutolo, fondatore della Nuova Camorra Organizzata, forte degli stretti legami con la 'ndrangheta dei De Stefano; come presto vedremo, cerca di esportare la nuova organizzazione anche in Puglia. La decisione di Cutolo di imporre una tassa sulle sigarette esportate porta a uno scontro con la mafia siciliana che causa centinaia di vittime e termina con la sconfitta di Cutolo.

Don Raffaè

Il brano *Don Raffaè*, contenuto nell'album *Le nuvole* (1990) del cantautore Fabrizio De Andrè è ispirato alla figura di Raffaele Cutolo. Protagonista della canzone è Pasquale Cafiero, brigadiere del carcere di Poggioreale, che si rivolge a “un uomo geniale” detenuto nel braccio speciale, che è appunto don Raffaè, ossia Raffaele Cutolo. Il brigadiere si rivolge al boss con un atteggiamento di deferenza, chiedendogli perfino se vuole che gli faccia la barba, chiedendogli piccoli favori, dal prestito di un cappotto di visone a un lavoro per il fratello disoccupato. Dopo l'uscita del disco De Andrè ricevette dal boss una lettera nella quale si diceva meravigliato per la capacità che il cantautore aveva avuto di cogliere la sua situazione carceraria.

Negli anni Ottanta emerge la figura di Francesco Schiavone, detto Sandokan, capo del clan dei Casalesi (da Casal di Principe), che si dà una struttura verticistica simile a quella della mafia siciliana e conquista l'egemonia su tutti i clan della Campania. Dopo lo smantellamento dell'organizzazione, grazie alla collaborazione con la giustizia di diversi affiliati anche di rilievo, la camorra si è disseminata in una moltitudine di clan, spesso in sanguinoso contrasto tra loro.

Nel 2004-2005 la faida di Scampia, scontro tra il clan Di Lauro e i cosiddetti Scissionisti, ha fatto più di settantaquattro morti, tra cui due innocenti uccisi a causa di uno scambio di persona. Una seconda faida è avvenuta, sempre a Scampia, all'interno del clan degli Scissionisti, tra il 2012 e il 2014.

Gomorra

Il libro *Gomorra* di Roberto Saviano (2006), allora giovane laureato in filosofia e collaboratore di quotidiani e riviste, impegnato in reportage sul territorio campano e nell'analisi dei sistemi criminali, segna una svolta nel racconto pubblico della camorra: con grande efficacia narrativa l'autore analizza e denuncia il potere imprenditoriale del clan dei Casalesi, i traffici internazionali, il lavoro nero, la gestione dei rifiuti e il sistema di violenza che sostiene l'economia criminale. Per il suo libro Saviano ha ricevuto minacce di morte dal clan de Casalesi ed è stato costretto a vivere sotto scorta. Dal libro sono stati tratti un film, diretto da Matteo Garrone nel 2008, e una serie televisiva (cinque stagioni, dal 2014 al 2021).

3.4. Le mafie pugliesi

Il 5 gennaio del 1979 il boss della camorra Raffaele Cutolo tiene in un hotel di Foggia un incontro al quale invita diversi membri della malavita pugliese, con lo scopo di affiliarli e iniziarli alla Nuova Camorra Organizzata; in seguito viene organizzato a Galatina un secondo incontro, al fine di diffondere l'organizzazione in Salento. Nelle intenzioni di Cutolo la nuova organizzazione avrebbe dovuto riscuotere una tangente su tutti gli affari della mafia pugliese, legati in particolare al contrabbando; questa sudditanza tuttavia suscita presto la ribellione dei boss pugliesi, favorita anche dall'arresto di Cutolo.

Nel 1983 nasce nel carcere di Bari, per iniziativa del boss Pino Rogoli, la Sacra Corona Unita, che nelle intenzioni doveva essere una mafia pugliese autonoma, anche se fortemente legata alla 'ndrangheta. Ma l'organizzazione non mostra la stessa forza e capacità organizzativa delle altre organizzazioni mafiose e si indebolisce anche per l'alto numero di pentiti, che consentono allo Stato di intervenire in modo efficace. L'ex questore Piernicola Silvis osserva che ciò è stato possibile perché a Bari "non è mai esistita una sottocultura omertosa e mafiosa" (Silvis, 2022, p. 117).

I mafiosi foggiani mostrano presto insofferenza sia verso la nuova camorra organizzata di Cutolo che verso la Sacra Corona Unita guidata dai mafiosi salentini. Guidati dai boss Giosuè Rizzi e Rocco Moretti, affermano la propria autonomia nel maggio del 1986 con un sanguinoso attacco in un locale del centro storico di Foggia, il circolo Bacardi, in cui restano uccise quattro persone, mafiosi della Sacra Corona Unita.

La nuova mafia foggiana, denominata *Società foggiana* o *quarta mafia*, si distingue per la ferocia e il controllo capillare del territorio. Come osserva il procuratore Francesca Pirrelli, se a Palermo e a Reggio Calabria le mafie controllano la piccola criminalità, e in questo modo ottengono anche un certo consenso, la vita dei foggiani invece "è segnata quotidianamente da furti d'auto, furti in appartamento, rapine, estorsioni, spesso con uso sconsiderato di esplosivi ad alto potenziale. Non c'è nulla della vita di ciascuno che venga risparmiato. L'integrità fisica e patrimoniale, il libero esercizio dell'attività commerciale o

imprenditoriale” (citato in Bonini, Foschini, 2019, p. 181).

La mafia del Gargano, legata a quella foggiana, è caratterizzata dal fenomeno arcaico della *faida*: la lotta tra clan rivali prende la forma della lotta tra famiglie che si sterminano a vicenda nel corso degli anni. Cominciata nel 1978 con un omicidio dovuto a un furto di bestiame, ha fatto da allora decine di vittime, per lo più membri delle famiglie Li Bergolis e Romito o vicini ad esse.

3.5. La mafia romana

Sul finire degli anni Settanta alcuni giovani rappresentanti della malavita romana decidono di fare il salto di qualità, dando vita a un'organizzazione mafiosa che è rimasta attiva fino all'inizio degli anni Novanta: la Banda della Magliana, dal nome di un quartiere romano in cui risiedevano alcuni dei suoi fondatori. La banda nasce dall'idea di unificare diverse *batterie*, ossia i piccoli gruppi che caratterizzavano la malavita romana, per andare oltre le rapine e acquisire il controllo del territorio e di tutte le attività illecite della capitale. L'ispirazione venne, anche in questo caso, da Raffaele Cutolo, che uno dei fondatori della banda, Nicolino Selis detto Er Sardo, conobbe nel carcere di Regina Coeli. L'idea era dunque quella di creare anche a Roma una organizzazione simile alla Nuova Camorra Organizzata, in grado di impedire a qualsiasi altro gruppo criminale di fare affari a Roma.

La prima azione della banda fu il sequestro del duca Massimiliano Grazioli Lante della Rovere, il 7 novembre del 1977. L'uomo fu ucciso nonostante la famiglia avesse pagato il riscatto richiesto di un miliardo e mezzo di lire, poiché aveva visto in volto uno dei sequestratori. Seguì l'omicidio di Franco Nicolini, detto Franchino er Criminale, uno dei principali concorrenti della banda, che con questi metodi giunge a controllare l'intera città attraverso una rete capillare.

La particolarità della Banda della Magliana è nel suo rapporto con i gruppi eversivi neofascisti e nel suo coinvolgimento, mai chiarito del tutto, in diversi eventi tragici avvenuti tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta: l'omicidio del giornalista Mino Pecorelli (1979), la strage di Bologna (1980) e la scomparsa nello Stato del Vaticano della quindicenne

Emanuela Orlandi, mai più ritrovata (1983).

La banda entrò in crisi anche a causa di conflitti interni e grazie alla collaborazione con la giustizia di alcuni membri, che consentì di impiantare nel 1995 il maxiprocesso che ha condannato a pene severe i leader storici.

Più recentemente è emerso il clan dei Casamonica, una famiglia di etnia rom proveniente dall'Abruzzo e presente nel Lazio fin dalla fine degli anni Trenta. Dediti in origine al commercio dei cavalli, i Casamonica si sono poi integrati nella criminalità locale, anche grazie alla collaborazione con la banda della Magliana. Quello che gli investigatori chiamano “arcipelago Casamonica” (CROSS, 2021, p. 53) è costituito da diversi gruppi autonomi, uniti dal legame familiare ed etnico anche attraverso strategie matrimoniali.

Lo “stile” Casamonica

Lo “stile Casamonica” è divenuto sinonimo di una estetica del potere criminale fondata sull'ostentazione sfacciata della ricchezza come strumento di intimidazione. Automobili di lusso, ville decorate con colonne dorate, statue equestri, fontane kitsch e arredi pseudo-imperiali compongono un immaginario volutamente esagerato, che unisce elementi neobarocchi e richiami al mondo hollywoodiano. Non si tratta soltanto di gusto personale, ma di un linguaggio simbolico: l'opulenza messa in scena serve a comunicare invincibilità, successo, disponibilità economica illimitata e dominio sul territorio. Il funerale del boss Vittorio Casamonica nel 2015 – con carrozza trainata da cavalli, colonna sonora de *Il Padrino* e volantini che lo definivano “Re di Roma” – è stato la manifestazione più clamorosa di questo stile.

Una ostentazione simile si ritrova anche in alcuni clan della camorra, che ricorrono a ville lussuose, abiti firmati, auto potentissime e feste sfarzose per esibire la propria forza economica e sociale. Questa estetica dell'eccesso, spesso in contrasto con la povertà dei territori controllati, diventa un mezzo di legittimazione interna e di intimidazione verso l'esterno: il lusso ostentato non è soltanto simbolo di ricchezza, ma un modo per mostrare che il potere criminale può permettersi ciò che allo Stato è precluso.

4. Le mafie italiane sulla scena internazionale

Il traffico internazionale e la vendita di droga costituiscono da molto tempo il principale affare delle organizzazioni mafiose italiane, che non rinunciano tuttavia ad attività come le estorsioni o le infiltrazioni nel mondo degli appalti. Non diversamente dall'economia, la cri-

minalità mafiosa è globalizzata, è fatta di scambi che travalicano confini, legislazioni e sistemi politici. Nel panorama mondiale spiccano innanzitutto i cartelli latinoamericani, in particolare quelli messicani e colombiani: eredi dei gruppi che negli anni Ottanta avevano trasformato il narcotraffico in una potenza capace di sfidare lo Stato, operano come eserciti privati dotati di armi pesanti, risorse tecnologiche e un controllo capillare dei territori rurali e dei corridoi logistici. Cartelli come Sinaloa o Jalisco Nueva Generación dispongono di reti che gestiscono l'intera filiera, dalla produzione alla raffinazione alla distribuzione, con livelli di violenza tali da configurare in alcune regioni un vero e proprio conflitto armato interno. In Colombia, pur indeboliti rispetto all'epoca dei cartelli di Medellín e Cali, gruppi residui e nuove formazioni si sono riorganizzati in strutture più flessibili, spesso legate alle ex FARC⁵ o a milizie paramilitari, controllando vaste aree di coltivazione della coca.

Nel contesto europeo la protagonista assoluta è la 'ndrangheta, che negli ultimi decenni ha conquistato un ruolo egemonico nel traffico internazionale di cocaina grazie alla sua capacità di tessere rapporti diretti con i produttori sudamericani e di inserirsi stabilmente nei porti strategici del Mediterraneo e del Nord Europa. La struttura familiare, la capacità di muoversi in modo invisibile nel tessuto economico-legale e la rete diasporica diffusa in mezzo mondo le hanno permesso di agire come un broker globale della droga, capace di gestire carichi multi-tonnellata e di reinvestire enormi capitali in attività apparentemente lecite.

5. I modelli organizzativi

La mafia siciliana si caratterizza per una rigorosa organizzazione gerarchica, quasi militare. Gli *uomini d'onore*, per così dire i soldati semplici della mafia, sono organizzati in gruppi di dieci e guidati dai *capi-decina*. Questi a loro volta dipendono dal *boss*, il capo della famiglia

⁵Le Forze Armate Rivoluzionarie della Colombia, un'organizzazione guerrigliera comunista creata nel 1964 e operante fino al 2016, quando hanno stipulato un accordo di cessazione delle ostilità con il governo colombiano.

mafiosa, che può essere affiancato da consiglieri e che viene eletto. Più famiglie vicine sono rappresentate da un *capomandamento* che entra a far parte della commissione provinciale dell'organizzazione. A loro volta le commissioni provinciali scelgono i rappresentanti da mandare presso la *cupola*, il vertice dell'organizzazione mafiosa, con competenze sull'intera regione.

Anche la 'ndrangheta ha una struttura gerarchica, con una serie di livelli, chiamati *dote*. La cellula di base è la '*ndrina*, una organizzazione per lo più familiare che ha il controllo su una porzione limitata di territorio, come un paese o un quartiere. Più 'ndrine formano una *locale*, una struttura di coordinamento che ha almeno 49 membri, e la cui creazione è stabilita dalla locale di San Luca. Ogni locale è guidata da tre persone: il *capobastone*, che ne è il responsabile; il *contabile*, che si occupa dell'aspetto finanziario, ossia della gestione dei proventi delle attività criminali; il *crimine*, che si occupa delle attività propriamente criminali. La locale a sua volta ha due livelli, la *società minore* e la *società maggiore*, che esiste solo in alcune locali.

All'interno di questi livelli esiste una attenta distinzione di ruoli gerarchici, che comprende nella società minore il *picciotto*, il *camorrista* e lo *sgarro*; in quella maggiore vi sono i livelli ulteriori del *santista*, il *vangelo*, il *quartino* e il *padrino*. Ogni livello ha un suo santo protettore e tutta la progressione criminale è scandita da precisi rituali; man mano che si procede verso l'alto si stringono inoltre legami con la massoneria. L'organizzazione della 'ndrangheta è rappresentata con la figurazione dell'*albero della scienza*, una quercia il cui fusto rappresenta il *capobastone*, i rami i diversi membri, mentre le foglie che cadono sono gli *infami*, coloro che meritano di morire per aver tradito l'organizzazione.

La camorra ha invece un modello organizzativo caotico. Esistono una molteplicità di clan, senza ruoli predefiniti e soprattutto senza strutture sovraordinate che siano anche in grado di risolvere i conflitti. Nel mondo camorristico la leadership è dunque esposta maggiormente all'assalto di gruppi emergenti.

6. Mafie e classi sociali

Le organizzazioni mafiose hanno un carattere transclassista. Se la manovalanza proviene dagli strati più svantaggiati della società – e la presenza di un ampio strato sociale in stato di povertà o addirittura miseria si rivela dunque fondamentale per reclutare affiliati addetti alle azioni più violente – le organizzazioni mafiose annoverano ai vertici membri della borghesia e si avvalgono del servizio di professionisti del mondo del diritto e della finanza. Sarebbe un errore interpretativo dunque scorgere nelle organizzazioni mafiose una forma di lotta di classe o comunque una rivalse sociale delle classi più svantaggiate. È vero tuttavia che tali organizzazioni possono offrire ad alcuni soggetti la possibilità di ottenere attraverso attività criminali una condizione economica e un prestigio sociale apprezzabili; si tratta, in altri termini, di organizzazioni che consentono una certa mobilità sociale a chi si dimostri dotato di spregiudicatezza ed abilità criminale.

7. I riti di affiliazione

Nelle organizzazioni mafiose si entra attraverso riti di affiliazione che hanno elementi in comune con quelli della massoneria. Nella mafia siciliana si tratta del rito della *puncitura*. Il candidato viene presentato da un padrino agli uomini d'onore della famiglia. Con uno spillo gli si punge il polpastrello dell'indice. Il sangue cola su un santino, che poi viene bruciato. Il candidato quindi giura: "Possa la mia carne bruciare come questo santino se non manterrò fede al giuramento". Nella mafia siciliana il rito avviene una sola volta, mentre nella 'ndrangheta sono previsti riti diversi a seconda dei vari gradi dell'organizzazione cui si accede.

Come abbiamo visto, la 'ndrangheta ha una organizzazione fortemente gerarchica e prevede diversi gradi cui si accede con appositi rituali. Il livello ultimo è la Santa, una sorta di cupola. Per accedere al grado di *santista* occorre sottoporsi a un apposito rituale, durante il quale si invocano le figure di Garibaldi, Mazzini e La Marmora. Nella

camorra invece l'importanza dei riti di iniziazione si è andata perdendo nel tempo, anche se Raffaele Cutolo ha elaborato un complesso sistema rituale per l'iniziazione alla sua Nuova Camorra Organizzata.

Il ruolo di questi rituali non è diverso da quello dei riti di passaggio studiati dagli antropologi. Con il giuramento, l'affiliato entra a fare parte di una organizzazione che prenderà il controllo totale sulla propria identità. Una volta avvenuto, la sua vita non sarà più la stessa. La solennità e la sacralità del rito trasmettono all'affiliato un messaggio fondamentale: la mafia non è una organizzazione qualsiasi, dalla quale si possa uscire di propria volontà, ma una comunità che non ammette defezioni e tradimenti. Il rituale inoltre serve a distinguere un dentro e un fuori, separando nettamente i membri dell'organizzazione, gli iniziati, dai semplici fiancheggiatori.

8. Mafia e contesto sociale

Le mafie possono prosperare in qualsiasi contesto e ormai sono radicate anche in regioni del Centro-Nord Italia, nelle quali praticano i loro affari senza dare nell'occhio, non mancando in qualche caso anche di infiltrarsi nelle istituzioni. Vi sono contesti sociali però particolarmente favorevoli allo sviluppo e alla persistenza delle mafie. In alcuni casi si tratta di una vero e proprio sostegno attivo. Un esempio tra tutti: nell'estate del 2015 una folla ha cercato di impedire l'arresto del latitante napoletano Luigi Cuccaro, capo di uno dei principali clan della camorra. Le foto dell'arresto mostrano il boss che manda un bacio ai suoi sostenitori prima di entrare nell'auto dei carabinieri. In alcuni contesti i boss mafiosi sono considerati quasi come eroi popolari e godono di un sostegno più o meno incondizionato.

In altri casi il sostegno è indiretto. Le organizzazioni mafiose possono contare, più che sull'adesione entusiastica, sulla distrazione. La mafia può operare indisturbata i propri traffici e, se necessario, compiere i propri agguati con la certezza che nessuno denuncerà quello che ha visto. È il fenomeno dell'*omertà*, senza il quale le mafie difficilmente potrebbero sopravvivere. Il termine deriva da *umiltà* ed indica

un atteggiamento di silenzio, di copertura e di mancata denuncia dei crimini mafiosi. Se è vero che buona parte delle azioni della mafia – ad esempio quelle finanziarie – avvengono nel buio, è anche vero che molte altre, compresi fatti di sangue, avvengono alla luce del sole ed alla presenza di testimoni; senza un atteggiamento omertoso sarebbe piuttosto semplice individuare i responsabili dei crimini ed assicurarli alla giustizia.

La paura è senz'altro uno degli elementi costitutivi dell'omertà. In un contesto di sfiducia nello Stato, la minaccia della vendetta mafiosa appare più realistica della protezione statale. Ma la paura da sola non basta a giustificare la complicità di un'intera comunità. Molto contribuiscono una visione del mondo individualistica, una certa indifferenza a quello che accade nella comunità e la tacita accettazione della legge del più forte in campo sociale. I contesti nei quali prosperano le organizzazioni mafiose sono caratterizzati da una società civile frammentata, incapace di individuare i propri problemi e di affrontarli in modo compatto, bloccata dall'individualismo e dalla sfiducia.

9. Aspetti culturali

9.1. La religione

Nelle città siciliane le festività religiose, in particolare quelle legate alla Madonna, sono un elemento centrale dell'identità ed avvengono con enorme affluenza popolare. Tali sono, ad esempio, il Varo dell'Assunta di Messina, la Festa di Sant'Agata a Catania e la Festa dei Gigli a Nola. Si tratta di feste che richiedono una organizzazione lunga e complessa nella quale significativa è l'infiltrazione delle famiglie mafiose. Il prestigio particolare dell'evento fa sì che esso sia sfruttato dai mafiosi per mostrare alla città intera il proprio potere e la presenza per così dire istituzionale, accanto al potere politico e a quello religioso. Dinamiche simili si verificano in Campania; a Napoli, ad esempio, la Festa dei Gigli è spesso usata dai boss della camorra per enfatizzare il proprio ruolo pubblico. Nel 2011 due boss parteciparono alla festa a bordo di un'auto di lusso, acclamati con l'accompagnamento della colonna

sonora del film *Il Padrino*. Frequente è anche la pratica dell'*inchino*: la statua portata in processione viene fermata e fatta inchinare in segno di rispetto davanti alla casa del boss locale. Come abbiamo visto, in Calabria il santuario della Madonna di Polsi è il luogo in cui si tiene ogni anno il meeting dei boss della 'ndrangheta, in occasione della festa della Madonna.

Tutto ciò induce a riflettere sui rapporti tra mafia e Chiesa cattolica, o più in generale tra mafia e cattolicesimo. Alcuni autori scorgono nella mafia la presenza di aspetti culturali del cattolicesimo, messi al servizio di una visione del mondo criminale. Scrive Augusto Cavadi:

È noto che la mafia si è configurata nell'ambito di una cultura "sacrale", più precisamente "cattolica", dalla quale ha mutuato (come risulta anche da rivelazioni recenti di affiliati) simboli, linguaggi, valori: il giuramento, l'obbedienza agli anziani, la cura della famiglia, la fedeltà, l'onore, il rispetto della castità delle donne... sono tutti elementi tipici di una mentalità etico-religiosa che, di fatto, nell'Italia meridionale è stata informata dalla versione tridentina del cattolicesimo. (Cavadi 2006, p. 95)

Al di là di questi aspetti culturali si può riflettere su una circostanza storica. Il cattolicesimo è stato un elemento centrale dell'identità meridionale fino all'Unità d'Italia. Come è noto, il processo unitario è stato apertamente contrastato dalla Chiesa cattolica. Un contrasto che è avvenuto soprattutto aizzando contro il nuovo Stato le plebi, disorientate dal crollo del regno borbonico e esasperate da provvedimenti come la leva obbligatoria. Questo malessere, orientato e strumentalizzato, si è espresso nel brigantaggio, ma probabilmente ha influito anche nella costruzione dell'identità delle mafie come organizzazioni politiche radicate nella cultura religiosa del territorio ed in opposizione al potere politico dello Stato.

Il punto di vista di un antropologo

Scene come l'inchino delle statue dei santi davanti ai mafiosi o l'ingresso di personaggio di spicco dei clan sulle note del "Padrino", come è accaduto nel 2011 alla Festa dei Gigli, suscitano sconcerto nell'opinione pubblica. L'analisi antropologica cerca di restituire ai fenomeni culturali la loro complessità ponendosi dal punto di vista degli attori sociali. Studiando i legami tra festività religiose e organizzazioni mafiose, l'antropologo Berardino Palumbo ha mostrato come la costruzione del consenso da parte dei criminali si incroci con la complessa macchina della festa, che attribuisce un certo status a coloro che occupano posizioni di rilievo all'interno della processione. Diversi aspetti di tali pratiche religiose (come lo sparo dei fuochi d'artificio) hanno anche una evidente connotazione sessuale, come esaltazione della maschilità o dell'aggressività. Come scrive Palumbo, "sono tutte pratiche che, da un lato, contribuiscono a modellare e insieme esibiscono una specifica configurazione della soggettività 'maschile'; e che, dall'altro, definiscono e rappresentano pubblicamente lo status sociale e i rapporti di forza tra uomini, famiglie e gruppi" (Palumbo, 2020, p. 117).

9.2. La musica

Tra il 2000 e il 2005 vengono pubblicati in Germania con il titolo *La musica della mafia* tre cd che raccolgono le canzoni della 'ndrangheta. Si tratta della musica in dialetto calabrese che tradizionalmente veniva e viene venduta sulle bancarelle, in occasione delle principali festività religiose locali. I canti offrono uno spaccato del mondo mafioso visto dall'interno, con i suoi presunti valori, primo fra tutti l'onore, le sue regole, la condanna senza appello per chi si macchia di *infamità*. Ma non manca una canzone che racconta e celebra l'omicidio del generale Dalla Chiesa, colpevole di essersi messo contro una forza più grande di lui.

Nel Napoletano la celebrazione della camorra non è infrequente nella musica neomelodica. Snobbato nelle regioni del centro-nord, questo genere musicale ha un successo enorme presso le classi popolari delle regioni meridionali. I concerti di cantanti neomelodici possono avere migliaia di spettatori e le vendite, a Napoli e in altre città meridionali, competono con quelle di grandi artisti internazionali. Al tempo stesso i cantanti neomelodici, compresi i più famosi, non si sottraggono all'accompagnamento di cerimonie quali matrimoni e compleanni; e può succedere che si tratti di cerimonie di famiglie appartenenti a clan mafiosi. Ma il rapporto tra cantanti neomelodici e ambienti ma-

fiosi va ben al di là di questo contributo per così dire professionale. Alcuni cantanti neomelodici hanno rapporti stretti con camorristi, di cui in qualche caso esaltano le imprese nelle loro canzoni, e può accadere perfino che loro stessi siano implicati in azioni criminose.

Significativo è il caso della canzone *O' capoclan* (8.2) del neomelodico Nello Liberti, che si ritiene commissionata dal boss di Ercolano Vincenzo Oliviero. L'analisi del testo della canzone può essere utile per apprezzare il particolare contributo di questa forma musicale alla creazione di una cultura della mafia. Ecco alcuni passi (tradotti in italiano dal napoletano):

Il capoclan è un uomo serio
 non è vero che è cattivo
 ma ragionare con il cuore non si può.
 Il capoclan no, non sbaglia,
 perché per la famiglia
 lui è il capo e deve saper comandare.
 [. . .]
 Da piccolo non ha potuto mai studiare
 per sfortuna se ne andò a lavorare
 si sacrificava per mangiare la sera
 volle la famiglia nella miseria.
 Questa cosa non l'ha potuta sopportare
 se ha sbagliato è stato per necessità
 certo questo l'ha voluto Dio
 se ora è un uomo vero in mezzo alla strada.
 E se ha deciso così
 il cuore a chi lo deve dare?
 È capo e sa vivere
 e noi lo dobbiamo rispettare.

La carriera del mafioso è giustificata con le condizioni difficili nelle quali si è trovato a vivere, come se non esistesse alcuna alternativa

alla vita criminale. Che effettivamente criminale non è: il mafioso fa cose che la legge condanna, ma che sono giuste, perfino doverose nell'ottica del bene della sua famiglia, che è il valore supremo. Il capoclan diventa un modello umano, l'esempio di un uomo che non si è lasciato travolgere dalle circostanze, ma ha preso in mano il suo destino.

Un altro caso che ha fatto discutere è quello di Niko, cantante del genere trap siciliano nipote del boss Salvatore (Turi) Cappello, le cui canzoni e video, che veicolano apertamente messaggi mafiosi – in qualche caso anche con intimidazioni dei suoi detrattori – hanno milioni di visualizzazioni sui social network (Ravveduto, a cura di, 2023, pp. 146 segg.).

9.3. Il cinema

Il cinema e, più recentemente, le serie televisive hanno avuto un ruolo decisivo nel modellare l'immaginario collettivo sulla mafia, al punto da influenzare anche l'autorappresentazione degli stessi mafiosi. Il fenomeno nasce con *Il Padrino* di Francis Ford Coppola (1972-1990), una trilogia che ha imposto in tutto il mondo l'idea del mafioso come figura elegante, carismatica, legata a codici d'onore e tradizioni familiari. L'estetica raffinata, i riti d'ingresso, la centralità della famiglia e la drammaticità quasi tragica dei Corleone hanno contribuito a creare un modello identitario che molti boss reali hanno adottato: non sono rari, nelle intercettazioni, riferimenti espliciti a scene del film o alla figura del "don" come archetipo di potere e di autorevolezza. Parallelamente, anche la serie *I Soprano* (1999-2007) ha inciso profondamente sull'immaginario: pur mostrando un boss fragile, nevrotico e contraddittorio, ha fissato con ancora maggiore forza un linguaggio, uno stile e un modo di porsi che hanno influenzato esponenti della criminalità italo-americana e non solo, amplificando il fascino ambiguo della figura del capo.

Accanto a questa linea "mitizzante", il cinema italiano ha sviluppato una contro-narrazione più realistica e corrosiva. Film come *Il giorno della civetta* o *I cento passi* hanno lavorato per restituire la brutalità quotidiana delle mafie, rompendo la retorica dell'onore e mostrando

la loro natura politica ed economica. Il salto decisivo avviene con *Gomorra* di Matteo Garrone (2008) e, ancor più, con la serie *Gomorra – La serie* (2014-2021): qui la camorra appare come un sistema feroce, basato solo su soldi, droga e potere. Paradossalmente, tuttavia, proprio questa rappresentazione iperrealista ha avuto un impatto sulle periferie campane, producendo forme di emulazione nel vestiario, nel linguaggio e persino nelle dinamiche di gruppo: molti giovani legati alla criminalità hanno cominciato a imitare l'abbigliamento, le pose e le battute dei personaggi della serie, trasformando la fiction in un repertorio simbolico da cui attingere.

Un fenomeno simile si osserva con *Suburra – prima film* (2015) poi serie (2017-2020) – che ha offerto un'immagine riconoscibile della criminalità romana, esteticamente curata e intrisa di simboli identitari. Cinema e serie TV agiscono dunque su due livelli: da un lato contribuiscono alla consapevolezza pubblica del problema, denunciando violenze, infiltrazioni e collusioni; dall'altro producono, in alcuni ambienti criminali, un modello estetico e comportamentale che diventa parte dell'autorappresentazione mafiosa.

9. 4. I social network

L'enorme diffusione dei social network e delle piattaforme digitali non manca di avere un impatto significativo sul modo in cui i gruppi criminali si autorappresentano, ostentando la ricchezza ottenuta con le attività illegali, intimidendo i rivali ma anche diventando in qualche modo *influencer* e raccogliendo consenso. Su piattaforme come TikTok accanto ai video che celebrano arresti o scarcerazioni compaiono immagini di lusso e ritualità, montate come micro-narrazioni epiche dal forte potere simbolico. Anche le celebrazioni religiose, come i battesimi, le prime comunioni e i funerali, diventano una occasione per l'ostentazione, sui social network, del lusso e della ricchezza, come anche altre celebrazioni, quali il *gender reveal* (la rivelazione del sesso del nascituro) o il diciottesimo. Il follower viene immerso in un mondo di successo, benché kitsch, che si presenta come desiderabile e che da sé giustifica le pratiche criminali necessarie per accedervi. D'altra parte

i contenuti, come i *meme*, diffondono messaggi e “valori” propri del mondo mafioso ma condivisi anche da chi non appartiene a gruppi criminali, come la vendetta per un torto subito, l’onore, la difesa della famiglia e l’amore per i figli. Interessante è il modo in cui vengono usati gli *emoji* che accompagnano i contenuti, e che acquistano un significato diverso in ambito mafioso. Come si legge nel primo rapporto *Le mafie nell’era digitale*, “Ogni figura ha un significato diverso in base al destinatario del post. Si creano dei veri e propri sottoinsiemi specifici: se nei contenuti degli utenti di Ponticelli è inserita una fragola si sta dichiarando di essere dalla parte del clan D’Amico il cui soprannome è ‘fraulella’, in italiano fragolina” (Ravveduto, a cura di, 2023, p. 124).

10. Interpretazioni della mafia

10.1. La mafia come fenomeno culturale

Le prime letture della mafia, considerate superate dal punto di vista scientifico ma ancora operanti nell’opinione pubblica, vedono in essa l’espressione culturale di una società arretrata come quella meridionale. Se la mafia esiste è perché i meridionali sono fatti in un certo modo: non hanno, anche per cause storiche, fiducia nello Stato, hanno uno spiccato senso dell’onore e della dignità personale che li porta alla vendetta personale e non riescono a percepire la comunità come un valore. Su quest’ultimo punto ha avuto grande influenza la tesi del *familismo amorale*, elaborata dal sociologo statunitense Edward C. Banfield nel 1958 (*The Moral Basis of a Backward Society*). Studiando un paesino della Basilicata, Banfield era giunto alla conclusione che l’arretratezza era dovuta a un particolare tratto antropologico: l’incapacità di agire considerando non solo gli interessi della propria famiglia, ma quelli della più ampia comunità. Henner Hess, il più importante rappresentante di questa corrente interpretativa, ha visto nella mafia l’espressione di una *doppia morale* dovuta al dominio spagnolo della Sicilia. La presenza di un governo oppressivo avrebbe spinto il popolo siciliano a giustificare l’opposizione anche violenta al potere ed a cercare forme di auto-organizzazione di cui la mafia sarebbe l’espressione.

Il limite di queste letture è che, ancorando la mafia a una società agricola, caratterizzata dal latifondo, non riescono a rendere conto della sua sopravvivenza quando quella società scompare. La mafia, come ogni gruppo sociale, ha una sua cultura, e vi sono legami significativi tra questa cultura e la cultura dei luoghi in cui si sviluppa, ma se da un lato è rischioso ridurre la cultura meridionale alla mafia, dall'altro è fuorviante considerarla solo espressione antropologica, trascurando gli aspetti economici e politici.

10.2. Danilo Dolci: il sistema mafioso-clientelare

Sociologo sia pure non in senso accademico (ha abbandonato gli studi di architettura per dedicarsi alla sua attività sociale), Danilo Dolci ha dedicato tutta la sua vita, a partire dal 1952, allo sviluppo della Sicilia nord-occidentale, mettendo a punto un particolare metodo, la maieutica reciproca, sul quale ci soffermeremo trattando della lotta alla mafia. La riflessione di Dolci, che si sviluppa sempre in stretta relazione con la sua prassi educativa e politica dal basso, è centrata sulla differenza tra *dominio* e *potere*. Giunto nel '52 a Trappeto, poverissimo borgo di pescatori, Dolci scopre una comunità nella quale perfino la morte per fame dei bambini è accettata con rassegnazione. Dal confronto con la gente del borgo, documentato dal volume *Fare presto (e bene) perché si muore* (1954), emerge una situazione di *radicale impotenza*, di incapacità di pensare qualsiasi cambiamento sociale. Per Dolci è evidente la necessità di una pratica del potere, inteso positivamente come possibilità di agire. Se questo è il potere, la sua degenerazione è il *dominio*, una situazione nella quale le possibilità vitali sono soltanto di alcuni, e crescono sulla e grazie all'impotenza generalizzata. Per Dolci questa è la realtà nella quale si inserisce l'azione della mafia, ma non caratterizza solo la Sicilia; la nostra società in generale gli appare viziata dal dominio e bisognosa di una conquista del potere da parte delle comunità.

