

EDUCAZIONE DEMOCRATICA

Rivista di pedagogia politica

ISSN 2038-579X

“Il sogno è la cosa più dolorosa del carcere, perché esso riporta sempre alla consueta vita di libertà: si vive in esso nella propria casa, tra i membri della propria famiglia, tra le piante, nelle vie. Lo svegliarsi è straziante, perché dissipa come un fantasma questa che era pure la realtà di poco prima e ripiomba nella dura realtà attuale. Lo strazio dello svegliarsi non deriva dal fatto che sembri un sogno il carcere, ma dal fatto che risulta sogno quella vita libera abituale a cui nel sogno si ritorna.” G. Renzi



Carcere e dignità umana

1/ Gennaio 2011



Edizioni del Rosone

Educazione Democratica

Rivista di pedagogia politica

Periodicità semestrale.

Anno I, numero 1, gennaio 2011.

Direttore responsabile: Paolo Fasce

Direttore scientifico: Antonio Vigilante

Redazione: Dimitris Arghiropoulos, Maria Cecilia Averame, Francesco Cappello, Simona Ferlini, Alain Goussot, Andrea Pasqualini, Valeria Pirè, Stefano Raia, Tiziana Zappatore (Italia); Agnese Pignataro (Francia); Barbara Bucci (Cile); Oriana Monarca White, Paolo Vittoria (Brasile).

Hanno collaborato a questo numero: Marinetta Cannito, Giuseppe Ferraro, Antonio Fiscarelli, Yaacov Hecht, Carmelo Musumeci, Maria Paola Rottino, Irene Stella.

Edizioni del Rosone, via Zingarelli 10, 71100 Foggia

Per contatti: redazione@educazionedemocratica.it

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

Stampa: Lulu.com

In attesa di registrazione presso il Tribunale di Foggia.

ISSN 2038-579X

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

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

Chi volesse collaborare ad *Educazione Democratica* può mandare il proprio contributo al seguente indirizzo email: redazione@educazionedemocratica.it

I testi non dovranno superare i quarantamila caratteri per le sezioni *Dossier* ed *Esperienze e Studi* ed i ventimila caratteri per la sezione *Note*, dovranno essere in formato Word o (preferibilmente) Open Office e dovranno essere accompagnati da una breve notizia biografica sull'autore. Gli aspiranti collaboratori sono invitati a prendere visione del progetto culturale della rivista, esposto nel *Manifesto*. In particolare si raccomanda un linguaggio comprensibile e non accademico.

I contributi dovranno essere inediti. Mandando un contributo ad *Educazione Democratica*, l'autore accetta di pubblicarlo con licenza copyleft.

La collaborazione ad *Educazione Democratica* è gratuita.

In copertina: Henri Matisse, *Polynesia, The Sea* (1946). Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou, Paris.

La citazione di Giuseppe Rensi è tratta dalle *Lettere spirituali*, Bocca, Milano 1943 (nuova edizione: Adelphi, Milano 1987).

EDUCAZIONE DEMOCRATICA

Rivista di pedagogia politica

1 / 2011

Carcere e dignità umana



Edizioni del Rosone

Indice

- 7 *Presentazione*
- 10 *Manifesto*
- 17 *Carcere e dignità umana*
- 19 *Carcere e dignità umana: un ossimoro?*
Valeria Pirè
- 32 *I paradossi della detenzione*
Maria Cecilia Averame
- 47 *Cambiare in carcere, malgrado il carcere. Intervista a Carmelo Musumeci*
Agnese Pignataro
- 51 *Dialogo fuori le mura*
Paolo Vittoria, Giuseppe Ferraro
- 61 *Cosa porta in carcere le persone? Un'esperienza di maieutica strutturale nella Casa circondariale di Pisa*
Francesco Cappello
- 93 *Partecipazione, apertura, vipassana: Kiran Bedi e la trasformazione del carcere di Tihar*
Antonio Vigilante
- 119 *Restorative Justice and organized crime: a challenge to overcome the culture of mafia*
Marinetta Cannito
- 129 *Esperienze e studi*
- 131 *L'apprendimento pluralistico come centro dell'educazione democratica*
Yaacov Hecht
- 138 *Chi educa la società?*
Alain Goussot