Sul piano delle relazioni sociali il dominio funziona in Sicilia, ma non solo, grazie ad una particolare struttura organizzativa che Dolci chiama *sistema mafioso-clientelare*. Un gruppo di potere ha un leader,

ma è strutturato in modo tale che sono possibili rapporti aperti tra tutti i suoi membri. In una situazione di dominio la società è invece atomizzata. La comunità non è in grado di organizzarsi per affrontare i problemi: in una visione individualistica esistono solo problemi individuali e soluzioni individuali. Si inserisce qui quella politica che fa tutt'uno con la mafia. Compito della buona politica è quello di favorire la *fiducia sistemica*, ossia la convinzione che i propri diritti saranno riconosciuti in una società giusta. Il sistema clientelare-mafioso invece sostituisce la fiducia sistemica con la *fiducia posizionale*: ognuno deve sapere che è possibile ottenere i propri diritti, o magari vantaggi personali cui non si ha diritto, se ci si mette al servizio di un rappresentante politico, che a sua volta sarà al servizio della mafia (cfr. Vigilante, 2012). In questo modo gli individui perseguono i propri scopi personali, consegnando la comunità ad una organizzazione politica criminale.

10.3. Pino Arlacchi: la mafia imprenditrice

Nel *La mafia imprenditrice* (1983) il sociologo Pino Arlacchi, tra i creatori della Direzione Investigativa Antimafia (DIA), legge le trasformazioni delle mafie alla luce del concetto di *mafioso imprenditore*. Il sociologo è consapevole che associare la figura del mafioso a quella dell'imprenditore può suscitare perplessità, perché imprenditore è colui che introduce qualche forma di innovazione in ambito economico. Ma c'è innovazione anche nell'economia mafiosa, e consiste appunto nel metodo mafioso. Scrive Arlacchi:

I mafiosi imprenditori hanno, infatti, introdotto innovazioni nella organizzazione delle loro imprese. La più importante di queste innovazioni consiste proprio nel trasferimento del metodo mafioso nell'organizzazione aziendale del lavoro e nella conduzione degli affari esterni dell'impresa. L'incorporazione del metodo mafioso nella produzione di merci e servizi ha permesso e permette a tutta una categoria di imprese di godere – come ogni impresa che innova – di un profitto monopolistico precluso alle altre

unità economiche. (Arlacchi, 1983, p. 100)

Studiare la mafia per Arlacchi significa dunque studiare l'organizzazione dell'impresa mafiosa. Il suo successo consiste in primo luogo nella possibilità di scoraggiare, con metodi di violenza, la concorrenza, assicurandosi così un monopolio nel territorio, in particolare nel campo dell'edilizia. In secondo luogo, un'impresa mafiosa ha vantaggi che le vengono dal mancato rispetto delle regole relative al pagamento dei contributi previdenziali e assicurativi dei lavoratori; il suo carattere dell'impresa scoraggia sia i controlli degli organi addetti che le proteste dei lavoratori. Infine, un'impresa mafiosa ha una enorme disponibilità di denaro, che le proviene dai traffici illeciti, e anche questa circostanza le dà un vantaggio sul mercato, rendendola più competitiva delle altre imprese, che sono costrette a ricorrere in caso di necessità a finanziamenti esterni. Queste imprese mafiose, così ramificate e inserite nel tessuto economico, reggono su una struttura sociale ancora tradizionale: alla base c'è la creazione di reti familiari o amicali, le uniche che consentono quella sicurezza di relazioni senza la quale l'impresa mafiosa rischia di essere scoperta e smantellata.

10.4. Davide Gambetta: la mafia come industria della protezione privata

Il sociologo Davide Gambetta ha proposto una interpretazione della mafia come *industria della protezione privata* che ha avuto grande successo ed è stata applicata anche all'analisi di organizzazioni mafiose di altre parti del mondo. Per Gambetta le organizzazioni mafiose agiscono come imprese che offrono un bene particolare: la protezione in una situazione di mancanza di fiducia. In un contesto sociale caratterizzato da una generale sfiducia qualsiasi interazione economica appare rischiosa. In una tale situazione è possibile astenersi dall'interazione, ad esempio dal fare un acquisto, o intraprenderla; ma se la sfiducia è diffusa, è probabile che prevalga la prima scelta, rendendo dunque limitato il mercato. Qui interviene la figura del mafioso, che si differenzia dal criminale comune perché "*agisce in qualità di garan-*

te di determinate transazioni” (Gambetta, 1989-1990, p. 321; corsivo nel testo). Il mafioso garantisce che nello scambio nessuno truffi l'altro e che la transazione possa avvenire in modo corretto. Questo favorisce in qualche modo lo sviluppo del mercato ma, osserva Gambetta, si tratta di un mercato comunque limitato, senza l'ampiezza possibile in una condizione di libero mercato. Poiché la sua funzione principale è garantire gli accordi, la mafia si sviluppa in un contesto economico caratterizzato appunto da accordi tra attori economici, vale a dire l'esatto opposto di un sistema di libera concorrenza.

L'importanza del libero mercato, nota Gambetta, viene in genere enfatizzata dai conservatori; in alcuni contesti tuttavia esso può avere una funzione progressista, eliminando privilegi che nascono da sistemi di appartenenza. “Non escludo – scrive – che perseguire in forma generalizzata politiche di libero mercato per certi beni possa essere impossibile, indesiderabile o controproducente; eppure credo che in parecchi mercati locali nel Mezzogiorno possa avere ancor oggi un valore rivoluzionario” (ivi, p. 325). Di qui la conclusione che è nel titolo stesso di un suo saggio: se è vero che la mafia elimina la concorrenza – perché il sistema di alleanze e di garanzie finisce per favorire alcuni a discapito di altri – è anche vero il contrario, ossia che un mercato libero, nel quale ognuno possa affermarsi in virtù della sua abilità e della qualità del suo lavoro, può porre le basi per la fine del fenomeno mafioso.

10.5. Marco Santoro: la mafia come sistema politico

Alternativa alla lettura della mafia come espressione culturale e come impresa economica è quella della mafia come sistema politico alternativo allo Stato. È questa la lettura di Marco Santoro, sociologo dell'Università di Bologna, in *Mafia Politica* (2022). Santoro critica le interpretazioni economiche della mafia, come quella di Gambetta, accusandole soprattutto di ridurre la complessità del fenomeno mafioso ad una sola delle sue componenti. Se i mafiosi offrono protezione, è anche vero che essi sono in grado di creare le condizioni che rendono necessaria la protezione stessa; e questa azione non è più economica,

ma politica. Per Santoro la mafia è un fenomeno complesso, che include aspetti religiosi, morali, economici, perfino sessuali, ma ritiene che l'aspetto centrale sia quello politico. Se identifichiamo la politica con l'attività dello Stato, evidentemente una simile lettura è impossibile; al più potremo considerare la mafia come anti-Stato. Ma lo Stato, afferma Santoro, è solo una delle organizzazioni politiche possibili. Le società possono organizzarsi in molti modi diversi e alternativi rispetto allo Stato, come mostrano antropologi anarchici come David Graeber. La mafia dunque può essere considerata una sorta di organizzazione politica popolare, alternativa a quella dominante. Se lo Stato attuale è caratterizzato sul piano economico dal capitalismo e sul piano sociale dal dominio della classe borghese, nella mafia Santoro scorge la persistenza di un ethos premoderno. La modernità ha combattuto le gerarchie sociali promuovendo l'ascesa dei ceti subalterni, nella mafia si è invece perseguita l'ascesa sociale senza contestare la presenza di una gerarchia sociale. E questa ascesa viene ottenuta con un'etica che è affine più all'etica guerriera delle classi aristocratiche che all'etica moderna della partecipazione politica: "L'etica guerriera delle vecchie classi aristocratiche (in Sicilia, la cultura baronale; in Giappone l'ethos dei samurai) è l'orizzonte culturale dei mafiosi, non lo spirito del capitalismo e nemmeno una cultura civica borghese" (Santoro, 2022, p. 3).

Non si tratta, puntualizza Santoro, di pensare la mafia come altro Stato, ma di essere consapevoli che lo Stato non esaurisce la sfera del politico. Santoro semplifica la sua tesi con uno schema: il grande insieme della politica comprende due insiemi, lo Stato e la mafia, che si intersecano parzialmente. La particolarità della mafia è che, mentre gli antropologi hanno documentato da tempo l'esistenza di società senza Stato, la mafia si presenta dove lo Stato già esiste. La mafia, conclude Santoro, è "l'arte di non essere lo Stato", pur facendo uso delle sue risorse e forme e, ovviamente, cambiando il loro significato" (ivi, p. 237).

11. La lotta alla mafia

L'azione di contrasto alla mafia ha due livelli: uno istituzionale e uno sociale e culturale. Quello istituzionale a sua volta ha due aspetti. Uno è il contrasto attraverso l'azione della polizia e della magistratura, che dopo le stragi del 1992 è diventato particolarmente efficace, portando all'arresto dei principali boss mafiosi. Fondamentale è il ruolo dei collaboratori di giustizia, che aiutano gli inquirenti ad abbattere il muro dell'omertà e ad ottenere le testimonianze necessarie per la cattura dei vertici delle cosche. La normativa prevede un articolato sistema di protezione per i collaboratori e i loro familiari, gestito dal Servizio centrale di protezione del Ministero dell'Interno. Le misure possono includere l'allontanamento dal luogo di origine, il trasferimento in località segrete, il cambio di identità, oltre a forme di sostegno economico durante il periodo di collaborazione. Si tratta di interventi pensati non solo per salvaguardare l'incolumità fisica del pentito, che diventa automaticamente un bersaglio dei clan, ma anche per permettere una graduale reintegrazione sociale in contesti sicuri.

Non sempre tuttavia i collaboratori di giustizia sono affidabili. Le informazioni fornite possono essere viziate, ad esempio, da una cattiva memoria di fatti e circostanze, ma può anche accadere che il pentito voglia perseguire lo scopo di manipolare le indagini per scopi personali, o che ritiri in seguito le sue dichiarazioni.

L'altro livello è quello della realizzazione di una *buona politica* a livello soprattutto locale, la costituzione di una classe di amministratori permeata dai valori dell'antimafia, integerrima e preoccupata del bene comune. Da questo punto di vista c'è ancora molto da fare. Lo scioglimento per mafia di diversi consigli comunali – non solo di paesi, ma anche di città di media grandezza come Foggia – mostra quanto la politica, a livello locale e, almeno in parte, anche a livello nazionale, non sia ancora libera dai legami con la mafia.

Dal punto di vista sociale e culturale l'azione antimafia agisce cercando di costruire una società civile sana, combattendo la sfiducia e l'individualismo. È questo il lavoro portato avanti per decenni, a par-

tire dalla prima metà degli anni Cinquanta, dal citato Danilo Dolci. Il suo metodo è stato quello della *maieutica reciproca*, una pratica dialogica che aveva lo scopo di costituire una comunità in grado di analizzare i propri problemi e di affrontarli grazie alla pressione nonviolenta. Da una delle riunioni di maieutica reciproca è nata l'idea di realizzare una diga sul fiume Jato, la cui realizzazione è stata autorizzata dalla Cassa per il Mezzogiorno dopo un prolungato digiuno del sociologo. Negli anni Sessanta raccoglie testimonianze per denunciare il rapporto tra mafia e politica, giungendo ad accusare personaggi di spicco della politica nazionale, ma esce sconfitto da un processo per diffamazione.

12. Figure dell'antimafia

Si ripete spesso una frase attribuita allo scrittore Gesualdo Bufalino: “La mafia sarà vinta da un esercito di maestre elementari”. L'esercito di coloro che combattono la mafia comprende in effetti figure che fanno quotidianamente in silenzio il loro lavoro, per costruire una cultura della democrazia e del rispetto dei diritti umani. Ed è un esercito che comprende non solo maestre, ma anche giudici, politici, giornalisti, sacerdoti, ma anche imprenditori e commercianti che hanno deciso di non sottostare al racket delle estorsioni. Molti di loro hanno pagato con la vita. Ne ricordiamo alcuni, ma ognuno di loro merita di essere ricordato.

12.1. Giovanni Falcone e Paolo Borsellino

I giudici Giovanni Falcone e Paolo Borsellino sono, nell'immaginario collettivo, le figure per eccellenza dell'antimafia: due magistrati integerrimi che hanno pagato con la vita la loro sfida alle cosche. La loro esperienza personale si intreccia con una stagione di innovazione giudiziaria che trasformò radicalmente il contrasto a Cosa nostra. Con il maxi-processo e con l'elaborazione di un metodo investigativo fondato sulla cooperazione tra procure, sulla centralità delle dichiarazioni dei pentiti e sul coordinamento serrato tra forze dell'ordine, Falcone incrinò definitivamente il mito dell'invincibilità dell'organizzazio-



Il giudice Falcone con la moglie Francesca Morvillo. Pubblico dominio.

ne mafiosa. Borsellino ne condivise l'etica sobria, la visione sistemica e la capacità di leggere la mafia come un potere complesso, capace di infiltrarsi nei gangli economici e politici del Paese. Le stragi del 1992, che li uccisero insieme agli uomini e alle donne delle loro scorte, segnarono non solo la chiusura tragica di quella stagione, ma anche l'inizio di una rivolta morale collettiva, in cui gran parte dell'opinione pubblica comprese la portata della minaccia mafiosa e l'urgenza di difendere lo Stato di diritto.

12.2. Placido Rizzotto

Placido Rizzotto, sindacalista socialista e partigiano, fu una delle figure simbolo della lotta per i diritti dei contadini nelle campagne siciliane del dopoguerra. Nato a Corleone, guidò le occupazioni delle terre incolte e si oppose apertamente al potere mafioso che controllava latifondi e manodopera, entrando presto nel mirino dei boss locali, in particolare della cosca di Luciano Liggio. Il 10 marzo 1948 venne rapito, torturato e assassinato: il suo corpo fu fatto sparire in una foi-

ba della zona e recuperato solo molti decenni dopo, nel 2009, grazie all'impegno ostinato di magistrati e familiari. I suoi assassini uccisero anche un pastore di dodici anni, Giuseppe Letizia, colpevole di averli visti in volto. Dopo aver assistito all'agguato fu preda di forti febbri. Per questo venne portato dal padre in ospedale, dove morì poco dopo; si sospettò che fosse stato avvelenato dai medici per impedirgli di testimoniare quello che aveva visto.

12.3. Peppino Impastato

Nato a Cinisi e cresciuto in una famiglia legata a Cosa nostra, Peppino Impastato scelse presto di rompere ogni rapporto con quel mondo e di denunciarne pubblicamente violenze e collusioni. Con Radio Aut e le sue trasmissioni satiriche – in particolare *Onda pazza* – mise in ridicolo il boss locale Tano Badalamenti, svelandone la prepotenza e la retorica, e portò la voce della denuncia nelle piazze e nelle strade di Cinisi quando la mafia veniva ancora nominata a mezza voce. Il suo assassinio, il 9 maggio 1978, fu inizialmente mascherato come un attentato terroristico e solo anni dopo la matrice mafiosa venne riconosciuta.

I cento passi

La storia di Peppino Impastato è raccontata in modo particolarmente toccante nel film *I cento passi*, diretto da Marco Tullio Giordana nel 2000. I cento passi sono quelli che segnano la distanza tra la casa di Impastato e quella del boss Tano Badalamenti. Il film, di grandissimo successo anche grazie all'interpretazione di Luigi Lo Cascio e molto usato nelle scuole, ha contribuito in modo determinante a far conoscere la figura di Impastato; il personaggio del film, però, nella percezione comune è venuto a sovrapporsi alla figura storica. Il “monologo sulla bellezza”, ad esempio, pronunciato in una delle scene più toccanti del film, viene spesso attribuito al Peppino, mentre appartiene alla sceneggiatura e non è mai stato pronunciato o scritto da Impastato.

12.4. Giancarlo Siani

Inviato del quotidiano *Il Mattino*, Giancarlo Siani lavorava nella redazione di Torre Annunziata, un territorio dominato dalla camorra dei clan Nuvoletta e Gionta. Con articoli puntuali e documentati mostrò le connessioni tra affari illeciti, politica locale e malaffare ne-

gli appalti, rivelando anche il ruolo dei Nuvoletta nel tradimento che aveva portato all'arresto del boss Valentino Gionta, che controllava il mercato della droga nella zona. Quel pezzo, pubblicato pochi giorni prima della sua morte, ne decretò la condanna: il 23 settembre 1985 venne assassinato a soli ventisei anni.

12.5. Mauro Rostagno

Sociologo, militante del Sessantotto, fondatore di esperienze comunitarie innovative in quanto seguace di Osho Rajneesh, Mauro Rostagno approdò in Sicilia come animatore del centro Saman, occupandosi di tossicodipendenze in un territorio segnato da povertà e violenza. Ma fu soprattutto attraverso la televisione locale Radi Tele Cine (RTC) che condusse la sua battaglia più incisiva: ogni sera, con un linguaggio diretto e senza mediazioni, denunciava gli intrecci tra mafia, politica e affari nella Trapani dominata dal potere di Cosa nostra. Lo faceva con un rigore anticonformista che gli attirò isolamento e ostilità e che lo rese un bersaglio evidente. Il 26 settembre 1988 venne assassinato, e solo molti anni dopo e dopo diversi depistaggi la giustizia riconobbe la responsabilità per il delitto del boss trapanese Vincenzo Virga.

12.6. Libero Grassi

Imprenditore tessile a Palermo, Libero Grassi decise all'inizio degli anni Novanta di opporsi pubblicamente alle richieste di "pizzo" della mafia, rompendo l'omertà che per decenni aveva soffocato il tessuto produttivo siciliano. In un celebre articolo rivolto direttamente ai suoi estortori, pubblicato nel 1991 sul *Giornale di Sicilia*, dichiarò di non essere disposto a pagare e di voler difendere la sua libertà e la sua dignità personale e professionale. Rimasto isolato da gran parte del mondo imprenditoriale e spesso deriso come "incosciente", continuò comunque la sua battaglia civile, fiducioso nello Stato e nella possibilità di un'economia liberata dal dominio mafioso. Il 29 agosto 1991 venne assassinato sotto casa da Salvatore Madonia su decisione della cupola di Cosa Nostra. Dopo la sua morte è stata approvata legge 18 febbraio

1992, n. 172 (“legge antiracket”) che istituisce tra l’altro un fondo di sostegno per chi denuncia di essere vittima di estorsioni.

12.5. Don Peppe Diana

A Napoli la camorra ha ucciso don Peppe Diana, impegnato nella denuncia delle attività della mafia e nella costruzione di una alternativa attraverso la sua attività di parroco presso la parrocchia San Nicola da Bari a Casal di Principe. Era il periodo della guerra dei Casalesi e don Peppe Diana era colpevole, tra l’altro, di aver diffuso nelle parrocchie un documento di dura condanna della camorra dal titolo *Per amore del mio popolo non tacerò*. Il suo assassinio avvenne in chiesa, il 19 marzo 1994, mentre si apprestava a celebrare la messa.

12.6. Don Ciotti e Libera

Dall’attività di un altro sacerdote, don Luigi Ciotti, è nata nel 1995 *Libera. Associazioni, nomi e numeri contro le mafie*, un coordinamento che unisce centinaia di associazioni, gruppi, scuole in Italia e nel mondo con lo scopo di sensibilizzare la società civile. Un importante risultato è stato raggiunto con la legge 7 marzo 1996, n. 109, fortemente voluta dall’associazione, che stabilisce l’uso sociale dei beni sottratti alle mafie.

Bibliografia essenziale

Questa bibliografia include i libri citati nel testo ed altre opere fondamentali per una prima conoscenza del fenomeno mafioso.

Arlacchi P., *La mafia imprenditrice*, il Saggiatore, Milano 2007.

Bonini C., Foschini G., *Ti mangio il cuore. Nell’abisso del Gargano. Una storia feroce*, Feltrinelli, Milano 2019.

Cavadi A. (ed), *A scuola di antimafia*, DG Editore, Trapani 2006.

Clemente E., Danieli R., *Orizzonte Scienze Umane*, Sanome/Paravia, Milano-Torino 2016.

CROSS (Osservatorio sulla Criminalità Organizzata), *Il clan dei Casamonica. La costruzione di uno speciale potere criminale a Roma Sud-est*, Regione Lazio, 2021,

dalla Chiesa, N., *La convergenza. Mafia e politica nella Seconda Repubblica*, Melampo, Milano 2010.

dalla Chiesa, N. (a cura di), *Contro la mafia. I testi classici*, Torino, Einaudi, Torino 2010.

dalla Chiesa, N., *L'impresa mafiosa. Tra capitalismo violento e controllo sociale*, Cavallotti University Press, Milano 2012.

D'Elia, S., Turco, M., *Tortura democratica. Inchiesta su "La comunità del 41 bis reale"*, Marsilio, Venezia 1999.

Dickie J., *Cosa nostra. Storia della mafia siciliana*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Dolci, D., *Fare presto (e bene) perché si muore*, De Silva, Torino-Firenze 1954.

Falcone, G., Padovani, M., *Cose di Cosa Nostra*, Rizzoli, Milano 1991.

Gambetta D., *La mafia elimina la concorrenza. Ma la concorrenza può eliminare la mafia?*, in "Meridiana", n.7/8, settembre 1989-gennaio 1990.

Gambetta D., *La mafia siciliana. Un'industria della protezione privata*, Einaudi, Torino 1992.

Hess H., *Mafia*, Laterza, Bari 1973.

Luca E., *Le interpretazioni della mafia e le scienze sociali*, in "Democrazia & Sicurezza", anno II, n. 2, 2013.

Osservatorio Tecnico-Scientifico per la Sicurezza e la Legalità della Regione Lazio, *Mafie nel Lazio. V Rapporto*, 2020.

Paliotti V., *Storia della camorra. Dal Cinquecento ai nostri giorni*, Newton Compton, Roma 2002.

Palumbo B., *Piegare i santi. Inchini rituali e pratiche mafiose*, Marietti 1820, Bologna 2020.

Ravveduto, M. (a cura di), *Le mafie nell'era digitale. Primo Rapporto. Rappresentazione e immaginario della criminalità organizzata, da Wikipedia ai social network*, FrancoAngeli, Milano 2023.

Rega V., Nasti M., *Essere umani*. Volume secondo biennio: Psicologia, sociologia, antropologia, Zanichelli, Bologna 2020.

Saviano R., *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*, Mondadori, Milano 2006.

Silvis P., *Capire la mafia*, LUISS, Milano 2022.

Vigilante, A., *Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia 2012.

Sitografia

Addiopizzo

Url: <https://www.addiopizzo.org>

Avviso Pubblico

Url: <https://www.avvisopubblico.it/>

Centro Siciliano di Documentazione "Giuseppe Impastato"

Url: <https://www.centroimpastato.com/>

Direzione Investigativa Antimafia (DIA)

Url: <https://direzioneeinvestigativaantimafia.interno.gov.it/>

Fondazione Falcone

Url: <https://www.fondazionefalcone.it/>

Libera – Associazioni, nomi e numeri contro le mafie

Url: <https://www.libera.it/>

Teche RAI

Url: <https://www.teche.rai.it/?s=mafia&submit=Cerca>
(selezione di materiali sulla mafia).

Laboratorio

1. Una ricerca sull'atteggiamento mafioso

Le mafie sono organizzazioni criminali, ma mafioso (o camorrista) è anche un certo atteggiamento e un modo di concepire le relazioni con l'altro. Individuate alcuni atteggiamenti che caratterizzano il modo di fare mafioso e progettate poi una ricerca per verificare quanto tali atteggiamenti siano condivisi nel vostro ambiente. Potete restringere il campo alle persone della vostra età o ampliarlo.

2. I bambini vittime della mafia

La mafia colpisce anche persone assolutamente innocenti. Tra questi non è infrequente che vi siano anche dei bambini. Fate una ricerca sui bambini vittime della mafia e scrivete un paragrafo aggiuntivo a questo testo.

3. Le donne nei sistemi mafiosi

La mafia appare intrisa di valori propriamente maschili, se non patriarcali. Ma non è infrequente che nei sistemi mafiosi le donne abbiano un ruolo di primo piano; Anna Mazza ad esempio è stata una boss di primo piano della camorra. Ma vi sono anche le donne che si ribellano alla mafia, come Rita Atria, testimone di giustizia collaboratrice del giudice Borsellino, che ti tolse la vita dopo la sua uccisione. E, ancora, le donne uccise dalla mafia. Fate una ricerca sul tema. Un punto di partenza può essere la visione del film *La siciliana ribelle* (regia di Marco Amenta, 2009), ispirato alla vicenda di Rita Atria o del più recente *Ti mangio il cuore* di Pippo Mezzacasa (2022), con protagonista la cantante Elodie e ispirato alla vicenda di Rosa Di Fiore, collaboratrice di giustizia della mafia garganica.

4. Una filmografia sulla mafia

Nel testo sono stati suggeriti alcuni film sulla mafia. Ma sono molti i film e le serie televisive sulle mafie italiane e internazionali. Fate

una ricognizione e stilate una filmografia, facendo anche attenzione a segnalare quei film che possono essere particolarmente utili ai fini di un lavoro didattico, perché non si fermano alla spettacolarizzazione, ma analizzano aspetti culturali o sociali o economici del fenomeno mafioso.

5. La scuola contro la mafia

Si attribuisce allo scrittore Gesualdo Bufalino l'affermazione che "La mafia sarà vinta da un esercito di maestre elementari". Certo l'educazione è una delle armi più efficaci per contrastare le mafie. Ma in che modo? Dopo averne discusso, stilate un elenco di pratiche che la scuola può adoperare per lavorare come istituzione antimafia.

6. Lo stereotipo dell'italiano mafioso

All'estero spesso la mafia è associata all'identità italiana. Documentate lo stereotipo dell'italiano mafioso attraverso documenti scritti, immagini e video. Poi organizzate una piccola campagna visiva (poster, slide, brevi video) che decostruisca lo stereotipo mafioso attraverso dati, esempi positivi, storie di resistenza civile e testimonianze.

7. Mafia e devianza

La canzone *O' capoclan* di Nello Liberti descrive quella che potremmo chiamare carriera deviante. Analizzate la biografia di alcuni personaggi di spicco delle organizzazioni mafiose alla luce della teoria della devianza di Robert King Merton.

Come usare questo percorso

Questo percorso è stato creato come *Open Educational Resource* (OER); è materiale che può e deve essere riutilizzato, modificato, ampliato o, se necessario, ridotto e ridistribuito. Un lavoro che può fare il docente, ma che è auspicabile che faccia tutta la classe. Tutti i materiali sono disponibili del sito dedicato al progetto: <https://oermafia.readthedocs.io/>.

La licenza con cui questo percorso è rilasciato – Creative Commons BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it>) – pone come unica condizione l'attribuzione all'autore e la condivisione dell'eventuale opera modificata con la medesima licenza.

Nel caso in cui si decida di usare il testo così com'è, si consiglia di usare il formato PDF per uno studio da computer o tablet, mentre il sito è adatto per una lettura da smartphone o per la lettura alla lavagna elettronica.

Se si desidera modificare il testo ad uso interno, ad esempio sintetizzandolo o tagliando alcune parti, si consiglia di usare il file Word. Il nuovo testo può essere usato internamente senza alcun accorgimento.

Se si possiedono le competenze tecniche necessarie, è possibile clonare il repository GitHub del progetto, disponibile all'url <https://github.com/educazioneaperta/oermafia>, modificarlo e pubblicarlo su GitHub (con GitHub Pages) o su Read the Docs (<https://app.readthedocs.org/>).

Se si appresta una versione modificata del testo, con adattamenti o aggiunte, e si decide di diffonderla, occorre attenersi alla licenza Creative Commons BY-SA 4.0. In concreto, significa seguire alcune semplici indicazioni.

Anzitutto va mantenuta l'attribuzione dell'opera originale. Nella nuova versione è quindi opportuno indicare chiaramente l'autore del percorso, il titolo del materiale e la fonte da cui proviene, includendo anche il riferimento al sito del progetto. Una formula semplice può essere inserita nelle prime pagine o nei crediti finali, specificando che

il testo deriva da questo percorso OER e indicando il link alla licenza.

In secondo luogo bisogna segnalare che il testo è stato modificato. Non è necessario descrivere nel dettaglio ogni cambiamento, ma è buona pratica indicare che si tratta di una versione adattata, ridotta o ampliata rispetto all'originale. Ad esempio si può scrivere che il materiale è stato rielaborato per un determinato contesto didattico, per una classe specifica o per un diverso ordine di scuola.

Il terzo elemento fondamentale è la condivisione con la stessa licenza. Chi redistribuisce una versione modificata deve pubblicarla ancora con licenza Creative Commons BY-SA 4.0, permettendo quindi ad altri di fare lo stesso: riutilizzare, modificare e redistribuire il lavoro. In pratica, nella propria edizione bisogna indicare esplicitamente la stessa licenza e includere il link al testo della licenza.

È inoltre consigliabile, quando possibile, rendere disponibile anche un formato modificabile del proprio lavoro. Questo non è un obbligo stretto della licenza, ma è coerente con lo spirito delle Open Educational Resources, perché facilita ulteriori adattamenti da parte di altri docenti e studenti.

Un esempio sintetico di dicitura potrebbe essere:

Questo materiale deriva dal percorso *Studiare le mafie*, pubblicato nel numero 19/2026 di “Educazione Aperta” e disponibile sulla piattaforma *Read the Docs*, all'url <https://oermafia.readthedocs.io/>.

Autore: Antonio Vigilante

Modificato e adattato da:

Licenza: Creative Commons BY-SA 4.0.

Seguendo queste indicazioni è possibile creare, condividere e far circolare liberamente versioni personalizzate del percorso, mantenendo la tracciabilità dell'opera e contribuendo alla crescita collettiva delle risorse educative aperte.

Per comunicare la distribuzione di una nuova versione o per inviare materiale che si desidera far aggiungere al percorso, mandare una mail all'indirizzo redazione.educazioneaperta@gmail.com

ESPERIENZE & STUDI

L'educazione degli adulti contro l'incubo dell'uomo unidimensionale: note a partire da B. Suchodolski e G.M. Bertin

The nightmare of the One-dimensional man: notes from B. Suchodolski and G.M. Bertin

ANDREA BIGNARDI

Abstract

The aim of this paper is to delineate, following an historiographical approach, the main features of Bogdan Suchodolski and Giovanni Maria Bertin's reflections on Adult Education. In the attempt to establish a dialogic relationship with the Authors, it will be first presented the essential mainframes of Marxism connected to both Suchodolski's and Bertin's pedagogical thought and related to the concept of alienation. Then, it will be proposed a review of the essential principles and guidelines on Adult Education separately elaborated by the two Authors. Finally, the importance of keeping an alert on the connection between education and politics, in particular to contrast the rise of the developing neoliberalist tendencies on Adult Education programs will be underlined.

Keywords: adult education, marxism, alienation, Bogdan Suchodolski, Giovanni Maria Bertin.

DOI: 10.5281/zenodo.18730642

Osservazioni introduttive

Questo saggio si prefigge l'obiettivo di individuare quegli specifici nuclei concettuali e progettuali che hanno definito il pensiero pedagogico di due figure che hanno significativamente marcato gli studi sull'educazione degli adulti nella seconda metà del "secolo breve": il

polacco Bogdan Suchodolski (1903-1992) e l'italiano Giovanni Maria Bertin (1912-2002).

Una rilettura oggi quanto mai doverosa, non solo per l'attualità dei problemi educativi posti al centro delle considerazioni dei due autori, ma anche per via delle soluzioni progettuali da essi elaborate singolarmente a partire dal marxismo come medesimo *background* culturale.

Se osserviamo oggi l'impatto delle logiche del neoliberismo sul mondo dell'istruzione e della formazione possiamo facilmente constatare che le esigenze del mercato del lavoro hanno finito per mettere in secondo piano i bisogni profondi dell'adulto che apprende. A questa "svolta neoliberale" (Vittoria *et al*, 2018, p. 36) ha contribuito, anche, la dissoluzione di quel movimento internazionalista, critico e fortemente caratterizzato in senso umanista che gravitava nell'orbita dell'Unesco, e la contestuale appropriazione, da parte dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, del concetto di educazione permanente (*ibidem*, p. 36). Al fine di contrastare questa avanzata neoliberista, una risposta progettuale alternativa non può prescindere da un confronto con il piano dell'evoluzione storica delle idee educative, riprendendo temi e proposte regolative maturate sì in altre stagioni del discorso pedagogico, ma che non cessano di essere generative sul piano dell'interpretazione.

Riteniamo, infatti, che la dimensione interpretativo-ricostruttiva, propria di un approccio storiografico centrato tanto sulla teoria tanto sui fenomeni educativi possa giocare un ruolo importante nella messa a punto e nel perfezionamento dell'ideale educativo (Genovesi, 2006, p. 5). In questo senso, attraverso il momento di ricostruzione, anche la storia dell'educazione si fa riflessione pedagogica (Cambi, 1992, p. 22).

Un approccio del genere, in questo caso applicato all'educazione degli adulti, implica, giocoforza, l'identificazione di momenti *clou* e snodi nevralgici per stabilire una relazione dialogica con quelle "idee forti" che hanno costituito l'afflato innovativo di questa pista di ricerca educativa (Marescotti, 2014, pp. 5-6).

Pertanto, i due pedagogisti qui oggetto di indagine possono essere

considerati interlocutori privilegiati per quanto riguarda il confronto con quel discorso sull'educazione degli adulti che, delineatosi a partire dal secondo dopoguerra e venuto a intensificarsi tra gli anni Sessanta e Ottanta, è giunto fino ai nostri giorni influenzando successive visioni educative e politiche.

In modo particolare, nell'individuare traiettorie comuni dei rispettivi cammini teorici, cercheremo di inquadrare quei passaggi argomentativi che Suchodolski e Bertin, secondo sviluppi autonomi ma sostanzialmente convergenti, hanno riferito direttamente ai processi educativi di cui gli adulti fanno esperienza.

Entrambe le formulazioni pedagogiche, infatti, affondano le radici nel marxismo come chiave interpretativa dei problemi dell'educazione, ancorandosi ad esso nella ricerca di soluzioni applicative.

Nella prospettiva di Suchodolski, il quale, nonostante "apra" alle ragioni dell'esistenzialismo e quindi, come rileva lo stesso Bertin (1993, p. 95), anche a possibili sviluppi religiosi, l'adesione al marxismo è esplicita e sarà oggetto anche di una serie di pubblicazioni dedicate ad approfondire le principali ricadute pedagogiche del pensiero di Marx (Suchodolski, 1967; 1970).

In Bertin l'adesione è meno marcata, ma viene comunque mutuata da Marx la necessità del superamento di quelle antinomie che, generando alienazione, affliggono il rapporto Io-mondo pregiudicando lo sviluppo globale e armonico dell'individuo.

Il periodo storico in cui le rispettive vicende intellettuali trovano svolgimento è, non a caso, il ventennio che va dagli anni Sessanta agli Ottanta del Novecento. Nonostante il perdurare di una concezione ancora fumosa dell'educazione degli adulti, dovuta ad una ambiguità semantica dei termini fondativi così come degli obiettivi e dei mezzi per realizzarli (Bellatalla, 1996, p. 13), possiamo annoverare questa fase come una sorta di età dell'oro per questa pista di ricerca scientifico-educativa. Una stagione nella quale l'istruzione in età adulta assume i contorni opportunità di ascesa sociale attraverso una forte richiesta di alfabetizzazione, specie da parte della classe operaia (cfr. Rossetti Pepe, 1978). Tutto ciò accadeva all'interno di una temperie culturale

dove, per contro, si facevano strada le suggestioni della descolarizzazione (Illich, 1972) e prendeva avvio quella che Tramma (2019, p. 65) ha definito la crisi della magistralità adulta.

Sono gli anni, in Italia, della contestazione studentesca, dell'autunno caldo e della nascita delle “150 ore per il diritto allo studio”, iniziativa che, tuttora, reca con sé principi ideali utili ad informare un pensiero pedagogico radicale (D'Antone 2024, p. 84), foriero di innovazione per le dimensioni tanto formali quanto informali e non formali dell'apprendimento.

Lo sviluppo in Occidente dell'ideale democratico contemporaneo, forse mai come ora sotto scacco, fece da traino alla presa di coscienza del ruolo dell'educazione come occasione di riscatto sociale, liberazione e chiave d'accesso per la partecipazione attiva alla vita democratica (Formenti, 2021). In questo orizzonte, l'educazione permanente e degli adulti si colloca come “griglia interpretativa, l'idea guida, che attribuisce valenza educativa e che, quindi, svolge un'azione attivo-propositiva e non di accoglienza passiva di istanze esterne” (Marescotti, 2004, p. 66).

La stagione storico-educativa qui protagonista sarà altresì decisiva nel dirimere alcune questioni di fondo relative ai compiti e alle finalità dell'educazione degli adulti; finalità che, passando da essere meramente compensative, aggiuntive, di recupero di percorsi scolastici ed economiche (e quindi legate all'aggiornamento professionale), arrivano fino agli orizzonti dell'emancipazione personale e sociale (Di Rienzo, 2024, p. 71). Dimensione, quella emancipatrice dell'educazione degli adulti, inizialmente ricondotta esclusivamente a linee teoriche legate al pragmatismo deweyano prima e al radicalismo di Freire poi ma che ha visto, progressivamente, “una rivalutazione dell'umanesimo classico nella sua formatività generale che, in quanto tale, sviluppa tutte le capacità dell'individuo, inteso come cittadino e lavoratore, stimolandone dunque anche la consapevolezza sociale e politica” (Secci, 2008, p. 75).

L'iter che ha portato a distinguere l'educazione degli adulti rispetto alla formazione professionale (pur nel riconoscimento della contigui-

tà di alcuni aspetti e della necessità di integrazione tra i due piani) è testimoniato dai lavori delle cicliche *Conferenze internazionali sull'educazione degli adulti* (ConfIntEA) organizzate dall'Unesco (Elsinor 1949, Montreal 1960, Tokyo 1972). A queste, aggiungiamo, sempre promossa dall'Unesco, la *Raccomandazione sullo sviluppo dell'educazione degli adulti* del 1976, che confermerà la funzione di promozione dello sviluppo *personale, sociale, culturale ed economico* delle iniziative di educazione degli adulti.

I costrutti in gioco: marxismo, problematicismo, alienazione, educazione

I percorsi intellettuali di Suchodolski e Bertin prendono forma e si sviluppano a partire dal riconoscimento delle istanze del marxismo, assunto quale matrice ideologica a sostegno dell'intera trattazione pedagogica. Un'adesione, quella al marxismo (diretta per Suchodolski, mediata dall'influenza del maestro Antonio Banfi per Bertin) contraddistinta, in entrambi i casi, da specifici gradienti di autonomia interpretativa e di originalità.

Nell'orizzonte marxista, l'educazione viene intesa come percorso di ricerca e comprensione dell'identità di classe e come impegno per la trasformazione globale della società secondo un comune progetto antropologico (Genovesi, 2006, p. 225).

Più di un secolo prima, Marx ed Engels avevano colto l'esigenza di mettere in relazione le categorie dell'istruzione e del lavoro, in vista della fondazione di quella formazione onnilaterale dell'uomo che Manacorda (1977) riconosce come l'elemento maggiormente caratteristico della pedagogia marxiana; elemento, quest'ultimo, che troverà aperto riscontro nelle rispettive proposte pedagogiche dei due autori.

Il percorso marxiano non prevede la dissoluzione dell'educazione, bensì ribadisce la necessità della ridefinizione dei termini del rapporto educativo entro il quale, nella società divisa in classi, si rivela l'essenza profonda dell'ideologia capitalista (Broccoli, 1978, p. 21). Se, come annota Althusser, “neppure una società comunista può fare a meno

dell'ideologia [...] per formare gli uomini, trasformarli e metterli in condizioni di rispondere alle esigenze delle loro condizioni di esistenza" (1969, p. 210), occorre quindi porre le basi per dare espressione teorico-prassica anche alla visione marxista sul terreno dell'educazione, dove scienza economico-sociale e sviluppo onnilaterale dell'individuo finiscono per divenire gli assi portanti del progetto educativo (Cambi, 1976, p. 89).

La postura del marxismo è quella di affrontare la realtà economica e sociale nella sua totalità, al fine di inquadrare i problemi del contingente e indicare la strada verso una trasformazione del presente (Broccoli, 1978, p. 27); in questa prospettiva, alla *praxis* spetta il compito di innescare una riflessione sull'azione che può, anche, coinvolgere la teoria. Questo percorso prevede, nell'adozione di un approccio diagnostico sulla realtà, lo stabilirsi di uno strettissimo rapporto tra sviluppo sociale e educazione.

Scrive Borghi (1969, p. 209):

il nucleo essenziale della pedagogia marxista sta nella percezione della connessione dell'opera educativa con le condizioni dello sviluppo economico-sociale, e dell'esigenza di fondare il programma della scuola sull'analisi obiettiva della situazione di sviluppo della società.

Il pensiero di Marx interessa importanti nuclei concettuali di interesse educativo, quali il rapporto tra individuo e la società, tra quest'ultima e l'asse educazione-scuola, tra progettualità e utopia, tra intellettuali e masse. Specialmente se consideriamo i processi educativi nel loro orizzonte politico-trasformativo, non possiamo non considerare questi ultimi nella loro proposta concreta verso il mondo adulto.

Nonostante il periodo in cui gli autori scrivono fosse connotato, come rileva Bellatalla (1999), da uno scontro aperto tra i critici di stampo marxista e i seguaci della filosofia deweyana, Borghi (1962, p. 298) riconosce notevoli affinità tra il marxismo e il pragmatismo di Dewey, dottrine nelle quali emerge l'identificazione dell'educazione con i processi, sempre situati, di costruzione dell'identità individuale. A Marx

e Dewey, infatti, “spetta il merito di aver dato rilievo centrale ai problemi dell’educazione nell’età adulta visti nel quadro della crisi della società capitalistica in Europa e negli Stati Uniti” (Borghesi, 1975, p. 27).

In questo senso Bogdan Suchodolski, pur non collocandosi nell’alveo dell’ortodossia marxista, riceve dal pensiero del filosofo tedesco importanti suggestioni per la messa a punto della sua proposta di educazione degli adulti.

Derivato da Marx il riconoscimento della centralità del lavoro come elemento dialettico (capace di trasformarsi da aspetto alienante a condizione essenziale per la realizzazione dell’individuo), egli concepisce un’educazione rivolta a identificare la natura contraddittoria delle strutture e delle sovrastrutture economico-sociali che, in quanto tali, generano scenari di alienazione sia nelle società capitaliste sia nelle sperimentazioni socialiste.

Suchodolski elabora quindi una critica pedagogica che vede nell’educazione lo strumento per la promozione dello sviluppo onnilaterale dell’individuo, presupposto principale per la liberazione del pieno potenziale psichico e creativo, del fanciullo, prima, e dell’adulto che apprende, poi.

Occorre, scrive Suchodolski (1970, p. 133) “esercitare un effetto mobilitante nella concretezza del tempo presente” per individuare mezzi e fini per mettere l’adulto nelle condizioni (intellettuali e relazionali) di poter agire per il proprio costante perfezionamento, superando la divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, integrando la dimensione tecnica a quella estetica dell’esistenza. Una interpretazione antidogmatica del pensiero marxista, dove premesse e conclusioni vengono sottoposte a continua revisione a garanzia della scientificità di una teoria pedagogica a fondamento di una processualità educativa il più possibile armonizzatrice.

Un’altra interpretazione del marxismo, quella del filosofo Antonio Banfi (1886-1957), guiderà Giovanni Maria Bertin a muovere i primi passi del suo percorso intellettuale.

Il razionalismo critico elaborato da Banfi, teso verso “la coscienza-

za della relatività, della problematicità, della viva dialettica del reale” (Banfi, 1959, p. 713) verrà trasferito sul piano educativo dall’allievo Bertin nello sviluppo del problematicismo pedagogico (Bertin, 1951, 1968, 1981).

Il problematicismo di Bertin assume i contorni di una filosofia dell’educazione con funzioni regolative e metodologiche, e a supporto di una pedagogia impegnata a ricavare dal momento teoretico suggestioni utili ad operare specifiche scelte educative (Trebisacce, 2012, pp. 96-98).

Questa fisionomia epistemica, determinata ad incidere sulla complessità dei fatti educativi, muove verso la dimensione prassica affinando il dispositivo pedagogico a disposizione dell’educatore, quale patrimonio suscettibile di perfezionamento continuo e orientato verso l’utopia come alternativa possibile all’esistente.

Secondo Bertin la ragione, configurandosi come “idea limite che agisce nel processo dell’esperienza come principio di dinamismo e di apertura” (Bertin, 1961, p. 9), diviene strumento *par excellence* per la comprensione della complessità del reale e per il superamento, in direzione razionale, libertaria, antidogmatica, delle contraddizioni e del “disordine” di una contemporaneità alienante. All’anonimia, alla massa e alla deresponsabilizzazione, Bertin contrappone un altro modo di essere uomo e donna, ispirato (e progettato) a partire dall’azione risolutrice e creatrice di una ragione proteiforme nietzschianamente ispirata (Bertin, 1981, 1987).

In questa prospettiva, concetti-chiave come rischio e cambiamento assumono lo status di *proprium* dell’educazione, in particolare se circoscriviamo il discorso alla formazione in età adulta (Alberici, 2014, p. 17).

L’assunzione del “rischio di cambiare”, il superamento della paura del nuovo, si danno infatti come condizioni necessarie per qualsivoglia slancio evolutivo del soggetto adulto, per il quale risulta imprescindibile un’azione progettuale esistenziale finalizzata a “significare, trasformare (risolvere, al limite) il carico di responsabilità da cui l’“uomo metropolitano” si sente gravato” (Contini, 1983, p. 100).

Una trasformazione che i processi educativi hanno il compito di innescare e che, nell'orizzonte congiunto dei due autori, si situano all'interno delle antinomie/contraddizioni tipiche del sistema di produzione capitalista. Queste ultime, investendo il piano dei rapporti di produzione fino alle singole individualità, impongono un'esistenza libera solo in apparenza, dove in realtà è il dominio a regnare sovrano, soffocando la natura multidimensionale del soggetto (Marcuse, 1964/1999) e generando, quindi, alienazione.

Nonostante sia finita ai margini della riflessione contemporanea, una lettura pedagogica dell'alienazione implica il contatto con gli aspetti fondativi di una cultura antropologica che, ergendosi contro le tendenze disgregative del capitalismo, oppone a queste una progettualità che metta al centro la realizzazione di sé (Calvetto, 2009, p. 14).

Per Suchodolski, il primo passaggio concettuale necessario per qualsivoglia azione preventiva dello sviluppo di personalità unilaterali (e quindi alienate) è rappresentato dal tentativo di operare una conciliazione tra cultura umanistica e cultura tecnica, le "due ali dello spirito umano" (Suchodolski, 1963, s.p.).

Il tema della critica all'alienazione, costituisce altresì il fil rouge della vasta produzione scientifico-educativa di Giovanni Maria Bertin; alienazione che il pedagogista intende come "momento di problematicità che cospira all'impovertimento e alla frammentazione della personalità del soggetto" (Bertin, 1973, p. 3).

Bertin, nel contesto della società dei consumi e sulla scia dei lavori di Suchodolski e Marcuse, concepisce come essenziale per la progettualità educativa l'obiettivo di evitare

l'incubo dell'uomo unidimensionale, esposto a tutte le suggestioni sul piano intellettuale. Indisponibile sul piano etico-sociale, impoverito nella sensibilità e anemizzato nel gusto: oggetto di indottrinamento anziché soggetto di persuasione, termine di alienazione anziché centro di vitalità personale e collettiva (*ibidem*, p. 51).

Questa parcellizzazione del soggetto adulto trova origine, in Ber-

tin, nella cesura tra i saperi che compongono la sua formazione e nella frammentazione dei suoi vissuti emotivi. Spetta all'educazione, dunque, il compito di operare affinché ogni soggetto sia in grado di "progettare la propria esistenza nella direttrice della 'trasformazione di sé'" (Bertin e Contini, 1983, p. 160), in un processo che prevede a) la consapevolezza di sé e la significazione delle pressioni e degli stimoli del mondo; b) l'elaborazione di criteri a definizione di un'idea di sviluppo individuale e interindividuale che tengano conto delle influenze ambientali; c) la messa in esecuzione, in modo flessibile e adattabile, di progettualità educative coerenti con l'ideale di sviluppo (*ibidem*, p. 160).

Una proposta, quella bertiniana, che accoglie l'approccio strutturale del marxismo ma che lo pone in relazione con motivi estetici e dionisiaco-demoniaci (in senso nietzschiano) per una progettazione esistenziale che sia "di rottura" con il presente. Suggestione, quest'ultima, che appare di interessante attualità, all'interno di uno scenario dove il giovane, nel suo divenire adulto, fatica sempre di più a "immaginarsi in un orizzonte progettuale attivo-creativo o alternativo a quello offerto dalla realtà" (Madrussan, 2022, p. 222).

Bogdan Suchodolski: educazione degli adulti, democrazia, futuro

Il pensiero di Suchodolski sull'educazione degli adulti si articola su tre assi che possiamo così riassumere: a) l'educazione ed istruzione degli adulti, le sue caratteristiche e problematiche; b) l'educazione degli adulti e la democrazia per la progettazione del futuro; e, infine c) l'Umanesimo come filosofia dell'Educazione permanente.

Questi tre elementi vengono delineati, rispettivamente, all'interno di una serie di pubblicazioni, ovvero il *Trattato di pedagogia generale* (1964a), *L'educazione permanente e la democrazia* (1983) e, infine, *Educazione permanente in profondità* (1992).

Nel *Trattato* l'autore sottolinea che in futuro "il carattere dell'istruzione degli adulti dovrà subire una trasformazione radicale", ri-

qualificandosi come una processualità non verso il recupero ma bensì per il perfezionamento dell'individuo e si rivelerà “tanto più necessaria a coloro che hanno compiuto studi più alti” (Suchodolski, 1964, pp. 362-363). Una processualità educativa che per l'adulto (il quale mantiene intatta l'elasticità spirituale dell'adolescente), non dovrà affievolirsi, ma, al contrario, intensificarsi.

Al centro delle iniziative dovranno essere poste le necessità e le specificità intellettuali dell'adulto che apprende; le attività saranno progettate secondo una intenzionalità educativa e non più solo compensativa.

Suchodolski ipotizza uno sviluppo dell'educazione degli adulti in cui coesisteranno due proposte educative: una prima, destinata a chi, avendo raggiunto il grado medio, voglia ambire “alle più alte posizioni sociali e professionali” (*ibidem*, p. 373); una seconda, indirizzata ad adulti con cultura superiore e condotta verso “obiettivi disinteressati” (*ibidem*, p. 375). Le due proposte sono per l'autore destinate, con il tempo, a “risolversi” nella seconda, in una “relazione inversamente proporzionale tra possibilità di ascesa lavorativa/sociale e educazione degli adulti di cifra ‘disinteressata’” (Marescotti, 2020, p. 101).

Inoltre, il pedagogista polacco esplicita la necessità di stabilire, nei processi formativi, una connessione tra istruzione e produzione, riducendo così gli effetti alienanti della separazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale. L'autore nutre fiducia sul ruolo che la tecnica avrà nel futuro, a patto che però essa venga messa al servizio dello sviluppo dell'individuo-lavoratore, l'oggetto sociale su cui indirizzare tutto il lavoro educativo nel contesto una società in trasformazione, non più centrata sulla produzione ma bensì sul consumo e, di conseguenza, sugli ideali di felicità che questo nuovo modello porta con sé (Suchodolski, 1976, p. 61). L'educazione permanente, quindi, al fine di facilitare il superamento di questa visione improntata alle esigenze del mercato, dovrà prevedere, in controtendenza, un'azione di incremento di quelle energie umane che promuovono lo sviluppo della personalità nella sua globalità (*ibidem*, p.64).

Solo così facendo si renderà possibile il superamento della visione

unilaterale e alienante del lavoro, e, sulla base di una costituita unità dimensionale dell'individuo, si getteranno le premesse per il progresso della collettività sulle ali di un neo umanesimo socialista, dove educazione e sviluppo sociale possano trovare occasione di supporto reciproco nell'ideale della "educative society" (Suchodolski, 1979, p. 39).

Nel volume *L'educazione permanente e la democrazia* (1983), Suchodolski si fa promotore di un'alleanza tra educazione degli adulti e cultura democratica. Essendo la prima intesa come processo di "intensificazione dello sviluppo dell'uomo" (Suchodolski, 1983, p. 117), essa viene a configurarsi come opportunità di iniziazione culturale, liberatrice di forze creative ed espressive tali da permettere una partecipazione autentica alla vita in democrazia attraverso il compimento di motivate scelte valoriali. Scrive Suchodolski:

Riusciremo a convincere che l'educazione permanente – anche quando riguarda un continuo perfezionamento professionale – è qualcosa di molto più ricco e completo, dal momento che coinvolge l'uomo e non solo il suo lavoro? E riusciremo a convincere che solo un'educazione permanente così ampiamente concepita può essere l'alleata della democrazia, dei suoi bisogni e del suo sviluppo, perché l'ideale della democrazia non è una società di uomini che lavorano e basta, ma una società di uomini del lavoro e dell'opera creativa, della comunità e della cultura, di uomini da un'esistenza piena? (*ibidem*, p. 98).

Nel volume *Educazione permanente in profondità* (1992) si individuano due livelli di esistenza "parzialmente differenti e opposti, mutualmente legati e sotto certi aspetti convergenti nelle loro intenzioni e conseguenze" (Suchodolski, 1992, p. 56) che caratterizzano l'esperienza umana e su cui immagina l'educazione degli adulti del futuro.

Il primo livello esistenziale coincide con la sottomissione del singolo agli interessi della collettività: è il teatro del lavoro, della pianifica-

zione, della protezione delle condizioni materiali dell'esistenza

Il secondo livello esistenziale, invece, controbilancia il rigore del primo esaltando le forme della libertà, dell'istinto e dell'immaginazione, dove "forme dirette di convivialità si creano senza rigori di legge e di giustizia, senza istituzioni appropriate" (*ibidem*, p. 57). Il potenziamento delle attività linguistico-espressive e lo sviluppo della creatività si qualificano come momenti decisivi per lo sviluppo di personalità adulte armoniche e capaci di mediare tra istanze etiche ed estetiche, contribuendo alla crescita comunitaria. L'educazione degli adulti del futuro, auspica Suchodolski, dovrà agire per garantire la tenuta dei sistemi democratici in un mondo del lavoro sempre più automatizzato.

Giovanni Maria Bertin: professionalità educativa ed educazione permanente per il "cambiamento"

La riflessione di Bertin sull'educazione degli adulti si inserisce, *in media res*, sui problemi dell'educazione professionale la quale prende avvio, perlomeno in fase embrionale, già negli ordini terminali di scuola di specifici istituti secondari. In *Educazione alla ragione* (1968) vengono poste le basi per interventi educativi finalizzati a

evitare il "depauperamento" culturale, ragione non ultima dell'alienazione del futuro lavoratore in merce di lavoro [...] nell'esigenza di impedire l'integrazione conformista del lavoratore alla società dei consumi, mantenendo salde ed aperte le energie intellettuali, etico-affettive, estetiche (Bertin, 1968, p. 266).

Un'educazione professionale, così impostata, prelude alla formazione che l'adulto-lavoratore seguirà nel suo percorso di carriera, orientata idealmente verso orizzonti non specialistici. In questo modo, potranno essere poste le basi dell'esercizio della mansione ma, insistendo, al contempo, sulla componente scientifico-generale, verrà scongiurato lo sviluppo unilaterale del soggetto (*ibidem*, pp. 267-268). La prepara-

zione dei docenti-educatori, sia nella scuola che nell'extrascuola, assumerà un ruolo importante per una formazione 'rinnovata', "data l'eterogeneità sociale, psicologica ed intellettuale degli scolari" (*ibidem*, p. 271).

Alla figura dell'educatore degli adulti Bertin dedicherà una sezione del successivo volume *Educazione alla socialità* (1972).

Viene qui ribadita, con i contemporanei Torres Bodet, Borghi, Capitini e Lengrand, la natura critica e problematizzante dell'Educazione degli adulti, strumento essenziale per combattere la propaganda e la menzogna e per sottrarre l'individuo "sia alla schiavitù dell'individualismo sia a quella del collettivismo" (Bertin, 1972, p. 186). La liberazione del soggetto adulto dall'isolamento e da una condizione di irresponsabile anonimato, lo sviluppo di forze critiche, dinamiche e creative, non può non passare dall'azione di un professionista esperto di educazione degli adulti adeguatamente preparato.

La figura professionale in questione dovrà possedere, accanto ad una solida cultura generale, una preparazione specifica sulla psicologia dell'adulto, in modo tale da educare all'osservazione e alla riflessione e quindi

non tanto di impartire svariate e numerose conoscenze storiche, geografiche, scientifiche, letterarie, quanto di insegnare a ricercare, con l'apporto delle differenti discipline, i dati relativi a un determinato argomento, a confrontarli, a criticarli (*ibidem*, p. 189).

Il processo educativo, da svolgersi idealmente presso circoli e clubs, costituirà la base per lo sviluppo del pensiero critico e dovrà procedere attraverso il coinvolgimento dei partecipanti in gruppi di lavoro. Scrive Bertin

L'educatore deve saper collegare, a questo fine, azione educativa ed azione sociale in un'opera a cui partecipino direttamente e collettivamente i gruppi interessati; e perciò egli non deve rivolgersi soltanto all'intelligenza dell'adulto, ma anche alle strutture centrali della cultura del gruppo e della personalità singola (*ibidem*, p. 190).

Riprendendo esperienze formative inglesi e americane, la formula dello stage residenziale sembra essere, secondo l'autore, lo strumento migliore per la formazione dell'esperto di educazione degli adulti. Sia esso un insegnante, un assistente sociale o un medico, egli dovrà saper dimostrare di controllare particolari tecniche educative, tra cui la discussione (fondamentale per evitare il sorgere di uno spirito unicamente polemico), nonché favorire l'uso di mezzi audiovisivi. Bertin, inoltre, sottolinea l'importanza del ruolo delle università in primis per la formazione degli educatori, attraverso l'istituzione di corsi di Pedagogia degli adulti nella (allora) facoltà di Magistero. Contestualmente, Bertin immagina la creazione di sezioni universitarie per l'aggiornamento continuo della cultura dei laureati (docenti, avvocati, medici) e di alcune professioni (assistenti sociali, ottici, ortopedici).

Sull'onda della pubblicazione del Rapporto Faure (1972), redatto per l'Unesco dalla *Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione*, Bertin perfeziona la sua proposta educativa in *Educazione al "cambiamento"* (1976).

L'autore riconosce di essere testimone di una crisi educativa: le istituzioni appaiono incapaci di fornire all'individuo adeguate risposte al mutare delle condizioni di vita (nel lavoro, nella famiglia, nella partecipazione politica) e dove i processi stessi dell'apprendimento sono soggetti a rapida obsolescenza esattamente come le tecnologie. Occorre, quindi, operare una scelta pedagogica, etica e razionale, per trasformare un universo sociale

oggi diviso dalla conflittualità, esposto alla alienazione, scosso dalla contestazione-in un altro, ricco di potenzialità creativa, in cui sia dato a ciascuno la possibilità di realizzarsi pienamente come individualità disponibile alle altre, ma non gregarizzata né gregarizzabile secondo stampi uniformi o parole d'ordine (Bertin, 1976, p. 10).

Da qui la necessità di progettare un'educazione permanente intesa come traguardo da raggiungere, idea regolativa di un autoapprendimento (guidato) dove l'individuo, soggetto attivo della propria forma-

zione, diviene protagonista di un percorso culturale aperto alle istanze del cambiamento come elemento costitutivo di ogni segmento dell'esperienza e che deve trovare realizzazione nel contesto della società educante (*ibidem*, pp. 124-129).

Un concetto, dunque, di educazione permanente che, sviluppato a partire dalle esperienze di educazione degli adulti, dovrà non solo diffondere l'esigenza della formazione plurilaterale, ma richiedere alla politica l'attuazione di condizioni obiettive per tradursi in realtà. Per fare ciò, occorre promuovere azioni in rete con tutte le strutture orientate in direzione formativa, poggiando, anche, su sperimentazioni politico-didattiche come le 150 ore (*ibidem*, pp. 129-132).

Annotazioni conclusive

I percorsi intellettuali dei due autori qui presentati, come abbiamo visto, prendono le mosse da una comune interpretazione materialistica della storia e delle antinomie che contraddistinguono lo svolgimento delle vicende umane, sul piano politico, psicologico, sociale, educativo.

Tutto ciò entra nel congegno pedagogico, orientandolo verso il tentativo dialettico del superamento delle stesse antinomie sul terreno della storia e verso la liberazione dell'individuo dalle ingiustizie e dall'alienazione. Negli stessi anni si faceva strada la necessità di dare nuova linfa vitale agli studi pedagogici. Scriveva così il contemporaneo De Bartolomeis

Occorre togliere alla pedagogia la pericolosità che le viene dall'essere conservatrice o reazionaria (e come tale soffoca o distrugge energie, indirizza verso il conformismo), ma attribuirle nello stesso tempo una nuova pericolosità, quella di un atteggiamento che opera contro la situazione di fatto, dominata da un potere che va attaccato e disarmato [...] Deve essere chiaro a che cosa pensiamo in termini di istituzioni sociali, di attività personali, di relazioni umane, di cose da promuovere e di cose da combattere, insomma di scopi che si

hanno in vista quando si parla di apprendimento, di rapporti sociali, di incidenza della cultura, di organizzazione metodologica, di problemi della ricerca, di atteggiamento critico (De Bartolomeis, 1969, pp. 15-16).

A nostro giudizio, la svolta critica è l'elemento di maggior innovazione che questa nuova cultura pedagogica ci ha consegnato e che Suchodolski e Bertin hanno contribuito a forgiare. Un atteggiamento che, specialmente se connesso ad un controllo epistemologico sulla natura delle scelte politiche in merito all'educazione, produce significative ricadute sulla qualità della ricerca e della progettazione educativa.

Questa prospettiva venne recepita, già sul finire degli anni Settanta, da Filippo Maria De Sanctis. Rimanendo nel solco dell'interpretazione marxiana, egli si fa portavoce di uno sguardo critico e problematizzante riguardo “le mistificazioni, le espropriazioni, le pilotate ambiguità lessicali che storicamente hanno contrassegnato l'educazione permanente, soprattutto nella sua forma di educazione degli adulti (Marescotti, 2008, p. 91.). Se “ogni intervento educativo è sempre stato funzionale a qualcosa, anche se non sempre questo qualcosa è stato dichiarato” (De Sanctis, 1979, p. 122) compito dell'educazione permanente, rompendo con la “vecchia pedagogia” (*ibidem*, p. 170) sarà quello di mettere a punto una progettualità formativa rivolta agli adulti da affidare al controllo statale, per limitare la diffusione di pratiche finalizzate alla perpetuazione dello *status quo* fissato dalla classe dirigente capitalista

Se pensiamo ai coevi Ivan Illich e Paulo Freire, vediamo l'affermarsi di una pedagogia che “intende rendere visibili le contraddizioni e le costrizioni sociali presenti nel mondo educativo [...] tutte riconducibili al modo di produzione, ai dispositivi di potere e dominio, alle forme di egemonia” (Conte, 2023, p. 116).

Suggerimenti che, all'alba della globalizzazione liberista, saranno riprese da Ettore Gelpi, nella cui visione l'educazione degli adulti risulta indissolubilmente in relazione con la politica e la produzione economica. Gelpi rileva infatti, che “se si studiano le legislazioni e le po-

litiche dell'educazione degli adulti in Europa [...] ci si accorge che la cittadinanza democratica, nel pieno significato del termine, non è la loro preoccupazione principale” (Gelpi, 2000, p. 151). Declassata a strumento manageriale e di occupabilità, l'educazione degli adulti ha finito per “dimenticare la sua storia fatta di lotte, resistenze, creatività” (Gelpi, 2002, p. 160).

A quasi cinquant'anni dalle riflessioni di Suchodolski e Bertin, a distanza di un ventennio dalle considerazioni di Gelpi e passando per una serie di approcci che integrano suggestioni provenienti dalla psicologia e dalla sociologia (Knowles, 1970; Mezirow, 1991), l'educazione degli adulti si trova, ancora una volta, a dover presidiare le speranze di realizzazione di uno sviluppo globale per l'uomo e la donna del domani.

Da qui la necessità di riprendere, a giudizio di chi scrive, una relazione dialogica con quei maestri che, prima di noi, hanno saputo indicare modelli e progettualità nel solco di un concetto di educazione permanente inteso come programma fondato su valori come la conquista della piena autonomia dell'individuo nei più svariati campi dell'esistenza, contraltare militante a qualsivoglia deriva alienante di matrice capitalista o socialista.

Nello scenario attuale, se da un lato appare imprescindibile partire da elementi come i saperi, le strategie metacognitive e l'internazionalizzazione, così come e dall'integrazione tra innovazione didattica, metodologica ed organizzativa (Boffo, 2018), dall'altro, occorre ribadire l'importanza del recupero della dimensione esistenziale e valoriale a guida delle iniziative di educazione degli adulti, per limitare l'appiattimento del *lifelong learning* su istanze unicamente economico-produttive. Pensiero critico, partecipazione, coesistenza pacifica, capacità di affrontare il cambiamento sono tutti elementi basilari su cui costruire progetti di vita, professionali e di impegno per lo sviluppo delle comunità; tutti elementi che hanno trovato evidenza, peraltro, all'interno della più recente revisione della *Recommendation on Adult Learning and Education, RALE* (Unesco, 2016).

Riferimenti bibliografici

Alberici A., *Rischio e cambiamento: sfide per una ragione proteiforme, riflessiva e divergente*, in M.C. Contini e M. Fabbri (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, ETS, Pisa 2014, pp. 13-21.

Althusser L., *Per Marx*, Editori Riuniti, Rom 1969.

Banfi A., *La ricerca della realtà*, Sansoni, Firenze 1959.

Bellatalla L., *Introduzione*, in L. Bellatalla e D. Ritrovato, *Per tutta la vita. Riflessioni introduttive sull'educazione permanente*, Ricerche Pedagogiche, Parma 1996, pp. 7-19.

Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999.

Bertin G.M., *Introduzione al problematismo pedagogico*, Marzorati, Milano 1951,

Bertin G.M., *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Antonio Banfi*, Armando, Roma 1961.

Bertin G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968.

Bertin, G.M., *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Armando Roma, 1972.

Bertin G.M., *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

Bertin G.M., *Educazione al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

Bertin G.M., *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna 1981.

Bertin, G.M. e Contini, M.G., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983.

Bertin G.M., *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

Bertin G.M., *Pedagogia italiana italiana del Novecento. Autori e prospettive*, Mursia, Milano 1993.

Boffo V., *Un futuro per l'educazione degli adulti*, in P. Federi-

ghi (a cura di), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018.

Borghgi L., *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

Borghgi L., *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. Rossi (a cura di), *Gramsci e la cultura contemporanea* (Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani, Cagliari 26/27 aprile 1967), Editori Riuniti, Roma 1969.

Borghgi L., *Prefazione*, in F.M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

Broccoli A., *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

Calvetto S., *Pedagogia e alienazione*, in “Paideutika. Quaderni di formazione e cultura”, 10, 2009, pp. 73-93.

Cambi F., *La ricerca in pedagogia. Fondamenti e strutture delle scienze dell’educazione*, Le Monnier, Firenze 1976.

Cambi F. (a cura di), *La ricerca storico-educativa in Italia (1945/1990)*, Mursia, Milano 1992.

Conte M., *Critica*, in “Studium Educationis”, 24(1), 2023, pp. 114-117.

Contini, M.G., *La progettualità nell’orizzonte della “crisi”*, in G.M. Bertin e M.G. Contini, *Costruire l’esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983, pp. 100-103.

D’Antone A., *Educazione e conflitto nelle “150 ore per il diritto allo studio”. Una lettura di pedagogia critica tra modelli teorici e sviluppi procedurali nell’educazione degli adulti*, in “Rivista di storia dell’educazione”, 11 (2), 2024, pp. 73-86, url: <https://doi.org/10.36253/rse-15713>.

De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.

De Sanctis F.M., *L’educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

Di Rienzo P., *Educazione e apprendimento degli adulti*, Carocci, Roma 2024.

Formenti L., *L’educazione degli adulti in Italia: una sfida*

sistemica, in “EPALE Journal”, 9, 2021, pp. 31-38.

Gelpi E., *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*, Guerini, Milano 2000.

Gelpi E., *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini, Milano 2002.

Genovesi G., *Scienza dell'educazione e storiografia. Aspetti di fondo*, in L. Bellatalla e G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di fondo e momenti paradigmatici*, Le Monnier, Firenze 2006, pp. 3-13.

Genovesi G., *L'utopia marxista. La formazione tra onnilateralità e politicizzazione*, in L. Bellatalla e G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di fondo e momenti paradigmatici*, Le Monnier, Firenze 2006, pp. 224-236.

Illich I., *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972.

Knowles M., *The modern practice of adult education, andragogy versus pedagogy*, Association Press, New York 1970.

Madrussan, E., *La formazione della soggettività giovanile tra costruzione sociale ed emancipazione*, in M. Fiorucci e A. Vaccarelli (eds), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Pensa Multimedia, Lecce 2022, pp. 217-226.

Manarcorda M.A., *Momenti di storia della pedagogia*, Loescher, Torino 1977.

Marcuse H., *One dimensional man. Studies in the Advanced Industrial Society*, Beacon Press, Boston MA 1964, tr. it. *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino 1967 (1999).

Marescotti E., *Parole e concetti della pedagogia degli adulti*, in L. Bellatalla, E. Marescotti e P. Russo (a cura di), *L'ossimoro intrigante. Studi di pedagogia degli adulti*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 47-71.

Marescotti E., *Educazione permanente e università: dall'istanza politica alla ricerca scientifica*, in G. Genovesi (ed.), *Educazione e politica in Italia (1945-2008)*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 85-94.

Marescotti E., *La storiografia dell'educazione degli adulti in Italia: un sentiero smarrito?* in “Annali della didattica e della formazione

docente”, 8, 2014, pp. 4-17.

Marescotti, E., *Educazione permanente nella società aperta: istanze e provocazioni per l'educazione degli adulti (quasi cinquant'anni dopo)*, in “Ricerche pedagogiche”, 214, 2020, pp. 85-103.

Mezirow J., *Transformative dimension of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

Rossetti Pepe G., *Le settecento parole. Cultura popolare e istruzione*, Franco Angeli, Milano 1978.

Secci, C., *Autori e scuole di pensiero nella dimensione educativa internazionale*, in “Studi sulla formazione”, 11(2), 2008, pp. 69-84.

Suchodolski B., *Valori spirituali e tecnica umana*, in “Riforma della scuola”, 1, 1963.

Suchodolski B., *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Armando, Roma 1964.

Suchodolski B., *Fondamenti di pedagogia marxista*, La Nuova Italia, Firenze 1967.

Suchodolski B., *La pedagogia socialista*, La Nuova Italia, Firenze 1970.

Suchodolski B., *Lifelong Education. Some Philosophical Aspects*, in R. Dave (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Pergamon Press, Oxford 1976, pp. 57-96.

Suchodolski, B., *Lifelong Education at the Crossroads*, in A.J. Cropley (ed), *Lifelong Education: a Stocktaking*, Unesco Institute for Education, Amburgo 1979, pp. 36-49.

Suchodolski B., *L'educazione permanente e la democrazia*, in W.K. Richmond, *Educazione permanente e democrazia*, a cura di M. Mencarelli, Giunti e Lisciani, Teramo 1983.

Suchodolski B., *Educazione permanente in profondità*, Alfasessanta, Padova 1992.

Tramma S., *La crisi della magistralità adulta*, in M. Cornacchia e S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma 2019, pp. 65-80.

Trebisacce G., *Dal razionalismo critico al problematicismo pedago-*

gico. *Considerazioni e spunti di ricerca*, in “Studi sulla formazione”, 2, 2012, pp. 93-101.

Unesco, *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*, Unesco, Parigi 1972.

Unesco, *Recommendation on Adult Learning and Education 2015*, Unesco, Parigi 2016.

Vittoria P. (et. al), *Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo*, in “Lifelong, Lifewide Learning”, 14(32), 2018, pp. 34-50.

ANDREA BIGNARDI è dottorando di ricerca in Pedagogia generale presso il Dipartimento di studi umanistici dell'Università di Ferrara, dove svolge le sue ricerche nel settore dell'educazione degli adulti, con un interesse specifico verso la formazione degli insegnanti e delle professioni educative. Laureato in Scienze filosofiche e dell'educazione e in Lingue e letterature straniere, è docente abilitato di Lingua e cultura inglese nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

RUBRICHE

Guerre e pace

Esperienze educative e scuola

Migrazioni

Genealogie critiche

Lecture e riletture

Dal basso

Mettendo in gioco la nonviolenza

ENRICO EULI

Introduzione

Le tre dimensioni della violenza (culturale, strutturale, diretta), così come sono state definite dalle teorie della nonviolenza (Galtung, 2000), vivono attualmente un'espansione esponenziale ed apparentemente inarrestabile. La violenza culturale emerge con evidenza sia nelle relazioni col pianeta ed il vivente (la transizione ecologica risulta ancora sottomessa alle logiche della crescita e del mercato: il greenwashing è pervicacemente in corso e la catastrofe climatica inizia a presentare il conto anche in Occidente), sia nei contesti inter-umani (discriminazioni e razzismi, sino a vere e proprie pseudospeciezioni, che ancora ci si illude di poter contrastare con tiepide e cortesi opposizioni "liberal-woke"). La violenza strutturale si esprime tragicamente con l'aumento della disegualianza economica e sociale, della polarizzazione tra élite privilegiate e masse impoverite, precarizzate, se non diseredate e abbandonate; il che non può che generare desolazione, rabbia, risentimento, sia all'interno delle società occidentali (per quanto tempo ancora sedate dal consumismo e dai media?), sia tra queste e altre aree del mondo che – a ragione – si sentono escluse da uno "sviluppo" tanto promesso e decantato, ma mai raggiunto, se non per pochi e sempre solo all'interno di cornici neo-coloniali). In un contesto di violenza così estremo non può stupire che il circuito si rafforzi anche mediante una crescita di azioni apertamente aggressive e direttamente espresse: sia nelle relazioni microsociale (ad es. nelle relazioni familiari e di coppia), sia in quelle meso (scontri tra gruppi e tra questi ed entità istituzioni, ad esempio nell'ambito delle cure sanitarie o del sistema

penale), sia nella dimensione macro (proliferazioni di guerre e riarmo tra gli stati, genocidi e *progrom*, escalation di conflitti armati e prodromi di guerra civile all'interno degli stati). La guerra ritorna ad essere la condizione di sopravvivenza degli stati nazionali, che non smettono di emettere funebri richiami all'unità di patria contro il nemico, per preservare così il controllo politico interno, quanto più la situazione ordinaria di "pace" si profili sempre più ingovernabile e caduca. In una situazione già così degenerata, esasperata ed estrema, paiono venire a mancare le condizioni minime di senso per un impegno – educativo, culturale e politico – collettivamente e socialmente orientato alla pace. Le persone si sentono sole, confuse ed impotenti; in particolare, le giovani generazioni si dibattono tra il vuoto del presente e le angosce di un futuro senza prospettive, quando non minaccioso. L'esistenza di tutti procede all'interno di un sistema di vita che vuole proseguire a distrarci con luci e paillettes ma, di fatto, è impegnato quotidianamente a spegnere i sogni, a mortificare le esperienze di vita, ad alienare ragazzi e giovani nella scuola e gli adulti nel lavoro. I movimenti sociali stentano a nascere e a manifestarsi, e – soprattutto – a durare e a coordinarsi. Ognuno sta solo sul cuor della terra; e la "società" ha come perso colore, pare essersi (e)stinta. Anche la nonviolenza, intesa come teoria-prassi dell'azione educativa, sociale e politica alternativa alla violenza, inevitabilmente arranca e sembra non poter più rispondere alle istanze politiche ed ai conflitti violenti (culturali, strutturali e diretti) del secolo XXI.

1. Analisi/sintesi

I motivi sono vari:

– la neutralizzazione crescente della nonviolenza da parte di un pacifismo generico ed imbelles, unicamente votato a cercare di evitare la guerra per noi stessi ma senza rimettere in discussione i nostri interessi economici (ad es. dell'industria d'armi) ed i nostri stili di vita e di consumo e quindi favorendo i teatri di guerra in un altrove, che però man mano si avvicina sempre più ai nostri confini e alle nostre vite: è inutile

ed ipocrita educare alla pace se nella nostra vita concreta continuiamo a preparare alacremenente la guerra;

– la crescente criminalizzazione delle azioni di protesta e di disobbedienza civile, ormai perseguite e penalizzate dagli Stati, anche sedicenti democratici, alla stregua delle azioni violente, quando non equiparate a veri e propri atti terroristici (come nel recente Ddl 1660/2024, emanato dal Governo italiano); ma non si può educare nella paura e sotto minaccia, senza favorire la possibilità di una pratica della libertà. Così si alimentano soltanto, per un verso, la paura di agire e protestare da parte di chiunque, minando alla radice in primo luogo le residue possibilità di contestazione da parte delle giovani generazioni; e quindi, per altro verso, quel ribellismo momentaneo e aggressivo, disorganizzato e senza prospettive che sta attraversando ad ondate improvvise le nostre società, caratterizzato da episodi di guerra civile per bande, distruzioni vandaliche, esplosivi ed apparentemente insensati *acting out* (atti che, peraltro, alimentano di fatto ulteriori escalation repressive e richieste securitarie per chi ha interesse a proteggere la propria comfort zone);

– le istituzioni che dovrebbero essere orientate all'educazione, alla conoscenza, alla formazione ed alla mediazione nonviolenta dei conflitti (i sistemi politici e dell'istruzione) hanno accentuato invece la loro corsa verso modelli e valori individualistici, ipercompetitivi, tecnoinstrumentali e funzionalistici, fungendo così da promotori di fatto di una cultura che ispira la violenza sociale, in barba a qualunque retorica della cooperazione e dell'inclusione. Ma una scuola-azienda non potrà mai essere una scuola di democrazia (Gray, 2015; Euli, 2019; Dewey, 2023). Il soluzionismo tecnocratico che da questa cultura si genera vuole imporsi quale strada obbligata per la gestione delle emergenze permanenti nelle quali ci dibattiamo, ma non potrà mai andare oltre le soluzioni tampone e – alla lunga – aggraverà ulteriormente la situazione

– il controllo sociale, attraverso le reti informatiche e la digitalizzazione forzata, permea le nostre vite quotidiane a tutti i livelli e rende pressoché impraticabile qualunque forma di mobilitazione che possa organizzarsi senza subire immediatamente un insieme di processi

che ne limitino o inquinino l'azione pubblica e la sua portata trasformativa (manipolazioni mediatiche, infiltrazioni, dossieraggi, sino alla vera e propria repressione preventiva); l'informatizzazione, inizialmente idealizzata quale latrice di libertà ed autonomia, si è trasformata in strumento di controllo e di oppressione verso le opposizioni e verso la stessa libertà di informazione, sotto qualunque regime politico, in ogni parte del mondo; e l'ambito educativo, anziché opporsi alla digitalizzazione, vi si sta adeguando velocemente, assumendolo quale scorciatoia innovativa per attrarre le giovani generazioni che di tutto avrebbero bisogno, vista la dipendenza di cui già soffrono, tranne che di un ulteriore apporto di questa natura (Euli, 2020, 2021);

- la virtualizzazione dei rapporti sociali, soprattutto dopo la pandemia, ha ingenerato infatti ancor più quel processo di isolamento-acquiescenza-passivizzazione-decorporizzazione che da tempo ha reso sempre più evidente il richiamo ad una obbedienza conformistica e sempre più rara l'emersione di movimenti socio-politici organizzati ed attivi, capaci di andare oltre la protesta “da tastiera” o a nicchie identificative ristrette (quale appare il movimento *lgbtqa+*, ad esempio); ma non può esistere educazione senza azione ed incorporazione dei valori e dei significati, senza che il conflitto si espliciti nella dimensione sociale (e non solo individuale o – ancor meno – intima e privata);

- la fine delle democrazie politiche e la loro trasformazione, graduale ma inesorabile, in democrazie che preservano – almeno al momento – i riti elettorali di regime, ma senza salvaguardare la sostanza di una reale partecipazione dei cittadini alle decisioni collettive; una politica occupata dai politici di professione, che agiscono peraltro su pressione di lobbies economico-finanziarie, non è compatibile con una crescita della coscienza e della passione politica; è questo che genera inevitabilmente un crescente disimpegno pubblico, intriso ormai di rassegnazione, diffidenza, senso di impotenza; da qui fenomeni quali l'astensionismo ed il ritiro sociale, la sclerosi dei movimenti, l'assenza di un vero dibattito politico sulle questioni fondamentali della nostra convivenza civile;

- l'impossibilità di distinguere tra quel che viene definita guerra

(cioè il terrore praticato dagli Stati) ed il terrorismo (cioè la guerra praticata da quel che Stato non è) semplifica e insieme complica la situazione per una chiara prospettiva nonviolenta: da un lato, ci impedisce a proseguire su distinzioni retoriche, di comodo e di parte; dall'altro però le possibilità di lavorare sul piano della mediazione e della sanzione si riducono enormemente (sempre che l'Onu potesse davvero svolgerla sin da principio) e gli Stati – praticando il terrore e accusando chiunque si opponga loro di terrorismo – perdono la loro potenziale apertura “costituente” verso nuove leggi ed opzioni di scelta (obiettivi tipici di una prospettiva tradizionale della lotta nonviolenta, ma anche di una vera democrazia politica, anche intesa solo in senso meramente liberale). L'educazione alla nonviolenza è sempre anche educazione alla divergenza, alla legittimità dell'essere differenti e dell'agire contro e oltre lo status quo, se lo si consideri ingiusto e -seppur legalizzato- illegittimo. Una visione che oggi trova sempre meno spazio per realizzarsi e, addirittura, per poter essere liberamente espressa.

2. Possibilità?

Se tutto questo appare verificato e incontrovertibile, resta da chiedersi quali prospettive restino o si aprano per la nonviolenza oggi e (se ce ne sarà uno) nel prossimo, o più probabilmente remoto, futuro. La prima è quella di puntare ad un'implosione catastrofica del sistema di violenza dentro cui siamo immersi. Questa evenienza appare infatti sempre meno improbabile e sempre meno lontana nel tempo (Euli, 2007). Essendo venute a cadere – come evidenziato nelle parti precedenti del testo – le possibilità di una riforma interna del sistema (le illusioni basate cioè su una sua crescente “sostenibilità”, politicamente pilotata dalle istituzioni statali) ed entrando definitivamente in crisi gli equilibri che erano andati a costituirsi nel post-guerra fredda (vedi oggi il declino dell'impero americano, l'emergere di un neofeudalesimo no-global, l'espansione dell'imperialismo economico asiatico, la costituzione di nuove alleanze militari contrapposte...), la nonviolenza dovrebbe finalmente assumere la catastrofe come necessità storica

ed ecologica, abbandonando il “principio-speranza” e facendo invece del “principio-disperazione” la cornice dentro cui riprendere a lottare (proprio perché ed in quanto consapevoli che “non abbiamo più niente da perdere”). Dobbiamo attraversare insieme la depressione, per depotenziare le derive schizo-paranoidi in atto ed imparare a deprimerci con coraggio (Berardi, 2024).

La seconda, al fine di accelerare ed assecondare la catastrofe in corso, è quella di ridurre progressivamente la nostra collaborazione collusiva col sistema circuitale della violenza. Il capitalismo si è rivelato quale potenza pedagogica potentissima ed insuperabile su scala globale ma quella a cui ci educa è disumano ed anti-ecologico: ci conduce all'estinzione e alla devastazione totale del pianeta in cui viviamo. La soluzione non può essere l'adattamento unilaterale, tanto esaltato e propagandato oggi alla voce “resilienza”. La non-collaborazione attiva, palese o coperta, nei luoghi di lavoro e nella produzione, il boicottaggio dei consumi e delle merci, l'astensione collettivamente organizzata dai riti elettorali, le obiezioni e le renitenze politiche, la decrescita volontaria appaiono tutti elementi di una possibile strategia nonviolenta tendente ad un “esodo volontario, pubblico e condiviso” che, in un recente passato, ho già definito come “fare il morto”, che non è altro che l'atteggiamento esplicativo e proattivo (e quindi nonviolento) del “deprimersi con coraggio” precedentemente espresso (Euli, 2016).

La terza possibilità è l'assunzione di una prospettiva radicalmente autogestionaria ed anarchica, che accentui più radicalmente la posizione oltre-statalista della nonviolenza: gli Stati si stanno sempre più rivelando come strutture istituzionali anti-istituenti, ostili ai loro stessi cittadini e ancora una volta forieri di divisioni, se non di conflitti armati, tra i popoli: il fallimento dell'Unione europea, rimasta ostaggio degli interessi nazionali e incapace di assumere un ruolo autonomo nelle guerre in corso, è senz'altro rivelatore. Le democrazie che non sono disposte a democratizzarsi, muoiono. E, infatti, quelle in cui viviamo sono come dei bozzoli che trattengono esseri già abortiti da tempo. In un contesto post-democratico quale è già quello attuale, risulterebbe quindi anacronistico proseguire con una – ormai infondata – fiducia

nelle istituzioni esistenti, sia in quelle politiche che in quelle giuridiche: non dobbiamo più badare alle eccezioni positive – che esisteranno sempre in qualunque sistema, anche il più malato ed inguaribile: il buon prete, il buon professore, il buon amministratore, il buon parlamentare, il buon imprenditore, etc... Perché, al di là di singoli casi, dobbiamo finalmente convincerci che non esiste più la possibilità di aprire nuove fasi “costituenti” all’interno di un sistema che, invece, tende e tenderà irreversibilmente a chiudersi sempre più dentro il suo guscio, impermeabile ad ogni critica e favorevole soltanto a cambiamenti e riforme che siano funzionali al mantenere/rafforzare le forme violente del suo dominio. Non possiamo e non dobbiamo più aspettarci nulla da esso, e non dobbiamo più quindi chiedergli nulla. Non dobbiamo più chiedergli di prendersi cura di noi. Dobbiamo imparare ad uscire dalla cornice dei “diritti” e iniziare a praticare la nostra vita “al rovescio”. L’ultima è quella di iniziare comunque a praticare la nonviolenza laddove si può o riusciamo a costruirla con chi ci già se la sente di provare a farlo. Oltrepassare l’antropocentrismo e aprirsi a nuove relazioni con la rete dei viventi a cui tutti noi umani apparteniamo da sempre e per sempre, anche se viviamo come se così non fosse (Marchesini, 2016; De Waal, 2020). Assumere quindi una prospettiva di vita evolutiva: proseguire a praticare un’educazione aperta e all’aperto, non chiusa in sé stessa e non al chiuso di mura, che siano reali, mentali o immaginarie. Nelle relazioni interpersonali, nel lavoro formativo ed educativo, nei luoghi di lavoro, nei movimenti possiamo iniziare a mettere in discussione le “microfisiche del potere” che ci attorniano, ma che non sono inscalfibili: vedersi come persone e non come ruoli, depotenziare le gerarchie staticamente definite, cercare il senso delle regole e rifiutare una cieca obbedienza ad essa, non accettare di essere colpevolizzati per responsabilità che dovrebbero ricadere sul sistema, limitare l’uso della tecnologia digitale e incontrarsi in presenza, ridarsi tempo, sperimentare nuovi giochi relazionali e sociali. La prospettiva ludica può infatti venirci a soccorrere in un frangente storico tanto tragico e apparentemente senza uscita: per provare ad imparare ad abitare le distanze ed i conflitti, a convivere con gli irresolubili di-

lemmi della co-esistenza, ad orientarci verso modalità nonviolente del pensiero e dell'azione, personale e collettiva (Euli, 2004). Se la nonviolenza infatti non si diffonderà quale modalità di lotta resteranno solo due possibilità, entrambe funzionali al mantenimento del dominio: la passività generalizzata o la controviolenza della vittima, vera o presunta. Non è un caso che inizino a diffondersi entrambe come non mai. Le origini e gli sviluppi della guerra in Ucraina e in Medio oriente lo evidenziano con estrema, tragica chiarezza. Proseguire a testimoniare l'Aperto diviene – ancor più oggi quindi – un dovere morale fondamentale, indipendentemente dal successo che avranno al momento le nostre scelte (Capitini, 1967; Melucci, 1994; Ingold, 2016; Guerra 2020).

La rivoluzione è la meta che si prefiggono coloro che credono solo nelle cose di questo mondo e pertanto si occupano delle circostanze e dei tempi della loro possibile realizzazione nel tempo storico secondo i rapporti di causa ed effetto. La rivolta implica invece una sospensione del tempo storico, l'impegno intransigente in un'azione di cui non si sanno né si possono prevedere le conseguenze, ma che, per questo, non scende a patti e compromessi col nemico. Mentre coloro che non vedono al di là di questo mondo badano soltanto ai rapporti di forza in cui si trovano e sono pronti a mettere da parte senza scrupoli le loro convinzioni, gli uomini della rivolta sono gli uomini del *ci-non-è*, che hanno sospeso una volta per tutte il tempo storico e possono per questo agire in esso incondizionatamente. Proprio perché le cose che *ci-non-sono* non rappresentano per essi un futuro da realizzare, ma un'esigenza presente di cui sono obbligati in ogni istante a testimoniare, tanto più inesorabilmente la loro azione agirà sull'accadere storico, spezzandolo e annichilendolo. A coloro che cercano oggi con tutti i mezzi di vincolarci a una pretesa realtà fattuale che non consente alternative, occorre opporre innanzitutto il pensiero, cioè la visione limpida e perentoria delle cose che *ci-non-sono*.

Solo a chi senza farsi illusioni sa che il suo regno non è di questo mondo, ma nondimeno è qui e ora a suo modo irrevocabilmente presente, è data la speranza, che non è altro che la capacità di smentire ogni volta la menzogna brutale dei fatti che gli uomini costruiscono per rendere schiavi i loro simili (Agamben, 2024).

Riferimenti bibliografici

Agamben G., *Sulle cose che ci-non-sono*, in “Una voce. Rubrica di Giorgio Agamben”, 3 giugno 2024, url: www.quodlibet.it/giorgio-agamben-sulle-cose-che-ci-non-sono.

Berardi F. (Bifo), *Come terminare*, in “francoberardi.substack.com”, 3 agosto 2024, url: francoberardi.substack.com/p/come-terminare.

Capitini A., *Educazione aperta*, La nuova Italia, Firenze 1967.

De Waal F., *L'ultimo abbraccio. Cosa dicono di noi le emozioni degli animali*, Cortina, Milano 2020.

Dewey J., *Arte, educazione, creatività*, Feltrinelli, Milano 2023.

Euli E., *I dilemmi (diletti) del gioco*, la meridiana, Molfetta 2004.

Euli E., *Casca il mondo! Giocare con la catastrofe*, la meridiana, Molfetta 2007.

Euli E., *Fare il morto. Vecchi e nuovi giochi di renitenza*, Sensibili alle foglie, Roma 2016.

Euli E., *Prolegomeni ad ogni futura pedagogia che voglia presentarsi come scienza (e come professione)*, in S. Deiana (a cura di), *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro*, Pensa, Lecce 2019, pp. 141-152.

Euli E., *DEAD: Didattica Estinta A Distanza?*, in “Studium educationis”, 21 (3), 2020, pp. 145-155.

Euli E., *Homo homini ludus. Fondamenti di illudetica*, Sensibili alle foglie, Roma 2021.

Galtung J., *Pace con mezzi pacifici*, Esperia, Milano 2000.

Gray P., *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino 2015.

Guerra M., *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, Franco Angeli, Milano 2020.

Ingold T., *Ecologia della cultura*, Meltemi, Milano 2016.

Marchesini R., *Il bambino e l'animale. Fondamenti per una pedagogia zooantropologica*, Anicia, Roma 2016.

Melucci A., *Passaggio d'epoca*, Feltrinelli, Milano 1994.

ENRICO EULI, nato nel 1961, formatore alla nonviolenza attraverso la metodologia interattiva del training, soprattutto all'interno dei movimenti ecopacifisti, sino ai primi anni 2000. Da allora, ricercatore in Didattica e pedagogia speciale e docente di Metodologie del gioco all'Università di Cagliari. Autore di diversi testi dedicati alle metodologie del lavoro di gruppo; la sua ultima opera è *Homo homini ludus. Fondamenti di illudetica* (2021).

Quando la scuola si arma: una raccolta di conferenze del 1918

ADELE CAMMARATA

Mi sono imbattuta di recente in un volume del 1918: si tratta di una raccolta di conferenze tenute da Annetta Cerri, “Prof. di Lettere italiane” presso la Scuola normale pareggiata Whitaker di Palermo tra gennaio e maggio dell’ultimo anno della Grande Guerra. Già durante la lettura ho sentito forte il bisogno di mettere per iscritto e condividere le sensazioni che non mi hanno lasciato in pace. Nei giorni seguenti ho cominciato a scriverle continuando a sentire questa urgenza che è diventata sempre più forte.

Il titolo, *L’ora patriottica*, è spiegato nella prima di queste conferenze, tenuta il 24 gennaio:

È proprio perché la gioventù, mentre passa su di noi questo ciclone che ha nome guerra, si fermi pensosa e fidente a meditare su ciò che, a furia d’episodi, va formando, giorno per giorno, sotto i nostri occhi la Storia, perché apprezzati, giustamente valutandole, le idee e le forze della Nazione, e ne deduca i sacrosanti doveri d’ogni cittadino, che il Ministero dell’Istruzione, con nobile intento, ha ordinato che nelle scuole medie sia tenuto un corso di lezioni sulla nostra guerra, per determinarne le ragioni, e indagare i grandi problemi economici, politici, militari e morali che ad essa si ricollegano. Chiamata a questo nobile assunto, io mi propongo di tracciare a voi, mie dilette alunne, che tanta parte siete della mia vita, in una serie di lezioni settimanali, fatte così alla buona, non con la posa cattedratica del conferenziere, ma con la parola più modesta e più efficace dell’insegnante, che mira a sparger semi,

atti a dare buona messe, mi propongo, dico, di tracciarvi, nelle sue linee maestre, la grande conflagrazione europea risalendo alla progressiva partecipazione ad essa dei vari stati, per fermare poi più a lungo lo sguardo sulla nostra Italia. E assegnato ad essa il posto che le spetta nel grande conflitto mondiale, l'accompagneremo da quel giorno sacro di maggio, in cui la parola del Poeta d'Italia, risuonando, sul fatidico scoglio di Quarto, in un fuoco d'amore, di violento, d'indomabile amore, segnò il principio di un'altra vita, così che, dalla Maestà del Re al rude operaio, tutta la Patria sorse con un'anima sola; l'accompagneremo nella sua meravigliosa guerra oltre i confini del regno, vittoriosa in undici battaglie su l'Isonzo e sul Carso assetato; l'accompagneremo, con vero delirio ed esaltazione, nella sua fermezza incrollabile di contro all'invasore là sul Piave, che, come disse il D'Annunzio, (lo ricordate?) "è maschio nella tradizione dei Veneti, maschio nella venerazione di tutti gl'Italiani ed oggi è la vena maestra della nostra vita, la vena profonda nel cuore della patria" (Cerri 1918, pp. 6-7).

Scuola, guerra, patria. Storia. In questi giorni le parole chiave del libro della professoressa Cerri risuonano in modo allarmante. La guerra come male necessario – ma poi anche come non poi così male. Testo

La guerra è un fatto orribile, odioso, ma badate, vi sono paci più odiose della guerra. Quali? Le paci che consumano a fuoco lento i popoli, le paci di cui una nazione approfitta, mentre le altre vicine vedono soffocate in esse tutte le proprie energie economiche e morali, le paci, in cui i lavoratori muoiono, non tutti in un giorno sul campo di battaglia, ma estenuati, giorno per giorno, dalla fame, massacrati nei tumulti civili, abbruttiti dalla miseria e dall'ignoranza; le paci, da cui i paesi non sono devastati in un giorno solo, salvo a rifarsi in alcuni anni, ma sono esauriti ora per ora, momento per momento e resi incapaci per secoli di rialzarsi. A queste paci è preferibile mille volte, per una Nazione, la guerra,

che ha pur qualche cosa di buono se riesce ad elevare le anime dalle mediocri concezioni della vita, individualmente egoistica, alle nobili esaltazioni di quei sacrifici che si fanno pel vantaggio collettivo della gente a cui si appartiene e della comune Patria, il cui amore persuade ed incita a miracoli tutti i suoi figli. Oh, sarebbe davvero desiabile che il mitico tempio di Giano stesse eternamente chiuso e la pace allietasse sempre gli uomini dei suoi più giocondi sorrisi, ma è fatale, purtroppo che ogni tanto le sue porte si aprano e queste o quelle terre ardano d'immensi incendi e rosseggiino di sangue. Ché la guerra è una triste necessità, della quale, in certi casi, non si può fare a meno!

Non se ne può fare a meno, anche se ciò comporta non solo morti ma anche tutto il resto.

E, purtroppo, la guerra continuerà ancora a spargere il terrore su l'Europa; innumerevoli madri, innumerevoli spose saranno ancora in lacrime; migliaia e migliaia di uomini cadranno morti, su questo o su quell'altro campo di battaglia, altre migliaia si trascineranno malvivi sui loro arti sanguinanti, ma non monta: bisogna continuare! Il sangue versato per la Patria non è inutile; esso giova a dare nobili esempi di sublimi ricordi alla storia e a surrogare l'acqua santa per il battesimo di quanti eroi nascono a prendere il posto degli eroi che cadono sul campo di battaglia. Continui per ora dunque la guerra, parleremo di pace allorché cesseranno le ragioni del presente conflitto per la giustizia. L'Italia deve uscire vittoriosa, non solo per piantare i trionfali segni della nostra bandiera là, sulle Alpi, non più violabili, ma deve vincere anche nell'interesse della pericolante civiltà e per difendere non solo la nostra, ma tutte le altre Patrie. Allora venga la Pace col suo ramo d'ulivo in mano (ivi, pp. 8-10).

Una guerra necessaria per difendere la "pericolante civiltà" e "che ha pur qualcosa di buono".

Un passaggio molto indicativo e sempre attuale è quello sulle novi-

tà tecniche: quella che era iniziata con un'idea di guerra ottocentesca, ben presto si rivelò poco efficace. All'arte della guerra come l'avevano conosciuta finora, si era sostituita "la scienza costruttrice, la scienza distruggitrice" con armi sempre più sofisticate. "La macchina oscurava l'eroismo: alle granate bisognava rispondere con le granate".

Quelli che seguono sono paragrafi che descrivono con una retorica agghiacciante le nuove armi: il cannone ("padrone dei mari, signore della terra"), l'obice, il mortaio ("nano colosso, rospo d'acciaio che rantola verso il cielo col gozzo aperto"), la bombardarda ("figlia della temerità"), la mitragliatrice ("che le vite umane falcia a migliaia e delle coorti di assalitori fa un campo di cadaveri"), il fucile, la baionetta, la bomba a mano ("che balza fin nella trincea come belva sanguinaria"), i reticolati elettrici, la granata, lo shrapnel ("corolla di petali bianchi, che sboccia improvvisa nei cieli coll'urlo di tigre"), il siluro, la torpedine, il sottomarino, il dirigibile, il "velivolo, ala bianca dell'uomo". "Ma su tutte le armi della terra, del mare e del cielo si levò quella che ogni altra supera in potenza: il saldo cuore nel petto degli alleati".

Il cenno al fucile "amico dell'uomo, che con lui dorme e con lui veglia" richiama alla nostra mente i versi di Ungaretti, che soldato lo fu per davvero, in particolare *Veglia*, dalla raccolta *L'Allegria* (poi pubblicata nel 1931):

Un'intera nottata
 buttato vicino
 a un compagno
 massacrato
 con la sua bocca
 digrignata
 volta al plenilunio
 con la congestione
 delle sue mani
 penetrata
 nel mio silenzio
 ho scritto

lettere piene d'amore.

Non sono mai stato
tanto
attaccato alla vita.

Cima Quattro il 23 dicembre 1915

Rivediamo nella parola *shrapnel* la tragedia non solo dei morti dilaniati nelle trincee ma anche di quelli che, sopravvissuti, porteranno con sé per il resto della vita, dentro la testa e nei corpi le conseguenze di quella esperienza, come quelle descritte da Woolf e Hemingway. Nella descrizione quasi compiaciuta delle magnifiche innovazioni belliche non c'è vera pietà per quegli esseri umani che nel frattempo venivano sacrificati. Del resto, dirà nelle lezioni successive (Cerri 1918, pp. 113-4):

L'ascesa e la discesa nelle vie della civiltà; la vittoria di un fatto sociale e la disfatta di un altro. E così la guerra si presenta a noi, non solo come la più antica e la più spontanea delle industrie, ma siccome la fecondatrice di ogni altra, la prova instancabile dell'ingegno umano. Ecco un'industria guerriera metallurgica la quale deve, specialmente, alle esigenze belliche le sue origini ed i suoi progressi. E chi può dire degli innumerevoli congegni di macchine, la cui potenza è incredibile!

L'industria bellica viene considerata alla stessa stregua se non più nobile (perché più utile) di tutte le altre. E sembra di sentire parole che solo qualche anno fa sembravano diventate inconcepibili e a cui invece sembra ci siamo improvvisamente assuefatti in questi giorni.

Segue un elogio della chimica, che “rende e renderà sempre, servizi incalcolabili alla guerra”, tra cui quello di “fornirle polveri infumi ed esplosivi ultrapotenti”. Parole che fanno rabbrivire, se pensiamo all'yprite e alle sue innumerevoli vittime, oltre che agli stupefacenti uti-

lizzati per stordire i soldati e renderli docili agli ordini — questo solo per rimanere al primo conflitto mondiale.

In altri capitoli, l'autrice si sofferma sulle vicende dell'Adriatico e di Trieste da liberare dall'invasore austriaco, ripercorrendone le vicende dai Romani in poi, che la fanno ovviamente e senza dubbio tutta e solo italiana. I riferimenti letterari, qui e in tutto il libro, abbondano, da Dante (sua antica passione, vedi Cerri 1905) a D'Annunzio, passando per Berchet e Carducci. La letteratura, la musica, la storia, la scienza e il progresso tecnico: tutto viene piegato a giustificare una guerra che nel frattempo produceva morti, epidemie, miseria.

Seguono poi esempi della stessa Chiesa e del clero riletti in chiave nazionalistica, persino “preghiere” piegate alle necessità contingenti che suonano oggi come bestemmie.

Leggere queste parole dense di retorica nazionalista e bellicista fa un certo effetto, le assonanze con i discorsi odierni appaiono tragiche. Ma forse è utile soffermarsi ancora, al termine di un capitolo in particolare in cui si esaltano le citazioni storiche e letterarie che incitano gli italiani (e le italiane) a credere nella guerra sacrosanta che stanno combattendo contro il nemico asburgico e teutonico:

Versi benedetti, che avete avuta così larga parte nella nostra educazione di donne e di cittadine, che siete confusi nella nostra coscienza con tutti gli esempi di virtù e grandezza che abbiamo ricevuti, che siete scolpiti nel nostro cuore, balenate ancora alla nostra mente, risuonate ancora sulle labbra della nuove legione di guerrieri, scintillanti di ferro, armati di pietà, perché tutti in piedi, corrano alla vita come alla morte, ripetendo l'inno del biondo Mameli:

“Fratelli d'Italia,
L'Italia s'è desta...”

Quello citato diventerà il nostro inno nazionale (noto come “Il can-

to degli italiani”) solo dopo un’altra guerra mondiale: proviene dal Risorgimento e il ritornello si conclude con “Siam pronti alla morte”.

Più avanti Cerri parla della “nuova letteratura”, la “letteratura di guerra” preconizzata dal professor Zingarelli (il curatore del celebre dizionario, professore presso l’Università di Palermo) con queste parole: “La letteratura di guerra fornirà larga materia di studio agli storici futuri. Sono forme e atteggiamenti nuovi della nostra arte che rende voci e suoni inauditi, vasti fremiti di corde, squilli di tremendi metalli, gesta immani per estensione e per vibrazioni, portentosi di meteore, voli stupefacenti, corse negli abissi del mare, insieme con colossali insidie e scherni e giubili e pianti di popoli” (nel “Giornale d’Italia”, 3 luglio 1916, citato in Cerri 1918, p.146).

Nell’orrore della guerra, che pure ammette, Anna Cerri indica però le “oasi di bene insperato”: dalle lettere e dai frammenti di diari, afferma, giungono episodi che rivelerebbero “il carattere, la pietà, l’eroismo” di uomini che “non sono caduti in basso, anzi sono stati innalzati”.

Ho detto questi uomini: chi son essi? Nostri compaesani, nostri concittadini, nostri fratelli; uomini che tante volte forse incontrammo per la via, ma che non ci erano additati per le loro qualità particolari. Ed ora ecco che messi lì, alla gran prova della guerra, con dinanzi a loro un dovere chiaro e incontestabile, fanno cose nobilissime, a cui non avevano mai pensato di giungere. [...] parlo infine di uomini che cambiano il lamento in un grido di evviva, pur in mezzo alle palle che fischiano loro dintorno. Oh, la guerra è una gran tragedia che ha in sé tanta sventura e ancora tanto eroismo e tanto trionfo!

Il pensiero corre qui per contrasto alla testimonianza della disfatta di Caporetto scritta da Vincenzo Rabito nel suo memoriale *Terramatta*:

Perché in quello momento descraziato non erimo cristiane, ma erimo diventate tutte macillaie, tante boia, e io stesso diceva: “Ma

come maie Vincenzo Rabito può essere diventato così carnefice in quella matenata di ottobre? Che io, durante tutta la guerra che aveva fatto, quanto vedeva a qualche povero cechino ferito, se ci si poteva dare aiuto, ci lo dava. Ma in questa mattina del 28 ottobre era diventato un vero cane vasto, che non conosci il padrone, che fu proprio in queste sanguinose ciorne che mi hanno proposto una midaglia a valore militare (Rabito, 2007, pp. 112-113).

In questo clima non poteva mancare l'esaltazione dei "grandi uomini politici" e della monarchia sabauda. Fanno quasi sorridere, noi che leggiamo a più di un secolo e a più di una guerra di distanza, le parole che vengono riportate sui membri di Casa Savoia:

La Regina Elena a chi le faceva osservare i rischi che corrono continuamente sul campo i principi Sabaudi rispondeva: "Mi duole solo che mio figlio [il futuro Umberto II] non abbia l'età per correre al fronte" (Cerri, 1918, p. 184).

Ancora più sarcastico appare alla nostra lettura di poster il paragrafo dedicato a Vittorio Emanuele III, "il primo soldato d'Italia" immaginato nel campo di battaglia mentre mormora: "Tutti prodi, ma i Siciliani sono i primi soldati d'Italia".

Infine, ma proprio infine, ecco la parte dedicata ai soldati, soprattutto i giovani, martiri della libertà.

Oh, l'Italia è il paese che vanta più martiri per la libertà: e fra questi primi vengono i giovani, ché la Patria:

"Del miglior sangue
fa le sue rugiade"

La gioventù prepara l'avvenire; essa è il vulcano che contiene in sé la lava destinata a formare i vivi della novella storia. Nella gioventù l'idea si trasforma in sentimento; il sentimento in entusiasmo, e questo crea la forza indomita, irresistibile a cui tutto cede: e l'idea trionfa. Ecco perché ancor oggi la causa d'Italia fu assunta specialmente dai giovani che, dal 1915, hanno con mano

ardita riaperta la storia del martirologio italiano che è la più bella e solamente può trovare riscontro in quella del martirologio cristiano.

Ma non furono solo a ciò i giovani e gli studenti, anche i Maestri e gli Insegnanti [...] (ivi, pp. 244-5).

“Siam pronti alla morte”, per l'appunto. Questo bisogna inculcare nelle giovani menti: chi meglio degli insegnanti può svolgere questo compito?

Caporetto non viene mai nominata, ovviamente. Non si fanno numeri dei morti, si devono mettere a tacere le tentazioni disfattiste. Cerri guarda al futuro: un futuro che sarebbe arrivato nel novembre successivo con l'armistizio, ma lei non poteva saperlo. Il futuro a cui teneva era giustamente quello delle sue allieve, future insegnanti.

E la Patria si volge alla scuola perché continui nella sua magnifica, instancabile opera di propaganda, che gli insegnanti invero, dai professori dell'Università a quelli delle medie, dai maestri elementari a quelli dei giardini d'infanzia, formarono, senza distinzione di grado, un esercito di combattenti, che non furono meno utili di quelli al fronte, giacché seppero farsi banditori del verbo nazionale. Parlo a voi, giovanette, che forse domani entrerete nella scuola, non più come alunne ma come maestre; se qui in queste mura, dalla vostra Direttrice, cui sì rossa fiamma d'amor patrio scalda l'animo, se da' miei valorosi colleghi, se dalla mia modesta parola, avete appresa la santità della nostra guerra e i doveri ch'essa prescrive, vi varrete, certo di tutto il prestigio della vostra missione, per operare grandi cose in pro dell'Italia ora e sempre.

Diffondete le massime, le nozioni, che ci sono state fornite, sostenete i deboli che vacillano, abbiate parole sagge ed opportune; ad un lamento sussurrato rispondete con la ferma e dolce parola della rassegnazione. E persuadete chi impreca contro la guerra che appunto per far cessare, una buona volta, tanta bufera bisogna resistere e fiaccare chi osò scatenarla per primo. Alle solerti

massaie dite che sopportino e facciano sopportare anche le privazioni e i sacrifici più duri. Non vi prenda sdegno di penetrare anche nelle case più misere per condurre verso la luce anche chi brancola fra le tenebre, mescolatevi alla povera gente ignorante, infondete nei cuori trepidi la forza per la prova e la resistenza suprema. La scuola sarà così il vostro regno e più ancora la vostra palestra (ivi, pp. 276-7).

La cultura della guerra e della morte, quella che vede la necessità e addirittura la “bellezza” delle armi, si nutre di parole e di idee e a sua volta genera parole e idee che si concretizzano in azioni. Di generazione in generazione.

Cerri aveva ragione: ciò che mangiamo e beviamo con occhi e orecchie, sin da piccoli, fa di noi gli adulti che siamo. Fece di quella generazione che stava crescendo nel 1918 il terreno di coltura del fascismo appena dietro l'angolo. E tutto ciò nonostante nei tre anni precedenti la professoressa e le sue alunne avessero visto con i propri occhi (quando non subito in prima persona) le condizioni miserrime delle famiglie dei soldati al fronte, dei reduci che tornavano dai campi di battaglia, mutilati e invalidi, le miriadi di orfani che venivano soccorsi di fatto solo dalla Croce Rossa e dalla beneficenza privata di qualche patronessa facoltosa e di alcuni religiosi e religiose (vedi *Alleanza femminile italiana*, 1917). Tra le principali conseguenze del primo conflitto mondiale vi fu infatti il proliferare di istituzioni di beneficenza a favore di orfani, mutilati di guerra, bambini abbandonati, malati di tubercolosi e altre malattie infettive, segno della consistenza numerica del problema sociale e medico ma anche della sostanziale incapacità dello Stato di farsi carico della situazione.

In quegli stessi mesi e nei mesi successivi a queste “ore patriottiche” (e ancor di più dalla fine del conflitto), le insegnanti degli asili rurali e urbani di Palermo entravano in sciopero per le condizioni indegne dei loro stipendi che le costringevano letteralmente alla fame.

D'altro canto, tutto questo veniva da lontano: arrivava a sua volta dal nazionalismo presente in Italia sin dagli ultimi decenni dell'Otto-

cento, che stravolgeva il Risorgimento per piegarlo agli interessi contingenti. La Prima guerra mondiale – spesso tendiamo a dimenticarlo – veniva dopo le guerre di conquista coloniale in Africa, l’ultima delle quali era quella italo-turca, del 1911-2: una guerra che, chissà perché, tendiamo a rimuovere dalla memoria, scoppiata mentre a Palermo infuriava l’ennesima epidemia di colera. Una lunga striscia di sangue giustificata dal cosiddetto “amor patrio” che altro non era che nazionalismo, esattamente come avveniva nel resto d’Europa.

Il tono della letteratura per adulti e soprattutto per l’infanzia era quello da decenni: se bisognava fare gli Italiani, bisognava farli in modo che fossero disposti a morire, possibilmente senza discutere, per la Patria (anche questa da consolidare). A questo era funzionale la scuola, non meno dell’arte e della cultura in ogni sua articolazione. Il libro *Cuore* rappresentava solo la punta dell’iceberg della retorica nazionalista.

Infine, Cerri – che pure insegnava da tanti anni in un istituto che era stato all’avanguardia per l’emancipazione femminile – pone l’accento su un altro elemento cruciale: il ruolo delle donne. La donna infatti – scrive – rimanendo a casa, deve contribuire alla causa imparando a “sapersi sacrificare senza pianto”, perché è così che ogni marito, figlio, fratello al fronte può trarre forza e coraggio per l’azione. Non sfugge però alla professoressa (che aveva dedicato tutta la propria vita all’insegnamento e alla scrittura) che “la guerra chiama altresì la donna fuori dal focolare [...] perché non si arresti la vita civile [...] ad opere morali e materiali” e soprattutto “alle opere di pietà più alta e ingegnosa”: insomma, il massimo a cui poteva aspirare la donna in tempo di guerra era essere infermiera. Cerri dice alle sue ragazze che sì, il loro intervento in questo momento può essere necessario fuori di casa, ma che non si mettano in testa che questo duri per sempre. Se proprio vogliono lavorare fuori, che facciano quello per cui sono nate: il lavoro di cura, che è sicuramente una delle forme più alte di amore, ma non si capisce perché debba essere riservato solo alle donne, come se gli uomini non potessero essere capaci di questo tipo di azioni (vedi in proposito Magnasciutti, 2015).

Nazionalismo, militarismo, paternalismo, patriarcato. Questo il compito che lo Stato (allora il Regno d'Italia) affidava alla Scuola.

Il risultato?

Secondo le stime più recenti, le vittime tra i militari del Regio esercito furono 689 mila, oltre a un numero stimato di un milione di feriti, di cui 700 mila invalidi. I militari austro-ungarici sul solo fronte italiano furono circa 400 mila, più un milione e 200 mila feriti. E poi ci sono i civili.

Il totale dei morti civili dell'Italia per ogni causa è stimato in circa 589.000 vittime, principalmente causate da malnutrizione e carenze alimentari, cui sommare altri 432.000 morti da imputare all'influenza spagnola esplosa verso la fine delle ostilità. Solo una frazione minima di tale cifra è stata provocata direttamente da azioni militari: 3400, di cui 2293 periti in attacchi contro navi, 958 in bombardamenti aerei e 147 in bombardamenti navali. Una stima delle vittime civili austro-ungariche durante tutto il conflitto ammonta a 467 000 morti "attribuibili alla guerra", principalmente causati da malnutrizione (dalla voce *Fronte italiano 1915-1918* su *Wikipedia*).

Quello che successe al termine della Grande guerra è — come si suol dire — "Storia". La Storia che (non) solo l'Occidente conosce (come recita l'inizio della premessa del capitolo dedicato alla Storia delle *Indicazioni Nazionali* 2025, p.53): infatti ne piangiamo ancora oggi le conseguenze in tutte le parti del mondo. I conflitti di oggi non sono che gli ultimi anelli di una catena di guerre cominciate molti secoli prima, e questo vale per tutti i conflitti del pianeta.

Le radici ideologiche del nazionalismo sono in un certo senso conaturate alla nascita degli stati nazionali, ma questo tendiamo a dimenticarlo facilmente, anzi: a ondate più o meno regolari, chi governa chiede più o meno esplicitamente di rinnovare lo spirito patriottico, intendendo con questo implicitamente lo spirito nazionalista e suprematista (e "francamente razzista", si sarebbe detto come ammissione esplici-

cita di cui in altri tempi i fascisti amavano persino vantarsi). Italiano, europeo, occidentale. E il resto del pianeta non conta se non quando è funzionale alla “nostra storia nazionale”. Le “piccole vedette lombarde” tornano sempre in auge, allora come adesso (vedi *Indicazioni nazionali* 2025, p. 56).

Ma, per fortuna, c'è stata anche un'altra storia, altre storie. Contemporaneamente ad Annetta Cerri, esistevano giovani che si opponevano all'inutile strage, molti proprio perché l'avevano vissuta o vista con i propri occhi. Penso ad Erich Maria Remarque, solo per citare uno dei “nemici”, ma anche agli episodi della cosiddetta “Tregua di Natale” (Galméz, 2023; Riordan, 2023) che furono numerosi fra le truppe e furono tutti repressi dagli ufficiali (rimanendo perciò nascosti per decenni).

Penso a quei tantissimi soldati che si rifiutarono di eseguire gli ordini, che disertarono e furono imprigionati e fucilati. Penso alle canzoni popolari, ai film e ai libri che hanno raccontato queste storie nei decenni successivi: in particolare a due opere diversissime tra loro, il *Cuore* di Luigi Comencini (miniserie RAI, 1984) che inserisce il racconto di Enrico Bottini nella cornice proprio della Grande Guerra, con un finale indimenticabile che dà un significato totalmente nuovo a tutta la retorica di De Amicis, e a *Orizzonti di gloria* di Stanley Kubrick (1957).

Penso alla mia esperienza di lettrice scolara nei primi anni Ottanta, quando nel libro di lettura (di cui purtroppo non ricordo il titolo) scoprii le testimonianze di biglietti e lettere dei soldati delle trincee: quelle parole a matita in un italiano incerto hanno lasciato in me un'impressione vivida che ha sicuramente influito sulla mia crescita e sulle mie scelte.

Esisteva anche, in quegli anni come ancora adesso, un desiderio di pace, di giustizia e di fratellanza per tutti gli esseri umani. Un desiderio difficile, che va educato: da qui il bisogno di educazione al dialogo tra le persone e i popoli che sempre, come un fiume carsico, riemerge e si fa strada, una educazione alla nonviolenza che è anche una storia della nonviolenza.

Mi vengono in mente anche un paio di esempi di letteratura per l'infanzia del periodo precedente alla Grande guerra. Il primo è un racconto di Kenneth Grahame dal titolo *The Reluctant Dragon*, scritto nel 1898, in cui San Giorgio, grazie a un ragazzino che si offre da mediatore, scopre che in realtà il drago non è così cattivo come lo dipingono, anzi: è un artista, un aspirante poeta, è vegetariano, sorseggia il tè – un drago disarmato, quindi, che riesce a disarmare anche il cavaliere. Il secondo esempio è il nostrano *Giornalino di Gian Burrasca*, scritto da Vamba nel 1905: una sorta di versione di Franti ironica e dirompente, che smaschera l'ipocrisia degli adulti e del sistema scolastico coercitivo. Questi esempi dimostrano proprio che lì dove la letteratura per i bambini era riuscita ad affrancarsi dal compito esplicitamente educativo poteva portare invece semi di pensiero autonomo, senza timore di apparire “anarchici” o “antipatriottici”. Interessante notare che la versione più nota de *Il drago riluttante* è quella del cortometraggio realizzato negli studi Disney proprio all'alba della Seconda guerra mondiale.

Il popolo, nella concezione di alcuni governanti, è rimasto ancora un bambino da educare (Gibelli, 2005), anzi, da affascinare con belle storie che lo spingano a esser pronto alla morte: “Noi siamo i buoni perciò/abbiamo sempre ragione/andiamo dritti verso la gloria”, come cantava in modo efficacissimo Edoardo Bennato ne *In fila per tre*.

Forse è ora di chiedere tutti, a gran voce e senza paura, che, invece dell'unica narrazione della storia come una lunga sfilza di guerre che costruiscono nazioni e fantomatici quanto labili ricchezze, si possa scrivere, insegnare e apprendere un modo diverso di fare valere le proprie ragioni: una storia delle lotte pacifiche per la conquista dei diritti, fatta non di uomini e donne solitari, ma soprattutto di comunità che insieme resistono alla violenza e operano per una pace giusta ed efficace ogni giorno.

Questa era la strada, ad esempio, che aveva scelto Michela Murgia nel suo *Noi siamo tempesta* (Murgia, 2019): “storie senza eroe”, come recita il sottotitolo. Potremmo raccontare la storia dell'obiezione di coscienza al servizio militare e la nascita del servizio civile, o quella

degli “scioperi al contrario” promossi da Danilo Dolci nelle campagne siciliane degli anni cinquanta e sessanta.

Potremmo finalmente chiedere che venga dato maggiore spazio, e quindi riconoscimento, nello studio della storia italiana a scuola, anche alle proteste pacifiche represses nel sangue dai rappresentanti dello Stato, dalle cannonate di Bava Beccaris e la soppressione dei Fasci siciliani, fino alla famigerata vicenda della Scuola Diaz al G8 di Genova.

L'esempio dei movimenti per i diritti civili, delle forme di resistenza pacifica può e deve continuare a ispirare adulti e ragazzi a pensare che un altro mondo è possibile, nonostante i mezzi di informazione facciano di tutto per assicurarci del contrario.

I nostri governi dovrebbero rendersi conto che limitare le possibilità di lotta nonviolenta (vedi il cosiddetto *Decreto Sicurezza*, legge 4.4.2025, che ha attirato anche le critiche dell'Onu e da ultimo i rilievi della Cassazione) avrà un effetto devastante: i cittadini e le cittadine reagiranno comunque a ciò che percepiscono come ingiusto nel modo in cui saranno indotti a farlo, vale a dire che è prevedibile che aumenteranno, da un lato, gli scontri violenti e, dall'altro, l'isolamento sociale e il disinteresse verso il bene comune. Le conseguenze sono già sotto i nostri occhi.

Possiamo e dobbiamo iniziare a dire ad alta voce che vi è una differenza sostanziale tra l'esser “pronti alla morte” e essere disposti a “dare la vita”: è un cambio di prospettiva che dovrebbe trovare riflesso nel nostro linguaggio. Chi è disposto a dare la vita per gli altri non muore, anzi genera altra vita: è una constatazione che credo valga per tutti, non solo per i credenti, e vuole significare essere portatore di progetti di vita.

Il disarmo auspicato a livello mondiale deve iniziare da ciascuno di noi, dal nostro modo di guardare alle persone (l'altro è un nemico, un usurpatore, una minaccia o un essere umano come me?), dal nostro modo di parlare e di agire ogni giorno. Quello che accade quando questo atteggiamento incontra un'arma qualsiasi è purtroppo sotto gli occhi di tutti.

A questo disarmo dobbiamo cercare di allenarci anche (e soprat-

tutto) se crediamo di essere dalla parte giusta: proprio quando siamo animati dagli ideali più nobili, non siamo immuni dal desiderio di sovrappiù o mettere a tacere l'altro. In questo senso opera, dal 2016, l'associazione *Parole stili* (paroleostili.it).

Se qualcuno pensasse che tutto ciò sia “antipatriottico”, potremmo obiettare che l'amore per la Terra che abitiamo non dovrebbe conoscere confini, dovrebbe anzi allargarsi all'universo intero e non come mero anelito utopistico: “nostra Patria è il mondo intero” può e deve significare, oggi, aumentare la propria consapevolezza sociale ed ecologica, traducendola nel contrasto all'inquinamento e ai cambiamenti climatici, con tutto quello che ne consegue.

Significa attuare nel quotidiano l'articolo 11 della nostra Costituzione:

L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali; consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia tra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo.

Si tratta di un delicato lavoro di resistenza e di liberazione che non ha mai fine: liberazione dalla violenza che è dentro di noi.

La sensazione di impotenza che proviamo tutti non deve prevalere. Dobbiamo pur continuare a fare qualcosa.

Come ricercatori e storici, possiamo favorire la conoscenza di tutte quelle storie scartate dalla Storia rendendo possibile l'apprendimento della Storia “come se i poveri, le donne e i bambini contassero qualcosa” (Brazier, 2001).

Come artisti, intellettuali, comunicatori, possiamo accrescere la consapevolezza che un altro mondo è veramente possibile e abbiamo il dovere di raccontarlo: cercare, raccogliere, diffondere semi di bellezza che sono presenti, sempre, anche nella situazione più catastrofica. Ba-

sti per questo ricordare le parole di Anne Frank e di Etty Hillesum per convincersene.

Come insegnanti e formatori, dovremmo conoscere, studiare e diffondere opere di donne e uomini che hanno percorso sentieri di non violenza, studiare movimenti e modelli educativi che nelle diverse epoche storiche (soprattutto, ma non solo, nel secondo dopoguerra) e in diverse parti del mondo hanno contribuito a costruire umanità, invece di distruggerla. Hanno dato la vita, appunto, per costruire un mondo in cui sia più umano vivere (Gozzo, 2025).

Come esseri umani, infine, per dirla con Italo Calvino nella celebre ultima riga de *Le città invisibili*, si tratta di “cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all’inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio”.

A cosa deve servire quello che studiamo a scuola? Che cosa dobbiamo “mettere in testa” ai nostri figli, alle nostre figlie, ai nostri nipoti, alle nostre nipoti? A cosa scegliamo di dare spazio nel nostro fare scuola? Ecco, forse continuare a riflettere insieme su questo ci farà bene.

Riferimenti bibliografici

Alleanza femminile italiana, Comitato di Palermo, Sezione II, *Assistenza ai bambini dei richiamati, Relazione del Primo Periodo - giugno 1915 - settembre 1916*, Tipografia Matematica, Palermo 1917, url: teca.bncf.firenze.sbn.it/ImageViewer/servlet/ImageViewer?idr=BNCFO0004165189.

Brazier C., *Insegnare la storia come se i poveri, le donne e i bambini contassero qualcosa*, a cura di C. Economi e A. Nanni, trad. F. Tibone, Sonda, Torino 2001.

Cerri A., *Il poema di Dante nella Scuola Normale: conferenza di Annetta Cerri nella grande sala Margherita dell’educatorio Whitaker, 22 maggio 1900*, Tip. Fiore, Palermo 1905.

Cerri A., *L’ora patriottica nella scuola normale pareggiata Whitaker*, Bemporad, Firenze 1918.

Galméz T., *La tregua di Natale*, trad. di B. Lazzaro, Donzelli, Roma 2023.

Gibelli A., *Il popolo bambino*, Einaudi, Torino 2005.

Gozzo A., *Per una scuola di pace: promuovere l'educazione nonviolenta attraverso storia e pratiche scolastiche* in "La Ricerca", 27, 2025, url: laricerca.loescher.it/per-una-scuola-di-pace.

Grahame K., *L'età d'oro*, trad. di A. Motti, Adelphi, Torino, 1984.

Magnasciutti F., *L'altro fronte. 1915-2015. La grande guerra delle donne*, Lapis, Roma 2015.

Ministero dell'istruzione e del merito, *Indicazioni nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*, versione dell'11 giugno 2025, url: www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primociclo-di-istruzione.

Murgia M., *Noi siamo tempesta*, Salani, Milano 2019.

Rabito V., *Terramatta*, Einaudi, Torino 2007.

Riordan J., *La notte in cui la guerra si fermò*, Mondadori Ragazzi, Milano 2023.

Ungaretti G., *L'Allegria*, Mondadori, Milano 1931.

Vamba, *Il Giornalino di Gian Burrasca. Rivisto, corretto e completato*, Bemporad, Firenze 1912.

ADELE CAMMARATA dal 1996 lavora come insegnante di scuola primaria in diversi istituti palermitani. Ha conseguito la laurea in Lingue e letterature europee presso l'Università di Palermo, con una tesi sulla traduzione dei giochi linguistici di *Alice in Wonderland*. Ha scritto due albi illustrati e due romanzi per ragazzi: *Un Safari in città* e *Costanza e l'incanto di Atlante (Splén)*. Sperimenta varie forme artistiche. I suoi temi più cari sono la memoria e i luoghi della città in cui vive.

Le guerre a scuola: terza conferenza della Sididast

SIMONETTA ARNONE

La terza conferenza annuale della Società italiana di didattica della storia (Sididast) si è svolta a Palazzo Impellizzeri, Siracusa, fra il 4 e il 5 settembre e ha avuto per tema *Come studiare le guerre a scuola*. È stata inoltre un'occasione per rilanciare il confronto sulle nuove *Indicazioni nazionali per il curriculum* destinate alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo d'istruzione – ora ferme in attesa delle modifiche che il Consiglio di Stato ha richiesto per poter emettere il prescritto parere.

L'evento ha visto la partecipazione di circa cinquecento insegnanti, in presenza e a distanza, ed è stato sostenuto da un partenariato comprendente l'Università di Catania, la Società di storia patria siracusana e una rete di istituzioni scolastiche con il Liceo Quintiliano come capofila.

La prima sessione, presieduta da Salvatore Adorno, ha visto intervenire sul tema *L'insegnamento della storia nell'Italia repubblicana* Monica Galfrè, che fra i suoi temi di ricerca ha studiato il rapporto fra editoria scolastica e fascismo e la storia dell'istruzione nell'Italia del Novecento: l'analisi diacronica dei programmi e dei manuali ha messo in evidenza la delicata mediazione, di cui la scuola si è fatta carico, fra i significati attribuiti dai diversi attori in campo allo studio della storia nella costruzione del cittadino repubblicano. Gianluca Cuniberti ha poi messo a fuoco la formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia in università, dove l'insegnamento della storia ha il duplice scopo di trasmettere ai futuri insegnanti le conoscenze e i metodi propri della ricerca e di prepararli al lavoro che svolgeranno in classe. Docente di storia greca, ha ricordato le occasioni che essa

offre per indagare le dimensioni originarie della civiltà occidentale: le origini della scrittura, della moneta, della democrazia.

L'insegnamento della storia secondo le nuove Indicazioni nazionali è stato al centro della tavola rotonda moderata da Andrea Micciché con la partecipazione di Giorgio Cavadi, Luigi Cajani, Walter Panciera, Vincenzo Schirripa, Valentina Chinnici. E con un dibattito molto partecipato dalla platea: le politiche del curricolo e dell'insegnamento della storia declinate dal documento del Governo hanno spiazzato ampi settori degli specialisti di didattica della storia, costretti a constatare che miti, simboli, nuclei tematici considerati come oggetto di decostruzione critica si stanno riaccreditando, nel dibattito civile, come alternative positive alla crisi della disciplina, decostruzione portatrice di una visione identitaria, nazionale e europeistica, non esente dal conflitto di memorie e da una narrazione che non si confronta con l'alterità. Sembra quasi che si sposti l'asse dall'assunto "Come insegnare la guerra a scuola" a "Come narrare l'esaltazione dell'italianità". La domanda che serpeggia tra gli specialisti è: stiamo andando verso la restaurazione? Cosa resta dei nuclei fondanti della storia come declinati dalle Indicazioni nazionali del 2012? E della didattica della storia come capacità critica di guardare al mondo? E non per ultimo, dell'autonomia scolastica? La Commissione Perla sembra non condividere l'assunto metodologico delle Indicazioni nazionali del 2012, muovendosi in un'ottica "rifondativa" che la scuola subisce più che accogliere.

La terza sessione, moderata da Lucia Boschetti, ha offerto temi di riflessione metodologica a partire dalle ricerche di Immacolata Eramo, Giampiero Brunelli, Rosario Mangiameli e Giovanni Gozzini.

I laboratori di storia del sabato mattina sono stati un esempio di quel confronto sulle pratiche didattiche per favorire il quale la Società è nata. Sulla domanda "Come raccontare oggi la guerra a scuola" hanno lavorato i gruppi introdotti da Antonio Brusa e tenuti da Alessandro Suizzo (*Didattica digitale e ludica: risorse, strumenti ed esempi didattici per apprendere in maniera critica la guerra*), Salvatore Santuccio (*Guerra e fake news: per una storia dell'informazione in conflitto*), Giovannella Rinauro e Ludovica Castro (*La guerra nel mon-*

do antico: percorsi didattici per la scuola primaria), Lucia Boschetti e Andrea Savio (*Prospettive sulla guerra in età moderna*), Giuseppe Losapio e Marco Mengoli (*Wargames: la didattica della storia attraverso i giochi di ruolo e i board games commerciali*), Carlo Palumbo e Paolo Ferrari (*Con quali fonti costruire un laboratorio sul pericolo della guerra atomica per l'umanità*). Molto dibattute le tematiche relative all'autenticità delle fonti, alla loro interpretazione e alla pericolosa commistione tra verità storia e fake news, temi molto sentiti a livello scolastico e che riguardano non solo la metodologia della storia, ma anche i fondamenti etici che riguardano, al di là delle discipline, ogni comunità educante che possa definirsi tale. Le due giornate si sono concluse con l'assemblea dei soci della Sididast.

Durante i lavori è stata presentata la nuova edizione del progetto internazionale di ricerca *Youth and History*. Sulla scia di un'indagine svolta nel 1994-95 in 27 paesi europei – Angvik e von Borries (dirs.), *Youth and History. The Comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers, 1997* –, sarà somministrato un questionario on line a un campione di quindicenni di 14 paesi, con l'intento di verificare cosa è cambiato nella relazione fra i giovani alla storia tenendo anche conto dei cambiamenti nel modo di insegnarla e di comunicarla e delle nuove politiche della memoria.

SIMONETTA ARNONE è dirigente scolastica del Liceo polivalente Marco Fabio Quintiliano di Siracusa, capofila di una rete di scuole siracusane di primo e secondo grado che ha contribuito alla proposta formativa legata al terzo convegno nazionale della Sididast. Laureata in Filosofia, specializzata in Didattica della comunicazione e delle tecnologie multimediali, ha insegnato italiano e storia e poi storia e filosofia. Ha tenuto corsi universitari e fatto parte del Comitato tecnico scientifico per i licei artistici del Miur.

Contro l'attesa e la stagnazione. Appunti da un CPIA in dialogo con i CAS

CHIARA MAGLIO E FRANCESCO SCHIRÒ

“Non è solo il futuro a far soffrire i migranti. È l'attesa stessa, la sospensione quotidiana, il sentirsi fuori dal tempo degli altri.” —
Paolo Boccagni, *Vite ferme*

“L'educazione autentica è prassi, riflessione e azione dell'uomo sul mondo per trasformarlo.” — Paulo Freire

“Insegnare è sempre un atto d'amore. E l'amore è un'azione, non solo un sentimento.” — bell hooks

Gli studenti che arrivano al CPIA ¹ hanno generalmente tra i 16 e i 35 anni. Molti provengono da contesti migratori recenti, alcuni sono appena arrivati in Italia, ospitati nei CAS o in comunità educative. Portano con sé storie lunghe, tempi incerti, decisioni difficili.

Ma una volta arrivati, si trovano spesso in una nuova forma di sospensione: la lunga attesa dei documenti, dell'inserimento, della “normalità”. E intanto il tempo passa, ma non succede niente. Quando entrano nel sistema di accoglienza e a scuola, le prime parole che sentono

¹ I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) sono istituzioni pubbliche del sistema educativo italiano che offrono percorsi formativi rivolti ad adulti italiani e persone con background migratorio, finalizzati al recupero degli obblighi scolastici, all'apprendimento della lingua italiana, all'acquisizione di competenze di base e trasversali, nonché all'inclusione socio-culturale e all'accesso alle opportunità lavorative. I Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) sono strutture temporanee attivate dalle Prefetture per accogliere richiedenti asilo in situazioni emergenziali. Nati come misura eccezionale, sono spesso utilizzati in modo prolungato, diventando una componente strutturale del sistema di accoglienza, ma con standard qualitativi inferiori rispetto al circuito ordinario (SAI).

sono quasi sempre: *aspetta e piano piano*. Aspetta i documenti. Piano piano imparerai la lingua. Aspetta che si chiarisca la tua posizione. Piano piano ti integrerai.

Il problema è che questa attesa può durare mesi o anni. E rischia di tradursi in stallo: giornate vuote, isolamento, perdita di fiducia. Come ha scritto Paolo Boccagni, il tempo sospeso in cui vivono molti migranti è “una condizione esistenziale”: un presente fermo che rende difficile costruire il futuro.

Nel nostro CPIA abbiamo provato a intervenire in questo tempo, offrendo da subito un’alternativa concreta.

Ingresso immediato

La prima scelta è stata semplice: far cominciare la scuola subito, anche senza documentazione completa.

Grazie alla collaborazione costante con i referenti dei CAS e delle comunità educative, abbiamo potuto inserire gli studenti appena arrivati in classi già attive, senza dover aspettare l’inizio di un nuovo ciclo o corso.

I CAS non si sono limitati a segnalare presenze: hanno lavorato in modo attento per individuare i percorsi formativi più adatti, sostenere la motivazione, accompagnare la frequenza quotidiana, in un’ottica di cura educativa che va ben oltre gli obblighi formali.

Abbiamo anche permesso il cambio classe, quando necessario, per adattare la frequenza agli orari personali, alle esigenze di lavoro o ad altre condizioni pratiche. Questo ha richiesto flessibilità da parte di tutti. Ma ha funzionato.

L’obiettivo non è trattenere gli studenti in aula più a lungo, né abbassare gli standard. Al contrario: l’idea è costruire un percorso che li coinvolga di più, nel momento in cui la loro motivazione è alta, senza aspettare che si spenga.

Tempo pieno, ma non solo in aula

Sappiamo che le ore in aula non bastano.

Molti studenti vivono in situazioni in cui, fuori da scuola, non ci sono altri contesti attivi o relazionali. Questo tempo vuoto può diventare pericoloso: si rischia di passare ore a letto, col telefono in mano, sopraffatti da pensieri ripetitivi.

Per chi ha investito tanto nel proprio progetto migratorio, questo tempo perso diventa anche una domanda angosciante: *ne è valsa la pena?*

Per questo, abbiamo cercato di offrire più scuola, in senso esteso. Non più ore frontali, ma più occasioni di apprendimento e relazione.

Oltre alle lezioni:

- Abbiamo aperto uno sportello di orientamento scolastico e lavorativo, gestito dal CIOFS;
- Facilitiamo la frequenza a corsi professionali, spesso in collaborazione con enti esterni;
- Durante le pause, gli studenti possono usare liberamente ping pong e calcio balilla nei corridoi;
- Favoriamo gli accordi con enti che permettono di affiancare alla scuola un'esperienza lavorativa e sociale leggera. Negli ultimi due anni, per esempio, alcuni studenti hanno partecipato ad attività legate all'ambiente urbano, alla raccolta differenziata, alla logistica, alla cura dello spazio pubblico con Eco dalle Città.
- Abbiamo promosso, quando possibile, tornei sportivi e l'uso della palestra (che oggi è disponibile solo in parte, ma che speriamo di rendere più accessibile nei prossimi anni).

Si tratta di occasioni concrete in cui la lingua viene praticata, le relazioni crescono e il tempo fuori dalla classe diventa tempo formativo.

La scuola, così, esce dal suo edificio e incontra la città.

In questo modo, molti studenti si ritrovano immersi per otto o più ore al giorno in ambienti dove la lingua veicolare è l'italiano.

È una full immersion indiretta, concreta, costruita sul fare. Non è la lezione che "insegna" la lingua, ma il contesto che la rende necessaria e possibile.

Dentro la classe: relazione e comunicazione

Anche dentro l'aula cerchiamo di costruire un tempo che sia pieno, non solo di nozioni, ma di relazioni vere e comunicazione viva.

Molti dei nostri studenti arrivano con storie forti ma taciute, paure che si nascondono dietro il silenzio, lingue che ancora non si incontrano. In questo contesto, la relazione educativa non è solo un mezzo per insegnare: è la condizione che rende possibile qualsiasi apprendimento.

Cerchiamo quindi di:

- moltiplicare gli scambi: in coppia, in gruppo, oralmente e per iscritto;
- dare valore alla lingua d'uso, non solo alla grammatica formale;
- costruire attività in cui ci si racconta e si ascolta, anche senza vocabolari ricchi;
- usare il gioco, la drammatizzazione, la scrittura condivisa, l'ironia.

In questo intreccio, il plurilinguismo è una ricchezza quotidiana. Le lingue madri degli studenti – diverse, vive, affettive – entrano in classe come strumenti di accesso al sapere e di costruzione di senso.

La nostra attenzione è rivolta alla densità comunicativa: vogliamo che ogni ora di lezione sia occasione per dire qualcosa di vero, per capire e farsi capire. Non vogliamo aule silenziose, ma piene di parole, gesti, tentativi, errori e scambi.

Costruire questo clima richiede cura, pazienza, attenzione ai dettagli. Ma è qui che molti studenti si sentono, per la prima volta, parte di un gruppo, non solo utenti di un servizio.

La scuola, quando è viva, mette in contatto mondi che normalmente non si incontrerebbero. Quest'anno abbiamo avuto in classe una laureanda in Mediazione Linguistica e una studentessa universitaria che ha chiesto di poter semplicemente osservare. Non avevano un ruolo formale, ma la loro presenza ha avuto un impatto forte.

Giorgia, la laureanda, è venuta per raccogliere materiali per la sua tesi. Ma è rimasta. Ha ascoltato, ha partecipato, ha condiviso. Settimana dopo settimana, si è creata un'amicizia autentica con molti studenti. Li ha invitati alla discussione della sua tesi, continuano a vedersi anche al di fuori della scuola. È diventata una figura di riferimento, non tanto come "esperta", ma come persona che sceglie di esserci, con delicatezza.

Queste presenze esterne, quando accadono con rispetto, portano luce nella classe. E mostrano che la scuola può davvero essere un luogo dove le vite si sfiorano e si intrecciano, lasciando segni profondi.

Un approccio che accompagna

Non c'è un progetto formale dietro a tutto questo. È un approccio quotidiano, costruito nel tempo.

Ci guida l'idea della sinagogia, come la intende Antonio Vigilante: un'educazione che non guida dall'alto, ma cammina accanto.

In questo ci sentiamo vicini anche a Paulo Freire e bell hooks: l'educazione come relazione, come spazio in cui chi insegna e chi impara crescono insieme.

Una scuola che non si limita a trasmettere saperi, ma cerca di costruire possibilità.

Non sempre funziona

Non tutto va liscio.

Alcuni studenti si ritirano, alcuni percorsi si interrompono.

I vincoli organizzativi sono reali, e non sempre le risorse bastano.

Ma quando questo approccio funziona, l'effetto si vede: frequenza costante, coinvolgimento, maggiore fiducia.

Una collaborazione quotidiana

Tutto questo lavoro non sarebbe stato possibile senza il contributo quotidiano degli operatori e delle operatrici dei CAS.

La loro presenza attiva ha reso concreto il raccordo tra scuola e accoglienza, facilitando l'inserimento tempestivo, sostenendo la motivazione dei beneficiari, aiutando nella ricerca di corsi esterni, curando gli aspetti pratici e relazionali.

È un lavoro spesso silenzioso, ma decisivo: fatto di telefonate, accompagnamenti, ascolti e piccoli aggiustamenti.

Quando scuola e accoglienza riescono a camminare insieme, lo studente non si sente lasciato solo tra mondi separati.

Diventa possibile costruire un progetto educativo coerente, continuo, condiviso.

Conclusione: un invito

Questo testo nasce da un'esperienza collettiva, portata avanti da un gruppo di docenti del CPIA in collaborazione con i referenti dei CAS.

Non è un modello da replicare in automatico. Ma è una prova che si può fare scuola anche nei tempi sospesi, senza aspettare condizioni ideali.

CHIARA MAGLIO E FRANCESCO SCHIRÒ: siamo due insegnanti del CPIA "Paulo Freire" di Torino. Ci occupiamo di cose diverse – matematica e italiano – ma condividiamo lo stesso spazio, gli stessi studenti e la stessa visione dell'insegnamento agli adulti: un lavoro che per noi significa soprattutto ascoltare, dare spazio, e costruire (e decostruire) insieme.

Fare educazione: come Mario Lodi ha ispirato un gruppo di studenti di un Istituto professionale

ANNA LAZZERINI

Durante il precedente anno scolastico assieme al gruppo dei peer educator della mia scuola ci siamo ispirati al lavoro di un grande pedagogo italiano, Mario Lodi: partendo dai primissimi giorni di settembre con l'accoglienza delle classi prime e gettando quel seme che sarebbe fiorito durante tutto l'anno scolastico, l'idea è stata quella di fare educazione. Un verbo e un sostantivo meravigliosi: "fare", perché oggi i ragazzi hanno bisogno di sperimentare col proprio corpo e con la propria testa quello che intendiamo loro proporre, ed "educazione", un ritorno al senso prioritario e primario dello stare a scuola, che non si limita alla trasmissione di un sapere, seppur prezioso, ma coinvolge tutti gli aspetti della vita quotidiana dell'essere una cittadina o un cittadino inseriti in una comunità scolastica, territoriale, nazionale, europea e mondiale.

"[...] la scuola non deve soltanto istruire, ma anche e soprattutto educare, formando cioè il cittadino capace di inserirsi nella società col diritto di esporre le proprie idee e col dovere di ascoltare le opinioni degli altri [...]": ecco che Lodi (p. 45) nei primi appunti che poi raccoglierà in *C'è speranza se questo accade al Vho* ci fornisce subito un chiaro scopo di quello che andremo a fare, un obiettivo grande, che coi ragazzi decidiamo che possiamo (e vogliamo) declinare in piccole azioni quotidiane.

La mia scuola è un Istituto professionale con numerosi indirizzi (tra cui anche Liceo artistico) e dunque con vocazioni e anime diverse tra loro. Come tante scuole di questo tipo, abbiamo il privilegio (e

la conseguente sfida) di incontrare studenti che hanno alle spalle storie e famiglie complesse, di ordine economico e sociale. Molti di loro hanno una disabilità, un disturbo specifico dell'apprendimento o non sono ancora completamente a loro agio con la lingua italiana. A volte ascoltiamo narrazioni davvero dolorose e di fronte a questo dolore noi adulti, docenti, dobbiamo prima di tutto restare, starci di fronte, non solo pensare al prossimo passo, alla strategia da adottare per uscirne, ma avere il coraggio di fermarsi e accogliere. Spesso credo la vera sfida di un Istituto professionale sia quella di guardare i ragazzi, di sostare davanti a loro senza affrettare il giudizio, senza pensare che siamo gli adulti e dobbiamo loro fornire una risposta concreta e risolutiva: dire loro che li vediamo, che ci siamo, che forse nemmeno noi sappiamo cosa fare, ma che resteremo lì. Sicuramente per un insegnante non è semplice accettare di restare sul margine, lavorare lì, ma ritengo che questo sia il compito reale della scuola attuale, soprattutto di alcune scuole.

Con i peer educator, studenti più grandi appositamente formati, siamo partiti subito i primi giorni di scuola per lasciare a studentesse e studenti un piccolo segno dell'anno che li avrebbe attesi, un piccolo seme che sarebbe poi cresciuto nel tempo. Abbiamo allora dedicato cura e attenzione alla qualità della relazione che si crea fin da subito: i *peer educator* hanno nutrito l'atmosfera che si respira in una classe prima, tra la voglia di presentarsi, di conoscere gli altri e di incontrare ciò che ci circonda.

Le prime attività hanno tratto ispirazione dall'incontro, avvenuto nei precedenti anni, tra studenti peer e classi prime e dal racconto di un primo giorno di scuola di Mario Lodi. Nel noto libro *Il paese sbagliato* il maestro ci descrive come un elemento naturale o un artefatto culturale possano essere specchio della nostra interiorità, permettendoci di mostrarla anche agli altri. Abbiamo così provato a trovare ispirazione fuori di noi per fare luce su quanto anima il nuovo inizio, dentro di noi. Indagare fin da subito emozioni e aspettative è infatti importante perché l'affettività è elemento cardine della nostra struttura scolastica. Nei momenti di riflessione condivisa, che ci ritagliamo durante tut-

to l'anno scolastico coi peer educator trovandoci in cerchio in un'aula per monitorare l'andamento delle attività, ci siamo resi conto infatti di quanto il bisogno di riconoscimento, indagato da Rousseau a Bion, muova corpi e parole dei ragazzi in prima: ho bisogno dell'altro per comprendere meglio me stesso, mi serve vedere come mi rifletto in lui per scoprire chi sono e chi sarò in questo nuovo spazio.

Il primo giorno è stato così dedicato alla presentazione della scuola (gli spazi, gli strumenti utili, l'identità dell'Istituto, i progetti extracurricolari) e dei ragazzi tra loro attraverso giochi, per esempio giocando sullo scambio di nomi: gli studenti sono stati invitati a girare per l'aula e a scambiarsi i nomi, ogni volta che salutavano, incontrando un compagno, dovevano cambiare nome, prendendo il suo e lasciando a lei/lui il proprio. Se ritrovavano il proprio nome, potevano sedersi, così fino alla fine del giro, facendo attenzione a ritagliare un momento finale in cui tutti si ripresentavano "ufficialmente".

I *peer educator* hanno sempre diverse opzioni di attività tra cui scegliere, a seconda della loro attitudine e di quanto percepiscono in classe, ad esempio alcuni giochi sono più dinamici e facilitano la partecipazione nelle classi con più voglia di muoversi. Si toccano punti semplici per iniziare a scoprire i propri compagni di classe, si può stimolare l'identificazione usando il mese di nascita: tutti camminano dicendo il loro mese di nascita, quando hanno trovato i loro compagni di mese si prendono per mano. Quando tutti hanno ritrovato le persone del proprio mese si mettono in ordine crescente, da gennaio a dicembre, formando un cerchio. Un altro gioco di condivisione è raccontare, magari a coppie per facilitare l'apertura di tutte e tutti, una cosa vera e una falsa su di sé o una/due cose vere e false su quello che ci piace: l'altro proverà a indovinare cosa è vero e cosa è falso di me.

Oltre a queste attività, sempre nei primi due giorni, scopriamo assieme e condividiamo alcune regole utili, sperando possano essere efficaci durante tutto l'anno. Un altro momento importante è infatti la stesura del *patto d'aula*: scriviamo assieme comportamenti attesi da se stessi e dagli altri durante gli incontri coi *peer educator*, ma adatti anche per essere estesi ad ogni mattinata dell'anno. Solitamente ven-

gono fuori nodi cruciali della convivenza che fanno parte anche delle basi del regolamento di Istituto ma che, in questo caso, sono chiamati in causa direttamente dai ragazzi: rispetto reciproco, non giudicare gli altri compagni, non usare il cellulare durante le attività. “Rumorosi commenti sottolineano i patti sottoscritti: si tratta di tenere ordinata la nostra aula ma chi entrasse in quel momento avrebbe certamente l'impressione di un mercato. E pure questa è una fase che non si può eludere o scavalcare, mi dico, se mi pongo come fine, in prospettiva, una comunità organizzata ed efficiente” scrive Lodi nel capitolo intitolato con grande significato “Un giorno come un seme” (Lodi, 2022, p. 24).

Il secondo giorno di scuola visitiamo i plessi della scuola, scoprendo i diversi ambienti e le loro funzioni, e proviamo a stimolare l'utilizzo di parole e immagini per raccontare i sentimenti che animano questo inizio. Approfittando dell'uscita, le classi prime, in momenti diversi secondo orari stabiliti, si fermano negli spazi verdi esterni, in zone predisposte con fogli, matite e libri di vario genere (albi illustrati, poesie, classici, libri fotografici e di arte, cataloghi di mostre, romanzi, testi più tecnici di auto e moto), ma anche con materiale personalizzato per alcuni studenti al fine di agevolare la loro partecipazione (per esempio abbiamo predisposto un tablet con immagini tra cui scegliere oppure foto stampate a colori). I *peer educator* invitano a sfogliare i libri prendendosi il tempo necessario per scegliere una parola o una poesia o un'immagine da ricalcare che rappresenti il sentimento del nuovo inizio in questa scuola. Come ci racconta Lodi, utilizziamo l'oggetto culturale per agevolare il racconto della nostra interiorità: narrazione infatti non semplice da tirare fuori nei primi giorni. Andando avanti durante l'anno scolastico, le ragazze e i ragazzi delle classi prime hanno modo di incontrare i loro compagni *peer educator* nei corridoi, nei momenti meno strutturati, ma anche in incontri organizzati, specifici su alcune tematiche: lo stare in gruppo, le dipendenze, l'affettività e la sessualità, gli stereotipi di genere. Il primo di questi, dedicato al fare gruppo, è per noi fondamentale per attivare le successive riflessioni, per creare un ambiente in cui ci si senta liberi di esprimersi e non giu-

dicati (aspetto a cui sappiamo che i ragazzi tengono molto e che infatti i *peer educator* riportano spesso).

Tutte le studentesse e gli studenti delle nostre dodici classi prime, in preparazione di questo momento, vengono invitati a portare a scuola un oggetto che rappresenti una parte della loro storia: oggetti di uso quotidiano, che portano sempre con sé o che si trovano rinchiusi in un cassetto o in una vecchia scatola. Oggetti che raccontano, che ci fanno parlare di un'emozione, di un incontro indimenticabile, di quando siamo stati felici, di quando pensavamo di non farcela ma poi ce l'abbiamo fatta, di quando abbiamo avuto paura, pezzi preziosi della nostra infanzia. Questi oggetti ci restituiranno il privilegio di metterci in comunicazione diretta con la vita vissuta dall'altro. Il giorno dell'incontro sulla tematica dello stare in gruppo i *peer* chiedono a turno, disposti in cerchio, di raccontare quale oggetto ciascuno ha portato con sé ciascuno e perché esso è importante. Cosa dice di me agli altri? Se ci sono domande da parte dei compagni, si lasciano fare liberamente: "Ora una realtà oggettiva prende tutti e risuona dentro in modi differenti. [...] Affiorano alla memoria esperienze e ricordi, la conversazione si fa tumultuosa e ricca di spunti." (Lodi, 2022, p. 20)

Mano a mano si pongono gli oggetti al centro dell'aula in terra, poi, alla fine delle presentazioni, ognuno a turno dice quale tra quegli oggetti che ha davanti potrebbe essere rappresentativo anche per lui. Evidenziamo così che ci sono somiglianze tra noi, anche nascoste, che non emergono subito. Tutti abbiamo una storia che ha punti in comune con la storia dell'altro.

Questa comunanza con l'altro emerge anche negli altri incontri tra la classe e i *peer educator*, incontri in cui chiediamo sempre ai docenti di uscire dall'aula per lasciare che l'attività sia realmente tra pari. Nell'approccio a temi di forte interesse per i ragazzi, come l'affettività, la sessualità e le dipendenze, emergono storie comuni, domande e incertezze condivise, attitudini simili che si declinano diversamente, ma su cui facciamo leva per rafforzare quell'idea di gruppo di ricerca che si muove assieme come del resto suggerisce Lodi (Lorenzoni, 2023).

Ci auguriamo che questi piccoli semi di reciprocità possano trovare

così il loro spazio e i loro tempi per crescere in una comunità educante capace di ascoltare, di dare dignità ad ogni voce, senza mai perdere il senso di quello che sta facendo.

Riferimenti bibliografici

Lodi M., *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 2022.

Salviati C.I., *Mario Lodi maestro: con pagine scelte da C'è speranza se questo accade al Vho*, Giunti, Milano 2015.

Lorenzoni F., *Educare controvento: storie maestre e maestri ribelli*, Sellerio, Palermo 2023.

ANNA LAZZERINI è docente per le attività di sostegno in un Istituto professionale di provincia, "Sismondi-Pacinotti" di Pescia (PT), in cui lavora, trasversalmente alla didattica, all'interno della commissione di educazione alla salute e in quella di contrasto e prevenzione al bullismo e al cyberbullismo.

Storie migranti. Il progetto DIMMI

MARIANNA CAPO

L'immigrazione rappresenta una delle sfide più rilevanti e, senza dubbio, complesse del panorama socioeconomico e politico contemporaneo in Italia. Al centro della sfida vi è la capacità di promuovere un'integrazione autentica, che non si limiti al mero adattamento dei migranti nella società di accoglienza, ma che si traduca in una reale coesione sociale. Serve un cambiamento di paradigma: l'integrazione deve diventare un impegno collettivo volto a eliminare ogni forma di esclusione sociale ed educativa e non gravare esclusivamente sulle spalle dei migranti (Canevaro e Malaguti, 2014). Le istituzioni educative, in particolare, sono chiamate a svolgere un ruolo determinante, adattandosi alle diversità degli individui (Pavone, 2012) e promuovendo un dialogo interculturale aperto e costante.

Un'iniziativa significativa in questo senso è il progetto *DIMMI di storie migranti*, (www.dimmidistoriemigranti.it), finanziato dall'Agenzia italiana per la cooperazione allo sviluppo (Aics), che rappresenta il seguito del progetto *DiMMi. Diari multimediali migranti*, promosso dalla regione Toscana. Il sostegno della Regione era stato focalizzato fino all'anno 2017 sull'educazione e sensibilizzazione su temi di pace, memoria e dialogo interculturale, *DIMMI di storie migranti* ha, invece, puntato a creare una narrazione innovativa sulla migrazione. Il progetto offre ai migranti una piattaforma per condividere le loro storie personali, fornendo una visione autentica di una società dinamica, con l'obiettivo di costruire e diffondere un insieme di valori comuni. Il progetto opera su più livelli. Principalmente, mira a contrapporsi alla xenofobia, cercando di sradicarla attraverso strumenti di cultura partecipativa. Si propone di favorire percorsi educativi che in-

coraggino la formazione di cittadini “globali”, per i quali la “diversità” è considerata una risorsa inestimabile. Inoltre, *DIMMI di storie migranti* intende ampliare la conoscenza e il dialogo sulle dinamiche della migrazione, dell’accoglienza e dell’integrazione, stimolando una comprensione più profonda attraverso narrazioni personali che facilitano l’incontro e il dialogo interculturale tra vari gruppi.

La raccolta e valorizzazione delle storie migratorie presso l’Archivio diaristico nazionale di Pieve Santo Stefano rappresentano un aspetto strategico. Queste narrazioni forniscono una prospettiva ricca e articolata sui fenomeni migratori e sui percorsi di integrazione, permettendo di restituirne la complessità. *DIMMI di storie migranti* è teso a esplorare il valore dell’ascolto reciproco come strumento per combattere odio e intolleranza e promuove un’educazione che vada oltre gli stereotipi, favorendo una cittadinanza globale consapevole.

Il progetto prevede un concorso nazionale, *Diari multimediali migranti*, che raccoglie e diffonde testimonianze autobiografiche legate al contesto dell’immigrazione. Ogni racconto nasce dal dialogo tra operatori e beneficiari del progetto, coinvolgendo mediatori culturali e persone attive nei Centri provinciali per l’istruzione degli adulti (Cpia), nei centri di accoglienza e in altre strutture dedicate all’integrazione. Questo processo collaborativo consente di esplorare esperienze individuali, creando una narrazione che celebra la diversità e stimola una maggiore comprensione delle storie migratorie. Le storie raccolte vengono esaminate dai membri dei comitati di lettura per partecipare al concorso nazionale *DiMMi*. I vincitori vedranno le loro storie pubblicate dall’editore Terre di mezzo in un volume antologico, e anche le storie non premiate troveranno una casa nell’Archivio diaristico nazionale. I partecipanti possono esprimersi attraverso vari media: racconto scritto, video, file audio, fotografie, disegni, e-mail o cartoline; possono mescolarne diversi per una narrazione ricca e personale. Essenziale è che la storia sia raccontata in prima persona, senza alterazioni, riflettendo la voce autentica del narratore. Dove necessario, una traduzione italiana deve accompagnare storie narrate in lingua straniera. La valutazione delle storie avviene con la massima riservatezza da parte dei

membri dei comitati territoriali, dimostrando un impegno serio e rispettoso nei confronti delle testimonianze condivise, contribuendo a un dialogo interculturale che sfida le convenzioni e costruisce ponti di conoscenza e comprensione.

1. I comitati territoriali

I comitati territoriali sono formati da persone che operano a vario titolo all'interno del loro contesto di riferimento, come docenti, giornalisti, mediatori culturali, volontari e altri professionisti del settore. I comitati ricevono le storie dai coordinatori dell'Unità nazionale del progetto, con il compito di leggere e selezionare le narrazioni destinate al concorso nazionale *Diari multimediali migranti*. Ogni comitato è guidato da un referente, responsabile della costituzione del gruppo e della direzione delle attività di lettura e valutazione. Egli svolge un ruolo chiave nel coordinamento dei membri, garantendo che ci sia una comunicazione fluida e che le operazioni si svolgano in modo efficiente. Inoltre, a ciascun comitato è richiesto di definire chiaramente delle regole organizzative interne, indispensabili per strutturare le funzioni e le attività del gruppo, delineando procedure chiare per la gestione delle storie e per il processo di selezione. Durante le sessioni di lettura, i membri del comitato esaminano sia individualmente che in gruppo le storie ricevute. Un processo così strutturato permette di ottenere diverse prospettive sulla stessa narrazione e assicura una valutazione più completa e ricca di sfumature. Dopo la lettura, viene preparata una scheda di valutazione dettagliata per ciascuna storia. Le schede fungono da documenti ufficiali che riflettono l'analisi accurata e i giudizi espressi dal comitato, evidenziando sia i punti di forza sia eventuali aree di miglioramento per ciascuna narrazione. Il sistema di valutazione dei comitati territoriali si basa su criteri stabiliti in precedenza, che tengono conto di vari elementi quali l'autenticità della voce narrante, la qualità della narrazione, la capacità di esprimere esperienze personali e la rilevanza dei temi trattati in relazione agli obiettivi del concorso. Attraverso questo processo, i comitati giocano un ruolo cruciale non

solo nella selezione delle storie più meritevoli, ma anche nel garantire che tutte le voci, indipendentemente dall'esito, vengano ascoltate e rispettate nel loro contributo unico alla comprensione e al dialogo interculturale.

2. I comitati di Napoli e Reggio Calabria

Nel 2023 ho avuto l'opportunità di istituire un comitato di lettura a Napoli, seguito nel 2025 dalla creazione di un altro comitato a Reggio Calabria. Entrambe le iniziative sono state ampiamente pubblicizzate per attrarre persone appassionate e interessate al progetto. Alcuni membri si sono proposti spontaneamente, spinti dal desiderio personale di contribuire, altri sono stati invitati in base alla loro sensibilità verso il tema della migrazione e alle competenze empatiche, così come alla loro abilità nella lettura e analisi di testi. Una volta formato il comitato ho organizzato, come referente, un primo incontro volto a favorire la conoscenza reciproca tra i membri. In esso sono state poste le basi per future sessioni di collaborazione e cooperazione, fondamentali non solo per la lettura condivisa delle storie dei migranti ma anche per la preparazione collettiva delle schede di valutazione. Il secondo incontro ha assunto una rilevante valenza formativa, concentrandosi su aspetti essenziali del processo di valutazione. In primo luogo, in merito alla tutela della privacy dei partecipanti e al dovere di riservatezza delle storie narrate. Durante la sessione è stata presentata e dettagliatamente illustrata, al fine di condividerla, la scheda di valutazione, strumento fondamentale per assicurare un metodo di valutazione equo e uniforme. La sua corretta compilazione è stata messa in rilievo come elemento chiave per preservare l'integrità e l'obiettività del processo valutativo. Inoltre, ai membri del comitato sono stati introdotti i concetti di *epoché*, attenzione e sospensione del giudizio (Demetrio, 2008), categorie filosofiche utili per eseguire una lettura e valutazione dei testi che sia realmente imparziale e priva di pregiudizi. Essi vengono incoraggiati ad affrontare le storie con una mente aperta, per una comprensione più profonda e oggettiva dei racconti. La formazione

ha avuto l'ulteriore obiettivo di sviluppare non solo abilità tecniche legate alla valutazione. Sono state anche coltivate competenze interpersonali che facilitino la creazione di un ambiente di lavoro collaborativo e rispettoso, condizione indispensabile per il successo del comitato di lettura. Un siffatto ambiente non solo migliora l'efficienza operativa del gruppo ma promuove anche uno scambio di idee più ricco e costruttivo.

In sintesi, l'incontro si è configurato come un passo determinante verso l'evoluzione di un comitato di lettura non solo competente ma realmente aperto e inclusivo. I comitati di lettura, incaricati di selezionare e valutare le storie dei migranti per il concorso *Diari multimediali migranti*, utilizzano un approccio che integra la lettura silenziosa e dialogica con la condivisione collettiva delle narrazioni. Ispirato al concetto di lettura dialogica sviluppato da Bakhtin (1981), questo processo incoraggia i membri del comitato a considerare l'interazione con il testo come un dialogo dinamico tra lettore e autore. Un approccio, questo, che consente ai membri di percepire le storie come entità viventi, ricche di significati multipli e nascosti, che emergono attraverso un'interazione profonda e riflessiva. Durante la fase di lettura silenziosa, i membri del comitato sono incentivati a esplorare le narrazioni individualmente, formulando nuove interpretazioni delle esperienze raccontate. Questo non solo arricchisce la comprensione delle storie, ma stimola anche la riflessione personale, offrendo nuove prospettive e comprensioni critiche. La fase di lettura condivisa si svolge in un contesto di gruppo funzionale e affidabile, facilitato dal referente. Al suo interno i membri condividono le loro interpretazioni e riflessioni, permettendo un approfondimento delle narrazioni stesse e promuovendo il dialogo e la comprensione reciproca. L'utilizzo delle storie formative trova un importante riferimento nell'opera di Freire (1970), che enfatizza il dialogo e la riflessione critica come strumenti essenziali per l'empowerment e la crescita personale. Attraverso il racconto, i membri del comitato possono apprendere gli uni dagli altri in un ambiente che celebra la diversità delle esperienze, riflettendo sulle narrazioni ricevute e attribuendo ad esse nuovi significati. Que-

sto processo non solo migliora la comprensione del mondo sociale e culturale rappresentato nelle storie, ma rafforza anche le competenze di valutazione critica e consapevolezza interculturale dei membri del comitato. La lettura, sia silenziosa che condivisa, va oltre la semplice decodifica, stimolando la mente e ampliando la conoscenza. Gli studi di neuro-immagine dimostrano, infatti, che la lettura attiva coinvolge il sistema limbico, rivelando un'interazione tra emozioni e processi cognitivi. Nei comitati di lettura questa partecipazione emotiva permette ai membri di riflettersi nelle storie, favorendo la coesione del gruppo e rafforzando il senso di appartenenza. La condivisione di esperienze e riflessioni contribuisce a ridurre la solitudine e incrementa la consapevolezza personale, sviluppando autonomia e spirito critico. Infine, la lettura in gruppo facilita la memoria, l'attenzione e il pensiero critico, consentendo ai membri del comitato di confrontare le storie di vita in modo costruttivo.

L'esperienza dei comitati di lettura evidenzia, quindi, come la lettura non sia un'attività passiva ma, al contrario, si configuri come un potente strumento di esplorazione interiore e crescita collettiva, trasformando i lettori in partecipanti attivi e curiosi nel processo di selezione delle storie.

3. Le storie: categorie emergenti

Analizzando le testimonianze¹ raccolte nel progetto *DIMMI di storie migranti*, attraverso la lente fenomenologica ed ermeneutica (Mortari, 2007), emergono categorie tematiche e strutturali che rivelano la complessità delle esperienze vissute dai migranti. Queste categorie offrono una panoramica delle loro vite nei contesti migratori, fungendo da tracce della loro esperienza vissuta (*Lebenswelt*).

¹In conformità con il regolamento dei comitati di lettura, per tutelare l'anonimato degli autori e delle autrici delle storie raccolte, vengono utilizzati nomi fittizi.

3.1. Identità e ricostruzione del sé

Uno dei temi che emergono in modo quasi tangibile è la frattura dell'identità personale. Racconti come quelli di Yulia, Lasha e Afia ci mostrano come l'abbandono, la migrazione forzata o la consapevolezza delle proprie radici, e persino il distacco dal passato familiare – siano essi adozione, perdite o separazioni – possano creare una netta interruzione nel flusso della loro storia di vita. Spesso, chi migra è costretto a ridefinire il proprio io, dando forma a un'identità che è ricca di sfumature e abbraccia più culture. Prendiamo ad esempio Afia Jahan, perfettamente a suo agio tra cinque lingue, oppure Yulia, che vive divisa tra la cultura russa e quella italiana e tra il suo essere madre e attrice. Queste vicende personificano un'esperienza di estraneità, in cui vivere tra più mondi può generare un senso di non appartenenza, ma al contempo aprire a inedite opportunità e trasformazioni. In un simile contesto, l'identità non è mai statica; è piuttosto una tela in continua evoluzione, in cerca di punti fermi come la famiglia, un lavoro sicuro o una comunità in cui sentirsi accolti.

3.2. Sofferenza, trauma e resilienza

Le storie di Nathalie, Souad, Lasha e Yulia sollevano il velo su dolorosi traumi come stupri, persecuzioni, prigionia e violenze. Questi eventi segnano delle vere e proprie “soglie” nelle loro esistenze, momenti che lasciano segni indelebili nel corso delle loro vite. Nelle loro narrazioni, il corpo emerge non solo come luogo di sofferenza e violazione, ma anche come simbolo di resistenza. Pensiamo, ad esempio, a Debora, che affronta con coraggio le difficoltà legate alla malattia della figlia, o a Souad, che sopporta le persecuzioni, ed Ervina, che fa i conti con la malattia della figlia e la perdita del marito. Raccontare queste esperienze diventa per loro un aiuto per iniziare a guarire, un'attività per restituire senso a vite frammentate, dare un nuovo significato a vite spezzate. Il trauma, infatti, non è solo un episodio passato, ma una cicatrice che perdura nel tempo e lascia un'impronta nel corpo e nell'anima.

3.3. Maternità e generatività

Molte testimonianze, tra cui quelle di Ervina, Nathalie, Yulia, Souad e Dory, raccontano di madri sole e forti che devono affrontare maternità “agonistiche”. Queste donne, quasi sempre in situazioni problematiche, devono fare i conti con lutti, affidi e resistenze, prendendo decisioni controcorrente. La maternità, in queste storie, è rivendicata non solo come una responsabilità personale ma come un atto politico. Scegliere di accudire, adottare o proteggere diventa allora un’opposizione a sopraffazioni cieche e disumane, come nel caso di Yulia che lotta contro lo Stato per tenere con sé Kristina. Le madri diventano spesso ponti culturali, mediatrici di codici e custodi di memoria collettiva. In tal modo queste esperienze collocano la maternità in un luogo fenomenologico privilegiato dove si incrociano corpo, etica, futuro e potere trasformativo che sfida le divisioni convenzionali tra passività e azione.

3.4. Casa, esilio e accoglienza

La casa è un tema centrale per molti migranti. Le storie raccontano di case perdute, come nel caso di Lasha e Dory, e di case ricostruite, come per Souad. Per Jihen e Yulia, invece, il concetto di casa è sempre in movimento, un qualcosa che si ridefinisce continuamente. Spesso è l’accoglienza a rappresentare il punto di svolta: là dove incontrano umanità e comprensione, scoprono la possibilità di rinascere. Le esperienze nei contesti come Sermig, nelle famiglie che aprono le braccia o nei centri Sai, mostrano quanto le relazioni umane possano essere fondamentali per ridare ai migranti quel senso di “casa”. La casa, in tal modo, trascende lo spazio meramente fisico e viene vissuta anche come uno spazio relazionale. È nell’incontro con l’altro, infatti, che si costruisce il senso di appartenenza e familiarità.

3.5. Tempor(e)alità migrante

Nei racconti dei migranti, il tempo sembra prendere forme inusuali (ritorni, flashback e salti temporali), frammentandosi e ricomponen-

dosi in modi che sfidano la linearità. Le loro storie spesso intrecciano ricordi e speranze, saltando tra passato e futuro, come accade nella narrazione poetica di Dory, che abbandona la cronologia tradizionale per raccontare il suo viaggio. Un tema dominante è l'attesa: l'attesa nei centri di accoglienza, l'attesa per i documenti, per l'asilo politico, una realtà ben conosciuta da Lasha e Souad. Nonostante tutto, molte di queste storie riescono a concludersi con una prospettiva di rinascita e uno sguardo rivolto al domani, pieno, di sogni di formazione, lavoro e speranze per i propri figli. Questo tempo vissuto dai migranti sembra non seguire il normale scorrere del tempo sociale, e la loro identità si plasma nella tensione tra un passato che si è lasciato alle spalle e un futuro che deve ancora prendere forma.

3.6. Narrazione e trasformazione

Per tanti autori e autrici, il percorso dalla timidezza alla consapevolezza comincia con esitazioni del tipo: “non so se sarò capita” e culmina con affermazioni piene di orgoglio, come: “ho vinto”, “sono viva” o “sono attrice”. Attraverso e durante il processo di narrazione, emerge un senso di fierezza per le proprie esperienze e le trasformazioni vissute. Scrivere diventa un gesto di autonomia e autodeterminazione, che va ben oltre il semplice racconto di avvenimenti; è un modo per affermare con forza la propria esistenza nel mondo. È un atto di resilienza, o meglio di “insistenza” dichiarata. Attraverso l'uso di simboli e narrazioni performative, proprio come fanno Dory e Yulia, i racconti non si limitano a descrivere la realtà, ma ne creano di nuove. La narrazione diventa così un mezzo per far emergere il proprio sé, uscendo dall'ombra dell'indeterminatezza, lasciando un segno e costruendo un ponte di comunicazione tra chi racconta e chi ascolta.

4. Conclusione (fenomenologica e interpretativa)

Le testimonianze raccolte nel progetto *DIMMI di storie migranti* vanno ben oltre il semplice racconto di vite vissute tra i confini. Esse rappresentano veri e propri atti esistenziali, manifestazioni di un per-

corso complesso e stratificato che i migranti compiono nel cercare di ristabilire coerenza e continuità in un mondo che appare, di continuo, lacerato e frammentato. In un contesto in cui le loro vite possono sembrare sospese tra un prima e un dopo, queste narrazioni svolgono il ruolo di ancore, contribuendo alla ricostruzione di un'immagine di sé che sia non solo riconoscibile ma anche accettabile e dignitosa.

Da una prospettiva fenomenologica, tali storie portano alla luce le strutture fondamentali dell'esistenza umana quando è posta sotto pressione. Nei momenti di profonda crisi e smarrimento esistenziale esse rivelano bisogni umani profondamente radicati, come quello di essere visti e ascoltati, e raccontano il desiderio universale di riconoscimento. A queste esigenze si affianca la capacità straordinaria di dare forma e significato a esperienze frammentate attraverso strumenti di relazione umana: la parola, l'affetto, l'azione e l'amore. Tali narrative sono quindi non solo veicoli per la condivisione di esperienze, ma anche modi potenti di ri-costruzione del sé in termini di resilienza e speranza. Una strategia per essere in grado di immaginare ancora un futuro.

Le storie dei migranti raccolte in questo progetto ci invitano a una riflessione profonda sui fondamenti della nostra umanità condivisa. Ci sollecitano ad esaminare e riconoscere le nostre predisposizioni naturali verso la comprensione e l'empatia, spingendoci a superare le barriere culturali e linguistiche per abbracciare una visione più inclusiva e integrata della nostra società. In un mondo impegnato ad erigere muri fisici e ideologici, le narrazioni dei migranti rappresentano ponti di connessione che ci ricordano l'importanza di vivere insieme, di condividere spazi e storie e di arricchirci della diversità altrui. In definitiva, le loro esperienze offrono una potente lezione di resilienza e trasformazione, mostrando come un'identità possa essere non solo preservata ma anche arricchita attraverso l'incontro con l'altro. Invocano la necessità di un dialogo continuo e reciproco, fondamentale per la costruzione di un tessuto sociale che accetti e celebri le diversità piuttosto che temerle o respingerle. In questo senso, le storie dei migranti non solo documentano percorsi di vita, ma sono strumenti attraverso cui ciascuno di noi può espandere la propria comprensione del mondo e

contribuire alla creazione di una società più equa e inclusiva, basata sul riconoscimento e sul rispetto reciproco. Costruttori di ponti e non di muri.

Riferimenti bibliografici

Bakhtin M.M., *The Dialogic Imagination. Four essays*, ed. C. Emerson and M. Holquist, University of Texas Press, Austin 1981.

Canevaro A. e Malaguti E., *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, in “*Italian Journal of Special Education for Inclusion*”, 2, 2014, pp. 97-108.

Demetrio D., *Scrittura clinica*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, New York 1970.

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.

Pavone M., *Inserimento, Integrazione, Inclusione*, in L. d’Alonzo e R. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, vol. 1, Liguori, Napoli 2012, pp. 145-158.

MARIANNA CAPO è una ricercatrice senior in Pedagogia generale e sociale presso l’Università Mediterranea di Reggio Calabria. È esperta di metodologie narrativo-autobiografiche. Gli interessi di studio, nel corso di un quindicennio, si sono focalizzati sulla promozione dell’apprendimento riflessivo e trasformativo e sulle metodologie narrativo-autobiografiche orientate allo sviluppo della consapevolezza del sé in ambito educativo e formativo. L’Educazione degli adulti è un aspetto centrale del suo impegno professionale, dove investe passione ed energia, riconoscendo l’importanza di un apprendimento continuo durante tutto l’arco della vita. In tale ambito collabora con l’Indire in qualità di ambasciatrice Erasmus + Eda.

La lezione di emancipazione (anche in matematica) di Jacotot

RAFFAELE CARIATI

Il faut que je vous apprenne
que je n'ai rien à vous apprendre.

Joseph Jacotot, 1823

Il pedagogo Joseph Jacotot (1770-1840) fu l'artefice di quella che è una possibile forma di *emancipazione intellettuale*, elaborando un'intuizione che risulterebbe rivoluzionaria anche e, forse soprattutto, nel nostro tempo: tutti gli uomini hanno un'*uguale intelligenza*, postulato alla base della sua teoria dell'*Insegnamento universale*. L'approccio al fenomeno Jacotot e alla sua pedagogia potrebbe lasciare perplesso qualsiasi lettore: mai una scuola pedagogica aveva suscitato tali speranze tra le popolazioni desiderose di accedere alla conoscenza e alla cultura. Il contesto storico ha sicuramente implicazioni importanti: le guerre napoleoniche ultimate, i principi dell'Enciclopedia e della Rivoluzione francese ancora in vigore, la credenza nell'uguaglianza degli uomini, nella fratellanza, nella libertà. Aboliti gli oneri ereditari e il sistema feudale di classi, le speranze di una rivoluzione nel destino personale si aprivano ad ogni uomo o donna poiché la realizzazione individuale doveva diventare il nuovo dispositivo che rapporta ogni persona al suo giusto valore. Jacotot credeva fermamente in questi principi rivoluzionari: li incarnava e li praticava e voleva che il maggior numero di persone potesse beneficiarne.

Nato a Digione nel 1770, d'ambiente modesto, *surdoué* precoce, avvocato a 19 anni (nel 1789), attivista rivoluzionario. Nel 1792 servì come artigliere nelle armate della Repubblica, poi divenne segretario

del ministro della guerra e sostituto del direttore dell'École Polytechnique. Torna poi a Digione, dove insegna, tra le altre cose, matematica, diritto e lingue antiche (1809), svolge un'attività senza eguali a favore dell'istruzione della gioventù. Dotato di una cultura enciclopedica e di una vasta familiarità con tutti i generi di sapere, diventa una specie di uomo-orchestra degli insegnamenti di alto livello. Una volta terminata l'avventura napoleonica viene eletto deputato ma, avendo combattuto con fermezza la restaurazione dei Borboni, deve esiliarsi in Belgio (1815) dove si guadagna da vivere dando lezioni private. Dopo diversi rifiuti, ottiene un posto di lettore di lingua francese presso l'Università cattolica di Lovanio nel 1818. Non parla una parola di olandese, e la maggior parte dei suoi studenti non parla una parola di francese. In pochi mesi, riesce a far imparare il francese ai suoi alunni. È un'avventura intellettuale che cambierà la sua vita. Jacotot deve infatti superare un ostacolo didattico importante, poiché deve insegnare a studenti di lingua olandese che non parlano il francese. Lui stesso ignora perfettamente la loro lingua. Si tratta dunque per Jacotot di stabilire il legame minimo di *un qualcosa di comune* tra lui e i suoi studenti, e questa cosa comune porterà il nome di *Télémaque*.

In effetti, all'epoca circola una versione bilingue del *Télémaque*, un romanzo popolare di Fénelon (1699). Jacotot chiede ai suoi studenti di imparare una metà del libro di Fénelon, e successivamente, aiutandosi con la traduzione, di scrivere in francese in merito a ciò che hanno letto. Una soluzione di fortuna improvvisata, che tuttavia darà i suoi frutti oltre ogni speranza, poiché gli studenti scriveranno composizioni non solo in francese, ma anche di eccellente qualità.

È allora che germoglia nella mente di Jacotot questa idea di *emancipazione intellettuale* alla portata di tutti, che rimette in discussione il sistema di insegnamento classico basato sulle *spiegazioni* del maestro. Jacotot ha permesso ai suoi studenti di imparare il francese senza alcuna spiegazione, idea che va ad alimentare la sua teoria base dell'*Insegnamento universale* che differisce in questo da tutti gli altri metodi in cui si crede che l'istruzione provenga dal maestro (Jacotot, 1823).

Un *maestro ignorante* per l'uguaglianza delle intelligenze

Per Jacotot, il sistema esplicativo dell'insegnamento tradizionale ("la Vieille") è la negazione dell'uguaglianza delle intelligenze, perché stabilisce una gerarchia tra chi sa e chi non sa, una ripartizione del mondo tra i competenti e gli ignoranti. Sovvertire la spiegazione è per Jacotot sinonimo di *stupore*, concetto che illustra mirabilmente Jacques Rancière nel suo libro dedicato al pedagogo, *Le Maître ignorant*:

La rivelazione che afferra Joseph Jacotot si riduce a questo: bisogna rovesciare la logica del sistema esplicativo. La spiegazione non è necessaria per rimediare a un'incapacità di capire. Al contrario, è questa incapacità che è la finzione strutturante della concezione esplicativa del mondo. È l'esplicatore che ha bisogno dell'incapace e non il contrario, è lui che costituisce l'incapace in quanto tale. Spiegare qualcosa a qualcuno è innanzitutto dimostrargli che non può capirlo da solo (Rancière, 1987, p. 15).

Per Rancière vi è stupidità nel legame di subordinazione di un'intelligenza ad un'altra intelligenza:

Il piccolo a cui viene spiegato, lui, investirà la sua intelligenza nel lavoro del lutto: capire, cioè capire che non capisce se non glielo spieghiamo. Non è più al fervore che si sottomette, è alla gerarchia del mondo delle intelligenze (ivi, p. 18).

L'intelligenza che questi studenti fiamminghi hanno impiegato per scrivere in francese a proposito di *Télémaque* è identica a quella del suo autore Fénelon, ed è questa stessa intelligenza che ha del resto permesso loro di imparare la loro lingua madre, senza maestro esplicativo, con un approccio che evoca ed avrà ispirato probabilmente il metodo naturale di Célestin Freinet.

Il metodo dell'*Insegnamento universale* di Jacotot, o meglio il *non-metodo*, si basa dunque sul postulato dell'uguaglianza delle intelligenze e mira all'*emancipazione intellettuale*:

Si chiamerà emancipazione [...] l'atto di un'intelligenza che obbedisce solo a sé stessa (ivi, p. 26).

E Rancière aggiunge che:

Per emancipare un ignorante, occorre e basta essere emancipati, cioè consapevoli del vero potere dello spirito umano (ivi, p. 29).

Tutti gli studenti di Jacotot, dotati di una stessa intelligenza, sono stati quindi capaci di una stessa volontà di imparare, perché tutti spinti dalla tensione del proprio desiderio (comunicare con Jacotot) e dal vincolo della situazione (imparare il francese). Gli allievi di Jacotot hanno dunque imparato senza alcuna spiegazione del maestro, ma non hanno per questo appreso senza di lui: prima non sapevano e ora sapevano. Quindi, nessuna attuazione o negoziazione esplicita, ma un rapporto tra volontà (la volontà di Jacotot e la volontà degli studenti). Il maestro aveva rimosso la sua intelligenza, per lasciare l'intelligenza dei suoi studenti (non soggetta alle spiegazioni di un esperto di quel tipo sapere) alle prese con quella di Fenelon:

[...] è stata loro rivolta una parola d'uomo che vogliono riconoscere e alla quale vogliono rispondere, non come allievi o sapienti, ma come uomini. [...] sotto il segno dell'uguaglianza (ivi, p. 22).

Jacotot aveva così insegnato ciò che non conosceva, era quindi un *maestro ignorante* ma un maestro, comunque, un po' in risposta a Rousseau che scrive nell' *Émile*:

Giovane insegnante, ti sto predicando un'arte difficile, è governare senza precetti e fare tutto senza fare nulla (Rousseau, 1782, p. 83).

Diffusione e critiche dell'Insegnamento universale

Il metodo di Jacotot comincia a diffondersi, alcuni dei suoi allievi diventano suoi discepoli. Altre scuole impostate sul metodo sono

aperte a Lovanio, ad Anversa, a L'Aja, a Bruxelles, a Liegi; successivamente se ne aprono altre a Parigi, a Lione, a Marsiglia, a Metz, a Valenciennes, ma anche in altri paesi europei: a Londra, in Baviera, a Vienna, in Russia e a Barcellona.

Gli educatori accorrono per vedere con i loro occhi ciò in cui non osano credere. Questi anni di prove formeranno il carattere di Jacotot:

Era un uomo tenace, intransigente e ostinato, con molto entusiasmo e poco tatto, che viveva un po' in disparte, senza preoccuparsi di soldi o onori. Nelle sue lettere egli scriveva sempre, come conclusione: "Vi raccomando soprattutto i poveri" (Van Daele, 1974, p. 498).

Jacotot è sostenuto da un fervore pubblico crescente. Una nuova rivoluzione si annuncia, quella dei metodi di insegnamento. Il momento è propizio: in Francia i liberali, che hanno appena vinto le elezioni del novembre 1827, si interessano al metodo Jacotot: una commissione ministeriale viene creata in Francia per analizzare la fondatezza delle sue proposte. Se la sua idea fosse vera? Vale a dire che tutti abbiamo un'intelligenza fondamentalmente identica, che ci rende capaci, a tutti, uomini e donne, di imparare tutto da noi stessi, purché qualcuno ci guidi facendolo bene e in maniera minima? Inoltre, chiunque può diventare istruttore, maestro! L'istruzione universale diventa una nuova panacea per i poveri: con questo metodo riusciranno ad acquisire quel sapere così a lungo riservato ai ricchi. Il formidabile sviluppo del suo metodo alla fine degli anni 1820 e all'inizio degli anni 1830 è accompagnato da dibattiti non meno avvelenati, e si levano voci contro il suo metodo: è una fantastica operazione di marketing, un mercato colossale di imbrogliatori dove vengono ingannati piccoli creduloni e ben intenzionati.

Subito dopo la rivoluzione del 1830, Jacotot ritorna in Francia, ma dopo la sua morte i suoi discepoli, numerosi, e perfino i suoi figli (Henri-Victor, medico, ed Honoré, avvocato) non sono più capaci di tenere i suoi corsi: alcuni avevano approfittato dell'immagine del marchio per vendere opere ben lontane dallo spirito originale; altri disce-

poli, convinti della necessità di una flessibilizzazione delle pratiche, si erano allontanati dalla scuola e non erano più riconosciuti come membri della “società”; la scuola Jacotot si ripiega su sé stessa, per difendersi dalle critiche e dalle derisioni sempre più feroci; la maggior parte delle scuole e delle istituzioni che rivendicano il suo sistema scompaiono nel corso degli anni Quaranta del XIX secolo.

L’Insegnamento universale della matematica

In una formulazione breve, sotto forma di principi o di assiomi, le concezioni pedagogiche di Jacotot possono solo sorprendere: “Credo che Dio abbia creato l’anima umana capace di istruirsi da sola e senza padrone”, recita l’iscrizione sulla sua tomba nel cimitero di Père-Lachaise a Parigi. Jacotot propone l’emancipazione intellettuale di ogni uomo, l’Insegnamento universale senza spese ed immediato, indicando che qualsiasi madre di famiglia possa istruire da sola i suoi figli. Questi principi erano facilmente ridicolizzabili tanto quanto riporre le idee di Jacotot nel cestino dei truffatori, dei ciarlatani o dei mercanti d’illusioni. Nonostante ciò, estende il suo metodo a qualsiasi materia: diritto, geografia, musica e anche matematica (Jacotot, 1852).

Seguendo questo cammino così semplice, un padre ignorante e povero, ma con gran cuore e pazienza, potrà condurre il bambino a leggere e scrivere senza maestri esplicatori, quindi senza spendere soldi. Quando il bambino compie undici anni, il padre potrà mettergli in mano un libro di aritmetica; fargli imparare il capitolo della numerazione domandogli: Che cosa hai studiato? Che cosa hai visto? Che cosa sai? Senza che alcun *esperto di spiegazioni* lo venga a sapere, perché secondo la sua visione, il piccolo non può vedere niente, non sa nulla, non nota nulla senza le sue spiegazioni a un certo costo al giorno. È importante anche sfidare il pregiudizio dell’orgoglio matematico. Non è più facile essere Omero che Newton.

Ci vuole molta applicazione della mente per capire l’arte di Omero, così come gli artifici del linguaggio di Newton:

Non ripetere le mie parole, non confutarle con frammenti

di prefazioni o discorsi accademici; non formulare dei sillogismi metafisici alla moda degli insegnanti esplicatori; controllate e dite cosa pensate; ecco il metodo *dell'Insegnamento universale*; oppure silenzio. Non parlare di ciò che non si conosce (ivi, p. 16).

Non avete inventato le dimostrazioni ogni volta che mancavano nel libro che vi abbiamo fornito (ivi, p. 22)?

Non conoscete meno di loro la lingua della matematica, siete stati assorbiti dal meccanismo sconcertante delle operazioni ordinate sotto comando in vista degli esami a cui eravate destinati perché vi si propone di diventare un cittadino accademico o sottotenente (ivi, p. 23).

È in definitiva una narrazione operativa sull'*Insegnamento universale* della matematica:

Dico all'allievo: Aprite la *tabatière* [scatola porta tabacco], oppure aprite il libro, è la stessa cosa. Bene! Amico mio; va bene; avete a disposizione una *tabatière*; questo è già un grande passo in avanti, l'apertura della *tabatière*. Andiamo, continuiamo. Quando si è riusciti ad aprire la *tabatière*, si trova il tabacco, o l'aritmetica, o la grammatica; non importa; questo è quello che facciamo: il pollice e l'indice, né troppo, né troppo poco, ma abbastanza e in modo da introdurli nella *tabatière* come si usa una bussola nella geometria, è la stessa cosa. Ecco, così, vedi le mie dita? Un momento; riposiamoci, avete compreso? Andiamo, andiamo [...]. Guarda bene; io scavo con le mie due dita nella massa, né troppo, né troppo poco. Chi troppo bacia, male abbraccia. Spingo in questo modo, avvicinando il pollice all'indice e l'indice al pollice tutto allo stesso tempo; ci sono esplicatori che dicono che il pollice deve stare fermo e che è sull'indice che bisogna camminare; altri sostengono che l'indice non si muove. Tutto questo non vale niente. [...] Il modo migliore di eseguire una presa di tabacco, o di

imparare la matematica, è la stessa cosa: è impiegare tutti i mezzi che abbiamo, sotto la guida di un buon maestro (ivi, pp. 67-69).

È pedagogia, è filosofia, è politica

Tuttavia, al di là delle formule, si nasconde un pensiero pedagogico che si iscrive in una lunga tradizione filosofica. Jacotot non pretende solo, o principalmente, di far acquisire una serie di conoscenze agli alunni: lettura, geografia, musica, lingue e matematica, in ogni caso necessarie. Pretende qualcosa di più radicale: liberare la mente degli studenti, permettere loro di credere in sé stessi, renderli sicuri delle loro capacità. Questo è ciò che Jacotot intende attraverso la sua formula dell'*emancipazione intellettuale*. Essere emancipato è non essere più asservito al giogo funesto delle spiegazioni, né al pregiudizio così avvizito dell'ineguaglianza intellettuale; è capire il valore della propria anima e della propria attitudine a tutti i generi di studi. È avere la convinzione che non c'è alcun limite posto dalla natura alle nostre acquisizioni intellettuali, né al nostro miglioramento. Questo è lo scopo dell'*emancipazione intellettuale* e dell'*Insegnamento universale*, che si deteriora, se lo si usa solo come mezzo di studio, di sapere, e non di creazione per imparare a fare da soli (Levasseur, 1834). È un metodo socratico che propone che ognuno debba trovare in sé stesso, con l'introspezione, i propri fondamenti di coscienza, principi morali, idee, sentimenti.

Il metodo di emancipazione intellettuale ha come principio e scopo lo studio e la conoscenza per sé stessi:

Poiché le nostre idee e sensazioni sono tutte interiori, dal momento che vediamo tutto dentro di noi, è in noi stessi che dobbiamo continuamente studiare. Questo metodo non è altro che l'applicazione universalizzata del Metodo di osservazione, che ci ha dato tutte le nostre conoscenze positive, che ha purificato e fecondato tutte le scienze moderne (Guillard, 1860, p. 18).

Ma è anche attraverso la scoperta personale che si impara; imparare non significa credere a ciò che un altro conosce o dice di conoscere; imparare è imparare da sé stessi. Per questo Jacotot afferma che chiunque può insegnare a un altro, poiché il maestro deve essere solo una guida. *L'Insegnamento universale* procede senza un maestro spiegatore. Insegnare è semplicemente dirigere (Levasseur, 1834).

In sintesi c'è dell'ironia nel discorso pedagogico, poiché, scrive Philippe Meirieu che è una caratteristica abbastanza costante e divertente della pedagogia fare continuamente lezioni per spiegare che non bisogna farlo (Meirieu, 1999).

Coltivare sé stessi come primo obbligo. Aiutare gli altri, è il secondo obbligo. È una concezione tutta nuova dell'uomo che viene proposta. Siamo tutti fundamentalmente uguali gli uni agli altri (uomini, donne e uomini); il destino dei nostri simili deve interessarci al più alto livello. Tuttavia, con questa singolare avventura, Jacotot testimonia la potenza sovversiva dell'uguaglianza delle intelligenze. Sovversiva rispetto al regno sociale delle ineguaglianze che si basa sulla legittimazione dell'ordine stabilito. Per Charbonnier si tratta

[...] di capire i rapporti, che sono tutti di differenza, e di evitare di snaturarli in confronti che diventerebbero rapporti d'ordine (Charbonnier, 2016).

Per Raimo la riflessione di Jacotot è diventata imprescindibile nella critica alle derive neoliberiste e selettive della scuola di classe giustificate dall'ideologia del merito. L'uguaglianza delle intelligenze diventa così non solo un'idea pedagogica, ma anche etica e politica (Raimo, 2025). Ammettere questo postulato di uguaglianza significa aprire nuove prospettive, soprattutto nei campi dell'educazione e della pedagogia, considerando la disuguaglianza come una finzione, una favola, un'illusione da cui gli individui potrebbero allora liberarsi. Anche se è importante sottolineare che creare uguaglianza non significa dare a tutti la stessa cosa:

È dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno per elevarsi all'altezza dell'altro (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 312).

Riferimenti bibliografici

Bénévent R. et Mouchet C., *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*, Éditions Champ Social, Nîmes 2014.

Charbonnier S., *La réciprocité comme déterminant de l'espace éducatif: le "care" permet-il de repenser l'éducation politique à la liberté?*, in "Éducation et socialisation. Les Cahiers du Cerfee", 40, 2016, url: doi.org/10.4000/edso.1489.

van Daele H., *P.Y. de la Ramée de Séprès, un adepte de l'enseignement universel*, à Anvers, in "Paedagogica Historica", 14(2), 1974, pp. 497-515, url: doi.org/10.1080/0030923740140207.

Guillard A., *Biographie de J. Jacotot*, Dentu, Paris 1860.

Levasseur J.V.C., *Enseignement universel. Télémaque français-espagnol*, Mansuet Fils, Paris 1834.

Meirieu P., *Un nouvel art d'apprendre?* Conférence donnée aux Entretiens de la Villette 1999, url: www.meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf.

Jacotot J., *Enseignement universel. Langue maternelle*, Édition de Paw, Louvain 1823.

Jacotot J., *Enseignement universel. Mathématiques*, H.-V. Jacotot, Paris 1852.

Raimo C., *L'ideologia del merito fa male alla scuola*, in "Internazionale", 18 ottobre 2025, url: www.internazionale.it/notizie/christian-raimo/2025/10/18/ideologia-merito-scuola.

Rancière J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, Paris 1987.

Rousseau J.-J., *Émile ou de l'éducation*, Genève 1782, Edition numérique par l'Association Les Bourlapapey, bibliothèque numérique romande, url: ebooks-bnr.com/ebooks/pdf5/rousseau_emile_ou_education_livres1et2-a5.pdf.

RAFFAELE CARIATI è insegnante e coordinatore didattico dei progetti *Intercultura per l'università italiana* e *Matematica, una questione di metodo* per Canalescuola. Formatore per i docenti in servizio all'interno del corso *Una matematica per tutti* di Canalescuola, De Agostini scuola. Membro del Ceméa France (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active). Ha curato il volume *Esatto! Matematica facile. Percorsi per la didattica inclusiva*, De Agostini scuola. Ha redatto il contributo *Matematica e scienze. Quale educazione scientifica per una società democratica?* in *Alfabeto della scuola democratica* a cura di Christian Raimo, Laterza 2024.

Una storia dell'antimafia fra attivismo e cultura di massa

VINCENZO SCHIRRIPA

Divenuta un sostantivo in tempi più recenti di quanto comunemente si pensi, la parola “antimafia” ha designato un campo politico e culturale specifico a cavallo del XXI secolo. In effetti, al di là degli antecedenti su cui talvolta si proiettano retrospettivamente i valori e le parole d'ordine del movimento (che siano le lotte per la terra delle organizzazioni contadine o le intuizioni di un precursore come Danilo Dolci), solo da fine Novecento è possibile individuare l'antimafia come un fenomeno in grado di influenzare la storia politica italiana per i suoi caratteri peculiari; caratteri che Matteo Di Figlia prende in esame in *Bandiere e lenzuoli. La nascita dell'antimafia, la politica, le memorie* (Donzelli, 2025).

Questa ricostruzione ha fra i suoi punti di forza uno sguardo bifocale. In parte segue l'intreccio dei percorsi di militanza da cui sono emersi un ceto politico nuovo e un'inedita geografia di aggregazioni e sigle. Soprattutto, si sofferma sui processi d'invenzione di una memoria pubblica nuova: il riconoscimento tributato nel tempo ai caduti della lotta alla criminalità organizzata e alle vittime della violenza mafiosa costituisce una delle tracce più leggibili del percorso di costruzione di moduli espressivi che fanno dell'antimafia una risorsa simbolica ulteriore rispetto alla mobilitazione che la genera e adatta ad essere assunta nella sfera dei consumi culturali di massa. Fra le forme di azione collettiva *single issue* che caratterizzano l'ultimo quarto del Novecento, la mobilitazione contro le mafie è uno dei contenitori più versatili: vi confluiscono eredi della stagione dei movimenti e personalità delle istituzioni, istanze democratiche radicali e legalitarie, attori sociali e

sensibilità politiche eterogenee. Anche se la sua forma matura in tempi relativamente rapidi, il codice politico-linguistico grazie al quale questi soggetti possono intendersi e autorappresentarsi non è qualcosa di artificioso come un esperanto o di acquisito come una lingua veicolare. Fa parte, ed è fra i pregi di questo libro tenerlo presente e renderlo evidente senza uscire dai propri argini, di una più profonda ristrutturazione cognitiva dello spazio politico che in quegli anni andava al di là della diade mafia-antimafia. La scelta del campo d'indagine da circoscrivere risulta remunerativa per la sua densità, ma anche perché osservare come si evolve un calendario di eventi tragici e scadenze memoriali aiuta a rendere leggibile nel tempo questa semiogenesi.

Entrando in risonanza con una stagione di studi che ha indagato la costruzione della memoria pubblica come oggetto storiografico sfaccettato, il libro individua il quindicennio che precede le stragi del 1992 come teatro della rielaborazione traumatica di una violenza che in Sicilia e altrove si manifestò con caratteri di spettacolarità ma anche di prossimità, rispetto ai segmenti di popolazione che si decisero a mobilitarsi e all'opinione pubblica. L'antimafia sorta negli anni Ottanta fu certo espressione di una borghesia che da Palermo e da altre città del Sud colse opportunità di azione e di autorappresentazione, anche su una scena più ampia di quella locale. Ma l'occasione di riformulare un lessico per parlare della mafia e del suo contrario corrispose al bisogno più generale di mettere a tema possibili soluzioni per la lunga crisi politica italiana e, nel far leva sulla memoria delle vittime, si sintonizzò con una più generale tendenza del discorso pubblico, come fu più chiaro dopo il 1992.

La ricostruzione segue anche, si accennava, percorsi associativi e traiettorie di impegno politico orientate a sinistra in nome dell'antimafia, ritagliando uno spaccato di storia di classe dirigente a partire dall'intreccio fra i percorsi di Nando Dalla Chiesa, Claudio Fava e Leoluca Orlando (è un capitolo breve ma piuttosto nodale) e spingendosi fino alla mobilitazione attorno alla candidatura di Rita Borsellino alle elezioni regionali del 2006.

Uno dei fili che legano diacronicamente l'ordito fra i campi tematici

del libro è l'individuazione come caso studio della memoria di Giuseppe Impastato, a partire dalle origini del centro di documentazione a lui intitolato. L'iniziativa politica e culturale animata da Anna Puglisi e Umberto Santino prendeva forma nell'alveo della Nuova sinistra; la scelta di investire sulla storia di Impastato non aveva nulla a che fare con le forme di culto della vittima che si sarebbero affermate poi ma era conforme alla lettura – e all'autolettura storica di una componente dell'antimafia che costruiva una genealogia risalente alle lotte bracciantili e si lasciava anche sollecitare da una tradizione di studi mossa dall'interesse per l'inchiesta nel mondo subalterno. Da questa posizione avrebbe esercitato uno sguardo critico sulle trasformazioni del fronte antimafia e anche sul decorso *masscult* dei suoi simboli: sulla "trasformazione della memoria in oggetto di consumo, e [...] la traslitterazione del pop di spazi semantici articolati attorno alla figura della vittima", come l'autore annota proprio con riferimento a certi esiti della narrativa su Impastato. La polarizzazione colta nell'analizzare luoghi della memoria che richiamano, gli uni, "la lotta di classe e la ricerca storica", gli altri "la legalità e il dovere della memoria" (p. 60) non delinea due campi in competizione fra loro ma l'avvicinarsi di una stagione del tutto nuova. Conoscendone l'esito, si legge con particolare interesse la disamina della breve fase in cui, fra un anniversario e l'altro, negli anni Ottanta andavano prendendo forma memorie di parte e martirologi di partito, prima che il ricordo dei caduti della lotta alla mafia e delle vittime della violenza mafiosa coagulasse un linguaggio molto diverso, anche con orientamento antipartitico, adatto ad espressioni della società civile organizzata propense a dichiarare alleanze con le componenti reputate sane delle istituzioni politiche, della magistratura e delle forze dell'ordine. Il penultimo capitolo riprende poi il filo con un'analisi in chiave di Public History de *I cento passi* di Marco Tullio Giordana (2000) come punto di svolta della filmografia su mafia e antimafia, in grado di rilanciare capillarmente la memoria di Giuseppe Impastato e, in una certa misura, di sovrascrivere quella coltivata fino ad allora.

La componente giovanile dalla mobilitazione antimafia è uno dei

nodi storiografici più interessanti accennati dal libro. L'antimafia non sembra appartenere all'orizzonte delle controculture giovanili degli anni Ottanta, né la partecipazione giovanile alla mobilitazione ha lasciato fonti riconducibili a un'iniziativa propria. D'altra parte forte è stata l'enfasi delle cronache contemporanee sulla presenza di ragazzi e ragazze a manifestazioni e ricorrenze; si consideri inoltre una certa ritualizzazione che assegna ai giovani, magari convocati dalla scuola o da altre istituzioni all'ascolto di autorità e testimoni antimafia, ruoli piuttosto convenzionali, in alcuni casi confermati con forza dalla ripresa televisiva che fu caratteristico medium (e attore in campo) di quella stagione e non mancava di mettere al centro volti e voci dei giovani nel loro sostegno alle istituzioni contro la criminalità e la corruzione. L'ipotesi di un altro Sessantotto, o di un secondo tempo siciliano e meridionale della stagione dei movimenti è suggestiva ma c'è il rischio si tratti di una proiezione altrui, mentre fra l'altro incombeva la mobilitazione della Pantera (dicembre 1989) che ebbe un apporto significativo dagli studenti dell'Università di Palermo ma, secondo l'autore (p. 97), aveva già uno sguardo rivolto alla contestazione dell'università neolibera, non riducibile a una reviviscenza sessantottesca in chiave antimafia.

VINCENZO SCHIRIPA insegna Storia dell'educazione e della scuola all'università LUMSA di Palermo e fa parte della Comunità di ricerca "Educazione Aperta". Fra i suoi lavori più recenti: *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Carocci, Roma 2022.

Pedagogia e nuove professionalità nell'educazione museale

VALENTINA CERTO

L'educazione museale vive da tempo una stagione in cui si allarga la platea di quanti sono disponibili a discuterne i saperi del mestiere, le prospettive di professionalizzazione e l'evoluzione del rapporto fra il pubblico e i musei. Ne è in qualche misura testimonianza un agile lavoro di Martina Ercolano, *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità* (Ets, Pisa 2024). Pubblicato nella collana Scienze dell'educazione diretta da Simonetta Ulivieri, il libro sintetizza alcune questioni chiave e si presta ad essere usato quasi come un manuale da una platea eterogenea di pedagogisti, educatori, insegnanti e studenti e lettori comunque interessati alle pratiche educative nei musei e, in generale, nei luoghi di cultura. Luoghi che, per la loro specificità, richiedono la presenza interdisciplinare sinergica e collaborativa di professionisti dell'educazione e qualificati esperti in ambito museale e artistico.

Ercolano, ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Suor Orsola Benincasa, utilizza un linguaggio asciutto e tecnico per esplorare e approfondire nel primo capitolo aspetti connessi al museo: la sua storia (dalle prime raccolte alla contemporaneità), la sua vocazione e il ruolo attivo e centrale nella società educante contemporanea; nel secondo capitolo un aspetto indubbiamente attuale come il lavoro e le professionalità educative nei musei; nel terzo, una aggiornata disamina sull'educazione al museo tra esperienze e linguaggi plurali come le nuove tecnologie digitali per una diversa fruizione del patrimonio. Viene offerto così un quadro della materia, articolando i concetti chiave attraverso un'analisi che spazia dai riferimenti storici e teorici, al-

le prospettive pedagogiche, alle pratiche educative e delle professioni museali, a un inquadramento completo e sfaccettato dell'istituzione museale.

Il primo capitolo è dedicato al museo, secondo l'ultima definizione dell'*International Council of Museums* (ICOM):

un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze.

Emanata a Praga nel 2022, la definizione aggiorna e amplia quella del 2007, concentrandosi sul rapporto etico tra museo e società in continua e repentina evoluzione. Emerge con chiarezza l'accento posto sui concetti di "accessibilità, inclusione e sostenibilità" e la vocazione del Museo odierno visto non soltanto come spazio dell'oggetto artistico ma come laboratorio culturale aperto.

L'exkursus storico illustrato si configura come un viaggio nel tempo che dalla nascita delle prime collezioni private, passando per lo studio rinascimentale, alle originali camere delle meraviglie, le Wunderkammer, approda al museo contemporaneo che coinvolge "un pubblico sempre più ampio e interessato" (p. 43). Non si può pensare al museo contemporaneo, o del futuro, senza dare spazio alla rivoluzione digitale che, negli ultimi anni, ha contribuito a modificare in maniera sostanziale il sottile, ma consolidato, rapporto che intercorre tra l'opera d'arte e il fruitore. Questo argomento, in parte scandagliato nel libro, è indispensabile per comprendere quale potrebbe essere lo scenario dell'educazione museale del futuro.

Negli ultimi decenni, la progettazione di applicazioni digitali, già sperimentata nei videogames, è utilizzata anche in campo educativo e

nella fruizione dei beni culturali. Il digitale rappresenta un mezzo innovativo per la didattica poiché grazie alla progettazione di un ambiente è possibile coinvolgere attivamente il fruitore e facilitare l'apprendimento attraverso esperienze interattive (Guerra Tamez, 2023; Invitto, 2013).

Presupposti per la sperimentazione del digitale sono svariate ricerche delle neuroscienze cognitive sulla percezione visiva e sull'attivazione neurale durante l'esperienza estetica, unitamente alle più recenti esperienze informatiche e digitali. Questi studi hanno notevolmente modificato il rapporto con l'arte, infatti, le evidenze emerse negli ultimi decenni – come la scoperta dei neuroni specchio e gli approfondimenti teorici sull'*embodied cognition* e sull'*embodied simulation*, intesi come attivazioni di meccanismi incarnati in grado di simulare azioni, sensazioni ed emozioni corporee – hanno messo in luce l'esistenza di un legame profondo, che trascende l'osservazione visiva e coinvolge tutto il corpo. Questo rapporto già coinvolgente negli ambienti museali, grazie all'osservazione diretta dell'opera, può divenire inclusivo e fare provare emozioni intense anche tramite l'utilizzo delle nuove tecnologie digitali, basate su studi estetici, artistici, informatici e cognitivi come nella progettazione di spazi per la realtà aumentata e per la realtà virtuale.

Se è opportuno specificare le potenzialità delle nuove tecnologie, evidenziandone il ruolo didattico, formativo e comunicativo, è quasi irrisorio sottolineare che osservare un'opera in *virtual reality* (VR) o *augmented reality* (AR) non sostituisce la visita, o comunque la presenza fisica, al museo. Il digitale, accelerando la concezione di museo come laboratorio tecnologico, innovativo e multidisciplinare, aperto al territorio, potrebbe rivelarsi un momento formativo utile per migliorare l'esperienza complessiva dal punto di vista del coinvolgimento, dell'emozione corporea e dell'accessibilità.

Il museo, oggi, secondo una prospettiva sistemica, ecologica e sostenibile, si configura come un organismo culturale, un sistema produttivo, un'istituzione sociale che diviene mezzo di cultura e che richiede un costante mutamento d'immagine – anche in virtù delle relazioni

con le città e il territorio – per garantire opportunità di apprendimento. Il museo è contenitore e contenuto: occasione di conoscenza critica e diretta dell’oggetto culturale, ambiente ideale e privilegiato per l’esperienza estetica, centro di documentazione e di studio, “luogo deputato allo sviluppo dell’apprendimento” (p. 65) e “spazio attivo di promozione/produzione culturale” (p. 66). Nell’ottica del “museo per tutti”, e considerata la cittadinanza attiva e democratica, la divulgazione dell’arte e la conoscenza che deriva dal patrimonio culturale non dovrebbero essere soltanto prerogativa degli esperti ma anche di coloro che “sono mossi da un interesse non prettamente scientifico” (p. 37). Affinché si garantisca un’inclusione culturale per diverse tipologie di fruitori (bambini, giovani, adulti, anziani, persone con disabilità, cittadini non italiani) “il museo deve realizzare, mediante una progettazione cosciente e innovativa, percorsi educativi di qualità” (p. 37). Percorsi che non si limitano alla divulgazione o alla comunicazione del patrimonio ma che, tramite approcci multidisciplinari, delineano uno spazio inclusivo e relazionale in cui l’apprendimento nasce dalla curiosità e dall’esperienza diretta con l’arte.

Lo spazio museale nella contemporaneità, come sottolinea l’autrice nella Prefazione al volume, “diviene museo diffuso, apre le porte al territorio e in ragione di ciò si rende necessaria l’assunzione di personale competente e altamente qualificato in grado di lavorare in un’equipe costantemente alimentata dalla tensione al dialogo interdisciplinare e interprofessionale” (p. 13). E proprio sulle professionalità educative museali si sofferma il capitolo II.

Gli studi condotti in ambito museografico e museologico e i dibattuti concetti di tutela, conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale contribuiscono a tenere vivo un processo che mira ad ampliare la funzionalità generale dei musei e innescare strategie interdisciplinari per collegare le collezioni al tessuto urbano, dal momento che il museo è un “sistema culturale in trasformazione che evolve in relazione al progressi tecnologico e al contributo degli stessi utenti/visitatori”. (p. 77) Riconoscere i servizi culturali ed educativi che il museo offre, significa conoscere le leggi e le normative che hanno portato alla co-

difica delle professionalità museali e quindi alla definizione dei profili e dei requisiti di accesso dei professionisti. Dall'istituzione, nel 1975, del Ministero dei Beni Culturali e Ambientali in Italia, con la legge 29 n. 5, al codice dei Beni Culturali del 2024.

Martina Ercolano individua i punti salienti che definiscono il valore educativo del museo e le tappe che chiariscono il lavoro delle professioni educative e soprattutto delinea quali siano le personalità – e professionalità – che si occupano di educazione al museo, quindi della progettazione di attività che “permettono di motivare e orientare la percezione e la sensibilità visiva, dunque, di sviluppare le capacità cognitive e di osservazione del pubblico” (p. 77).

Il terzo, e ultimo, capitolo mette insieme nuove prospettive (come il museo virtuale), buone pratiche, teorie educative e strategie per il futuro. Interessante la trattazione delle teorie pedagogiche approfondite, tra cui si segnalano quelle del Novecento di Dewey, Montessori, Munari, Piaget, Gardner, Mezirow, Schön, che declinate sulla centralità dell'esperienza spostano il focus, in questo caso museale, dall'oggetto al soggetto, quindi dalla collezione al visitatore. “Si guarda al superamento del concetto di comunicazione intesa come divulgazione di informazione, focalizzando l'attenzione sull'interpretazione del patrimonio culturale” (p. 108), momenti in cui acquista un ruolo primario la creatività, concepita da Bruno Munari come un mezzo per esprimere fantasia e invenzione. E non è un caso che proprio Munari abbia progettato, sin dal 1977, alla Pinacoteca di Brera, una serie di laboratori per bambine e bambini: *Giocare con l'arte*. La metodologia dei laboratori “Giochiamo con l'arte” è incentrata sulla manipolazione di materiali e la comprensione di tecniche, stili, oggetti e strumenti, quindi l'insegnante – coadiuvato da artisti o esperti – non spiega “cosa fare” ma “come fare”, potenziando i processi creativi attraverso una fase concreta e una teorica e facendo vivere nuove esperienze che ampliano le conoscenze già possedute. La creatività possiede la fantasia ovvero “la facoltà più libera perché “può anche non tener conto della realizzabilità o del funzionamento di ciò che ha pensato” (Munari, 1977, pp. 21).

I laboratori si basano sul metodo attivo del saper fare e sul pensiero progettuale creativo, infatti, i più piccoli sono chiamati a esprimersi in totale libertà. “Lo spazio laboratoriale diviene un luogo immersivo” (p. 125) in cui è possibile conoscere, sperimentare, risolvere problemi in maniera autonoma, creare e vivere l’esperienza estetica.

Se l’arte aiuta a stimolare il pensiero critico, sviluppare le potenzialità e la crescita intellettuale, il laboratorio è il luogo in cui immaginazione, percezione e contatto diretto riescono a dialogare.

Dewey, filosofo e pedagogista americano, considera l’esperienza alla base dei processi educativi, formativi e di apprendimento e afferma l’importanza dell’azione, nella riflessione pedagogica, come presupposto della conoscenza e della formazione degli allievi. Dewey in *Art as experience* si sofferma sull’unicità dell’esperienza estetica considerata, nella sua integrità, come contemplazione dell’opera d’arte e come un’attività di interazione profonda tra l’uomo e l’ambiente. L’arte è la prova vivente e concreta che l’uomo sia capace di ripristinare razionalmente l’unità di senso, bisogno e impulso. L’arte “è la prova che l’uomo adopera i materiali e le energie della natura con l’intento di espandere la propria vita, e che egli fa così secondo la struttura del proprio organismo: cervello, organi sensori e sistema immunitario” (Dewey, 1951, p. 33).

Fare esperienza dell’arte al museo, non essere spettatori passivi delle opere, ma attori di un processo di conoscenza, in divenire, mette in tensione il concetto di museo che prevale nel senso comune. Il museo educativo non si configura o caratterizza soltanto per la collezione museale che conserva, tutela e valorizza ma si pone come uno spazio di conoscenza, aperto al territorio; uno spazio volto all’esercizio critico, alla produzione, all’osservazione e alla crescita del singolo e della società.

Riferimenti bibliografici

Munari B., *Fantasia*, Laterza, Bari 1977.

Dewey J., *L’arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica,

Palermo 2020.

Ercolano M., *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*, Ets, Pisa 2024.

Guerra-Tamez C.R., *The Impact of Immersion through Virtual Reality in the Learning Experiences of Art and Design Students: The Mediating Effect of the Flow Experience*, in "Education Sciences", 13(2), 2023, pp. 1-18.

Invitto S., *Neuroestetica e ambiente percettivo: pensare, strutture interattive a 3 dimensioni*, in "SCIRES-IT. SCIENTIFIC RESEARCH and INFORMATION TECHNOLOGY-RICERCA SCIENTIFICA e TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE", 3(1), 2013, pp. 35-46.

VALENTINA CERTO, educatrice museale e storica dell'arte, svolge attività di ricerca come borsista presso il Dipartimento Cospecs dell'Università degli Studi di Messina, ove ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze cognitive.

Per tornare a parlare di classi sociali a scuola: un manifesto

ANGELO GAUDIO

La pedagogia critica per essere realmente tale deve essere sempre situata, altrimenti rischia di diventare un gioco retorico accademico. In *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista* (Il Margine, Trento 2025) Michele Arena mette insieme Bourdieu e la psicologia sociale e ci ricorda che tanto il privilegio come la deprivazione tendono a venire interiorizzati nel quadro di discorsi “meritocratici” (cfr. da ultimo Ferrari e Maranesi, 2023; Terracciano, 2025).

Si tratta di un libro scritto per gli insegnanti e gli educatori che mette insieme dati italiani e letteratura internazionale con espliciti riferimenti a Freire e a bell hooks.

È certamente un valore aggiunto il riferimento alla sua personale esperienza, quasi una autoetnografia (cfr. Bianchi, 2025), di un educatore che ha fatto il professionale e solo molti anni dopo ha scoperto di essere stato lui stesso un caso di povertà educativa. Tale esperienza forse sarebbe stata meglio valorizzata con più esempi ma auspichiamo che lui stesso lo faccia in qualche altra sede. Ulteriori elementi conoscitivi possono comunque essere rinvenuti nei suoi testi narrativi, *Come nascono gli incendi* e *Tutti gli eroi che conosco* (Arena, 2020 e 2023), che uniscono caratteri del romanzo di formazione a un’attenta descrizione di ambienti, fra scuola e quartiere, e di interazioni fra giovani e adulti.

Dalla lettura del testo si intravede una vicenda di miglioramento economico e di crescita personale grazie anche all’incontro con studiosi sensibili come ad esempio Silvia Panzavolta dell’Indire e a un itinerario d’impegno sociale e culturale che lo ha portato a fondare a Firenze una scuola di scrittura non profit, Porto delle storie, e a scegliere in età

matura un percorso di laurea in Scienze dell'educazione, con un lavoro di tesi al quale questo libro è in parte riconducibile.

La tesi di fondo è ben espressa quando Arena (p. 99) afferma che:

Se è una illusione pensare di poter entrare in una classe lasciando fuori la propria storia, lo è anche lasciare fuori i propri sentimenti e le proprie emozioni o ferite interiori. Se è importante saper e quale è il punto di vista da cui parliamo come docenti e educatori, diventa fondamentale sapere anche chi siamo nel nostro profondo e come stiamo, emotivamente e psicologicamente, dentro un lavoro che ci mette davanti a dei problemi sistemici che non possiamo risolvere.

Gli accademici di discipline pedagogiche sono spinti ad una riflessione autocritica di fronte ad affermazioni come quella secondo la quale (ivi, p. 110):

Povertà educativa è un esempio perfetto, è una specie di *richsplainig*, contiene dentro di sé un elemento di superiorità involontario: il sapere qualcosa in più pur non avendo mai abitato la condizione dell'altro.

Ne deriva come ulteriore argomentazione (ivi, p. 111):

La didattica e i progetti educativi possono dirsi realmente radicali non quando si limitano a seguire una certa struttura, o a promuovere il successo scolastico anche ai cosiddetti "bambini poveri educativamente", ma quando chi li mette in pratica è consapevole del proprio punto di vista, del linguaggio che adotta e del proprio punto di vista, del linguaggio che adotta e del potere che esercita. È la chiarezza politica dell'insegnare la materia invisibile che rende una didattica realmente equa.

Si tratta di criteri che, se non vissuti in una esperienza di gruppo organizzata, ci sembrano rischiare di ridursi a un'etica delle (buone)

intenzioni. Da qui l'utilità delle finestre aperte sulle pratiche d'aula che è possibile esperire, in maniera situata, per "condividere potere". Utile anche la pur sommaria indicazione delle ricerche promosse dal *Center for teaching, learning & mentoring* dell'università del Wisconsin. Le tavole intercalate nel testo sono meme realizzati dalla social blogger Madonnafreeeda.

Nel complesso il libro è ben leggibile, anche se non apporta contributi di ricerca originali contribuisce a riportare all'attenzione pubblica temi comunemente rimossi dagli addetti ai lavori. Certamente una lettura utile per gli insegnanti in formazione, soprattutto quelli operanti in situazioni di alta complessità interessati a coltivare strumenti di emancipazione consapevole.

Riferimenti bibliografici

Arena M., *Come nascono gli incendi*, Mondadori, Milano 2020.

Arena M., *Tutti gli eroi che conosco*, Mondadori, Milano 2023.

Bianchi L., *Il metodo autoetnografico in pedagogia*, Scholè, Brescia 2025.

Ferrari M. e Maranesi A. (a cura di), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Scholè, Brescia 2023.

Terracciano P., *I capaci e meritevoli. Storia filosofica del merito*, Marsilio, Venezia 2025.

ANGELO GAUDIO Angelo Gaudio è professore ordinario di Storia della pedagogia all'Università di Udine. È condirettore di "Scholé. Rivista di educazione e studi culturali", membro del Comitato editoriale degli "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche" e del comitato scientifico internazionale della rivista di storia dell'educazione "Journal of History of Education RSE". Svolge ricerche di storia della scuola dall'Ottocento ai nostri giorni e ricerche di educazione comparata di taglio storico e di attualità.

Controgeografia e alterità: una lettura di *Terre che non sono la mia* di Matteo Meschiari

MARIATERESA MURACA

La cartografia scientifica, che si è affermata in epoca moderna, è soprattutto una disciplina a servizio di interessi militari, imperialisti e coloniali, costitutivamente legata alla necessità di conoscere e misurare i territori, per poterli meglio conquistare, disputare e gestire. La creazione di mappe, tuttavia, è una prerogativa molto più antica nella storia dell'umanità, radicata nella stessa struttura cerebrale: l'ippocampo, infatti, genera rappresentazioni mentali dello spazio in cui viviamo, che registrano la posizione degli oggetti e le relazioni tra di essi, combinando informazioni spaziali con risorse come l'immaginazione, il ricordo e il desiderio.

La controgeografia rimette al centro questa esigenza umana originaria di orientarsi nello spazio e situarsi al suo interno, connettendolo a una più ampia concezione del mondo. Negli esempi scelti da Matteo Meschiari e illustrati da Michele Napoli in *Terre che non sono la mia. Una controgeografia in 111 mappe* (Bollati Boringhieri, 2025), infatti, molto raramente ritroviamo i principi ortodossi della cartografia scientifica, ovvero:

L'orientamento unico, generalmente a nord; la scala, cioè il rapporto costante tra le dimensioni della carta e le relative distanze reali; la veduta dall'alto, che esclude la rappresentazione frontale e laterale degli oggetti; la sincronia, dove lo spazio è fotografato in un dato momento; la fissità, dove vengono considerate solo le parti immobili del territorio;

la conformità simbolica, cioè la tendenza a sviluppare codici grafici in cui i simboli sono coerenti tra loro per tratto, colore e livello di astrazione (p. 44).

Queste mappe, al contrario, sono ricche di elementi estetici “non necessari” che rovesciano “l’illusione scienziata di una geografia solo quantitativa, solo oggettiva, non umana” (p. 137). Così propongono un viaggio nel tempo e nello spazio, per esplorare l’infinita varietà di modi con cui *homo sapiens* ha pensato e narrato la terra. Offrono, inoltre, molteplici testimonianze di processi di creazione, memoria collettiva e resistenza culturale, che possono aiutare a rapportarsi alla sfida complessa dell’alterità, andando oltre la tendenza esotizzante che tradizionalmente ha ridotto le terre degli altri allo stereotipo della purezza originaria.

Un esempio tra tanti molto stimolante è costituito dalle mappe dei Sami, una popolazione nomade perseguitata da re Federico I di Svezia. Caratterizzate ciascuna da una manifattura unica, queste mappe erano dipinte con una crema ricavata dalla corteccia di ontano su un tamburo costruito con legno di pino e pelle di renna. Esse servivano a orientare lo sciamano negli altri mondi, mentre il suono del tamburo provocava la sua trance. Al centro c’era il sole, fatto a rombo con braccia a croce, da cui si diramavano scene di vita quotidiana e figure cosmologiche, secondo i punti cardinali: il Sud indicava la vita, l’estate e le attività che si svolgono in questa stagione; il Nord la morte, la malvagità e l’inverno. Il tamburo riportato nel libro apparteneva a Morten Olofsson di Åsele e fu sequestrato, insieme ad altri venticinque, il primo gennaio del 1725 dalla Chiesa, che aveva compreso la centralità di questo oggetto nel sistema culturale dei Sami. Un’azione violenta, dunque, che manifestava una volontà di annientazione fisica e simbolica.

Interessante è anche la mappa disegnata nel 1837 dal capo Iowa Non-Che-Ning-Ga, in occasione di un concilio intertribale a Washington. Nella mappa si sovrappongono la rappresentazione del sistema idrografico e la rappresentazione genealogica delle migrazioni compiute dagli antenati in un’area compresa tra il lago Michigan e le Grandi

Pianure. La mappa, pertanto, era una prova dell'appartenenza ancestrale degli Iowa a quei territori e fu esibita in risposta alla minaccia di spingere a ovest i popoli nativi che vivevano a est del Mississippi, per favorire interessi coloniali – minaccia effettivamente concretizzata l'anno successivo. Essa, pertanto, è espressione di una cosmovisione in cui la relazione con la terra non si basa sul possesso economico ma su un legame sacro. Questa carta chiarisce anche che le mappe non si limitano a descrivere il territorio ma lo plasmano, lo trasformano e intervengono su di esso.

Pagina dopo pagina emerge la formazione antropologica di Matteo Meschiari, docente di geografia culturale all'Università di Palermo e autore di testi scientifici, divulgativi e di narrativa. Al centro del libro, infatti, c'è l'idea di "territà", basata sul presupposto "che non esistono innumerevoli rappresentazioni diverse di un unico mondo ma innumerevoli mondi diversi, ciascuno dei quali si fonda sulla prospettiva unica e irripetibile dell'essere che lo percepisce" (p. 7). Si tratta di un approccio che presenta notevoli implicazioni sul piano educativo e pedagogico, poiché permette di interrogare il complesso intreccio di processi storici, rapporti di potere e retoriche egemoniche che modella il nostro sguardo sull'altro e l'altra, favorendo una riformulazione delle relazioni con gruppi culturali diversi ma anche con esseri non-umani e non-viventi.

Secondo l'autore, inoltre, i modi in cui popoli lontani nel tempo e nello spazio hanno immaginato e continuano a immaginare la terra offrono

indicazioni e attitudini pratiche, simboliche e spirituali che dicono come affrontare il presente e il futuro in prospettiva possibilista e non distopica, adattiva resistente e non apocalittica e rassegnata. Una rinascita dopo il lutto dell'Antropocene, che certamente ci sta accompagnando in questi anni di cambiamento, ma che non è lo scenario unico al quale siamo per forza condannati (p. 185).

In questa ottica, dunque, la controgeografia è una in-disciplina che

scompiglia dinamiche di dominio e convenienza. È un antidoto al geoanalfabetismo diffuso, frutto anche della progressiva emarginazione della geografia dai curricula scolastici e universitari così come dell'incapacità degli specialisti di geografia di tradurre il portato critico e politico dei propri studi all'interno di contenuti accessibili al grande pubblico. Il suo merito è riportare la terra al centro della discussione politica, filosofica e pedagogica, esponendo gli studenti alla diversità.

MARIATERESA MURACA è professoressa presso l'Universidade Federal do Pará (Brasile) e professoressa invitata presso l'Istituto Universitario don Giorgio Pratesi. Coordina il gruppo di ricerca Hodós – Educação crítica, processos político-pedagógicos e metodologias transformadoras. È direttrice scientifica delle riviste "Educazione Aperta" e "Ver a Educação". È autrice delle monografie *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019) e *Paulo Freire oggi* (Ledizioni, 2025) e di numerose altre pubblicazioni.

Le contraddizioni della COP 30 e le alternative dei popoli dell'Amazzonia

ROSIANE CRISTINA PIMENTEL PANTOJA

Dal¹ 10 al 21 novembre del 2025, si è tenuta nella città di Belém do Pará, in Brasile, la Conferenza delle Parti (COP) 30. L'evento, incentrato sui cambiamenti climatici, avrebbe dovuto promuovere la riduzione dell'aumento delle temperature a 1,5 °C e la transizione energetica (Istituto LACLIMA, 2026). L'aspettativa era di fare un passo avanti rispetto all'Accordo di Parigi del 2015, aumentando gli obiettivi dei Contributi Determinati a livello Nazionale (NDC) (COP 30 Brasile, 2025).

Diversi movimenti sociali, tuttavia, hanno evidenziato le contraddizioni dell'evento ancor prima del suo inizio, sottolineando soprattutto l'esclusione delle popolazioni quilombola² e indigene dagli spazi di decisione (Sete, 2025). Alla COP 30, infatti, hanno partecipato soprattutto soggetti estranei al territorio, che hanno interessi molto controversi: per esempio, oltre 1.600 credenziali per accedere alla zona blu – lo spazio ufficiale dei negoziati – sono state concesse a lobbisti del petrolio (INESC, 2025).

I movimenti sociali, inoltre, hanno portato l'attenzione su progetti come l'esplorazione petrolifera sul margine equatoriale alla foce del Rio delle Amazzoni; la costruzione dell'*Avenida Liberdade*, che attraversa comunità tradizionali nei pressi di Belém e che è stata impulsinata proprio con i fondi per la COP 30; la distruzione del Pedral do Lourenço, un'estesa formazione rocciosa di 43 km situata nel sud-est del Pará, a causa dei lavori per l'autostrada Araguaia-Tocantins; la leg-

¹Questo articolo è stato tradotto dal portoghese da Mariateresa Muraca.

²Comunità afrodiscendenti, originariamente fondate da schiavi fuggitivi.

ge del *Marco Temporal*, che stabilisce che i popoli indigeni possono rivendicare soltanto le terre a loro già formalmente attribuite il 5 ottobre del 1988 – data della promulgazione dell'attuale Costituzione – e che è stata giudicata anticostituzionale dal Supremo Tribunale Federale.

Le contraddizioni dell'evento ufficiale hanno motivato la creazione di un incontro parallelo, la Cupula dos Povos, in cui organizzazioni di base provenienti da vari luoghi del Brasile e del mondo si sono riunite, per discutere e confrontarsi sulle lotte che conducono nei propri territori per la difesa dell'ambiente. Nell'ambito della Cupula dos Povos, la Centrale Sindacale e Popolare (CSP) Conlutas ha promosso una tavola rotonda con i protagonisti di diverse lotte, che, oltre a contestare le limitazioni dell'accesso agli spazi ufficiali della COP 30, hanno denunciato molteplici violazioni dei diritti umani e hanno raccontato la loro resistenza.

Nello specifico, l'iniziativa, intitolata *La COP 30 è un meccanismo del capitale per legittimare la distruzione dell'Amazzonia e del pianeta*, si è svolta il 13 novembre nell'auditorio dell'Istituto di Scienze Sociali e Applicate dell'Universidade Federal do Pará (UFPA). Ha dato voce a testimonianze molto incisive di *leader* di movimenti urbani e contadini, che quotidianamente affrontano le minacce del grande capitale, subendo varie forme di persecuzione, che vanno dall'isolamento, dall'invisibilizzazione e dalla criminalizzazione fino all'assassinio. Lo scopo della tavola rotonda, pertanto, era dare visibilità alla loro attività e rafforzare la solidarietà tra la popolazione. Di seguito vengono illustrati i punti chiave delle relazioni che hanno presentato.

Osmarino Amâncio è compagno storico di Chico Mendes e continua a portare avanti le sue battaglie al fianco dei raccoglitori di gomma nello Stato dell'Acre. Nel suo intervento ha sottolineato che la difesa dei diritti dei lavoratori e della foresta contro l'espansione del capitale continua a essere prioritaria ma è necessario auto-organizzarsi, in un contesto ancora profondamente segnato dalla violenza. La tutela della polizia, infatti, non si è rivelata sufficiente per salvaguardare la vita di Chico Mendes, pertanto l'organizzazione di base è fondamentale anche per proteggere i *leader*.

Erasmus Theófilo è un militante contadino di Anapu – un'altra regione ad alta conflittualità, in cui nel 2005 è stata uccisa la missionaria statunitense Dorothy Stang. Erasmus è stato vittima di più di un tentativo di assassinio da parte di uomini armati al servizio dell'agroindustria, perciò ha dovuto lasciare il suo territorio e la sua famiglia. Nel suo discorso, ha denunciato il persistere della violenza nelle campagne amazzoniche e la complicità dello Stato rispetto all'accaparramento delle terre e all'espansione dei latifondi.

Jeterino Francisco da Silva, attivo nello Stato del Pernambuco, ha fatto eco all'intervento di Erasmus, evidenziando che la violenza dei grandi proprietari non è un fenomeno isolato in Amazzonia, ma è parte di una struttura nazionale di concentrazione della terra. Pertanto, la lotta per la riforma agraria continua a essere essenziale.

In difesa di questa bandiera si è schierato anche Ricardo Terra del Movimento Nazionale di Lotta nelle Campagne (MNL), che ha messo a nudo le contraddizioni dell'assegnazione statale di terreni all'agroindustria che incrementa la deforestazione, mentre ai piccoli produttori viene negato l'accesso alla terra per produrre e mantenere i propri figli.

I popoli originari sono stati rappresentati da Raquel Tremembé, una donna indigena del Maranhão, che ha messo il dito nella piaga del *Marco Temporal* – un progetto di morte che spiana la strada all'appropriazione dei territori indigeni a opera del capitale. Si è espressa contro l'esclusione dei popoli indigeni dai dibattiti centrali della COP 30, che ribadisce la loro invisibilizzazione storica.

Claudio Castro, invece, è *leader* di una comunità situata nei pressi del fiume Moju. Ha raccontato che la sua comunità si è organizzata per denunciare i conflitti legati allo sfruttamento illegale della ghiaia dell'alveo del fiume. Le denunce, tuttavia, erano state ignorate dalle autorità in un primo momento e non avevano dato seguito a ulteriori indagini. La sua insistenza nel registrare le denunce ha comportato il suo allontanamento dal territorio a causa di minacce di morte.

Rosa Gregória, raccoglitrice di noci di *babaçu*, ha evidenziato la resistenza delle donne che difendono l'uso collettivo dei palmeti di *babaçu* di fronte all'avanzata dell'*agrobusiness*. È importante sottolineare

che pochi giorni prima dell'inizio della COP 30 è stata diffusa la notizia dell'omicidio di due raccogliatrici di noci di *babaçu* nel sud-est del Pará.

Sul versante delle lotte urbane è intervenuta Sueidy Marília Ferreira, componente del movimento delle madri contro la violenza della polizia e madre di un giovane, Davi, che è stato assassinato dalla polizia mentre tornava a casa. Ha messo in luce le molteplici espressioni della violenza statale, che si scaglia con particolare ferocia contro la gioventù povera e nera.

Dany Brito, dirigente del sindacato dei lavoratori edili di Belém, ha fatto riferimento al loro sciopero vittorioso condotto poco prima della COP 30. Lo sciopero era stato motivato dalla disparità tra i profitti assurdi e la speculazione immobiliare che rimangono dopo la COP 30 e la misera proposta di adeguamento salariale (5,00 reais) avanzata dai datori di lavoro ai lavoratori impegnati nella costruzione delle grandi opere.

Le analisi condivise durante la tavola rotonda mostrano che, al di là della retorica ufficiale, la COP 30 non ha presentato nessuna reale proposta per superare la crisi climatica, tenendo conto delle prospettive dei popoli indigeni, delle comunità tradizionali e della classe operaia. In questo quadro, la resistenza in Amazzonia non è una scelta ma una necessità di fronte all'intensificarsi delle offensive del capitale. Le violenze, la criminalizzazione delle lotte, l'accaparramento delle terre, l'avanzata dell'agroindustria e dell'attività mineraria, i grandi progetti infrastrutturali riproducono dinamiche storiche di esclusione, al fine di sfruttare meglio le risorse naturali. Seppure a partire da luoghi diversi, le testimonianze sono unanimi nel mettere in luce le complicità dello Stato a favore dell'espansione capitalista in Amazzonia. Perciò l'autoorganizzazione di base nei territori è imprescindibile per proteggere la vita di chi si misura ogni giorno con queste minacce.

Più in generale, i discorsi convergono sulla necessità di superare le differenze tra situazioni specifiche, ricercando l'unificazione delle lotte. Come chiarito da Porto-Gonçalves (2006), infatti:

I limiti del localismo si rivelano qui, insieme alla consape-

volezza che il luogo e la diversità non possono essere ignorati. Il *divide et impera* romano è lì per sfidarci nella ricerca dell'affermazione della differenza, dove ognuno si reinventa, reinventando l'insieme di relazioni che rende ciascuno ciò che è in questo sistema moderno-coloniale mondiale, segnato da ingiustizia, oppressione, incertezza e devastazione. La nuova configurazione sociale, segnata dal capitalismo, viene imposta attraverso tecniche e dispositivi sociali e politici che favoriscono lo sviluppo, come la privatizzazione della terra e l'appropriazione di risorse di uso comune, e ha generato conflitti violenti e l'espropriazione dei popoli tradizionali dai loro territori (p. 50).

Secondo l'autore, dunque, esiste una strategia orchestrata per mantenere i gruppi isolati. In contrapposizione a questo stato di cose, la tavola rotonda ha cercato di superare particolarità e distanze, per promuovere l'unità organica dei settori oppressi e sfruttati. Se, infatti, l'espansione capitalistica accomuna situazioni tra loro molto diverse, è essenziale ricercare l'unità anche nella lotta. Solo l'unità in Amazzonia e nel mondo, infatti, potrà permettere di affrontare effettivamente le conseguenze dei cambiamenti climatici, la cui radice risiede nel sistema economico, per porre fine alla violenza perpetrata contro i *leader* che difendono l'ambiente e i diritti dei popoli.

Riferimenti bibliografici

COP 30 Brasil, *COP 30 aprova o Pacote Belém*, in “COP 30 Brasil Amazônia Belém”, 23 nov 2025, url: https://cop30.br/pt-br/noticias-da-cop30/cop30-aprova-o-pacote-belem?utm_source=chatgpt.com.

INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos), *Sem participação, não há clima: a COP 30 precisa ouvir as ruas*, in “INESC”, 20 nov. 2025, url: https://inesc.org.br/sem-participacao-nao-ha-clima-a-cop-30-precisa-ouvir-as-ruas/?utm_source=chatgpt.com.

Instituto LACLIMA, *Resumão da COP 30*, in “LACLIMA”, 23 nov. 2025, url: <https://www.laclima.org/publicacoes/resum%C3%A3o-da-cop-30>.

Porto-Gonçalves C.W., *De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana*, in “GEO-graphia”, 8(16), 2006, pp. 37-52, url: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2006.v8i16.a13521>

Seta I., *Quilombolas denunciam exclusão do espaço de decisões na COP30*, in “Agência Pública”, 6 nov. 2025, url: https://apublica.org/2025/11/quilombolas-denunciam-exclusao-do-espaco-das-decisoes-cop30/?utm_source=chatgpt.com.

ROSIANE CRISTINA PIMENTEL PANTOJA Rosiane è dottoranda presso il Programma di Post-Laurea in Agricolture Amazzoniche dell'Università Federal do Pará (UFPA), in Brasile. Lavora presso l'Istituto delle Terre del Pará (ITERPA), un organismo pubblico che ha l'obiettivo di garantire l'accesso alla terra ai piccoli produttori, favorendo sviluppo socioeconomico e ambientale. È membro del coordinamento nazionale della Centrale Sindacale e Popolare (CSP) *Conlutas* e militante del Partito Socialista dei Lavoratori Unificati (PSTU). Insieme ad altre compagne e compagni, ha fondato la libreria Casa Arari nella città di Belém do Pará.