- 185 *In visita alla libera scuola democratica Kapriole*
Irene Stella
- 192 *La timidezza come esperienza educativa del silenzio?*
Antonio Fiscarelli
- 199 Note
- 201 *La sfida pedagogica di Antoine de La Garanderie*
Alain Goussot
- 207 *Popoli in arte: nel segno di Freire*
Maria Paola Rottino
- 215 *La conferenza annuale della Comunità Europea per l'Educa-
zione Democratica (EUDEC)*
Irene Stella
- 221 Recensioni

G. Tribuzio, *In nome del padre* ; M. Parodi, *La scuola che fa male*; G. Fofi, *La vocazione minoritaria*; A. Kohn, *Amarli senza se e senza ma* (Antonio Vigilante)

Presentazione

Mentre chiudiamo questo primo numero di Educazione Democratica, il numero di detenuti suicidi nelle carceri italiane nel corso del 2010 è salito a sessanta. L'ultimo si chiamava Raffaele Ferrantino, si è suicidato nel carcere di Foggia impiccandosi con i suoi stessi pantaloni la notte del 19 novembre 2010. Era dentro perché giorni prima aveva preso a calci la porta dell'abitazione di un parente, aggredendo poi anche i carabinieri sopraggiunti. Aveva evidenti problemi psichici, e per questo era stato spostato in una cella priva di suppellettili. Non è bastato.

Problemi psichici aveva anche Giancarlo Pergola. Condannato a dodici anni di reclusione per aver ucciso la madre che gli rimproverava le sue precarie condizioni economiche, il tribunale gli ha riconosciuto la semi-infermità mentale. Si è impiccato con le lenzuola nella sua cella del carcere di Foggia, il 28 ottobre. Con i lacci delle scarpe si è impiccato lo stesso giorno nel carcere bolognese della Dozza Gheghi Plasnicj, un trentaduenne sloveno di etnia rom.

In dieci anni, denuncia l'associazione Antigone, sono morti nelle carceri italiane mille e settecento detenuti, molti dei quali suicidi.

Ma si può davvero parlare di suicidio?

La condizione carceraria è di per sé durissima, per la sofferenza legata alla perdita della libertà personale, alla rottura dei rapporti, allo stigma sociale; a ciò si aggiunge la situazione di sovraffollamento in cui versano i penitenziari nel nostro paese, la carenza del personale, la scarsità dei fondi, alla quale inevitabilmente corrisponde la negazione di servizi, vale a dire di diritti. Il carcere di Foggia, teatro dei due suicidi citati, ha ottocento detenuti, e dovrebbe contenerne meno della metà. Cinque detenuti per cella, in condizioni facilmente immaginabili. La situazione negli altri penitenziari non è diversa.

A nessuno importa di questo inferno. Non ne parlano i giornali, non ne parla la gente¹. Nel nostro paese alla condanna corrisponde la morte civi-

¹ Non solo in Italia. Il mondo intero ha seguito con il fiato sospeso il salvataggio dei 33 minatori cileni rimasti intrappolati nella miniera di San José. Nessun interesse ha suscitato invece la notizia della morte di 83 detenuti nel carcere San Miguel di Santiago del Cile, il 7 dicembre. Il carcere ospitava 1.900 persone, mentre la sua capienza massima è di 700 detenuti.

le: il detenuto, sottratto allo sguardo e segregato, è al di fuori della società, colpito dal disprezzo e dall'indifferenza, celato dal buio e dal silenzio. Si ha l'impressione che, insieme ad altri soggetti (i rom, i clandestini...) il detenuto cada fuori dalla sfera della sacralità umana, della dignità, dei diritti. Se è così, quei suicidi non sono suicidi. Alcuni dei detenuti sono in carcere perché colpevoli di aver ucciso. Ma si può uccidere anche per omissione. Si può uccidere costringendo esseri umani in condizioni che umane non sono, in labirinti nei quali la morte può apparire come una via d'uscita accettabile.

Tutto ciò ha a che fare, in modo profondo ed essenziale, con la democrazia. Siamo convinti che elemento essenziale della democrazia sia l'inclusività, il non consentire che alcun essere umano sia lasciato ai margini della vita sociale. Sessanta detenuti suicidi vuol dire che la nostra democrazia è malata. Non è l'unico indicatore, ma di certo è di quelli drammatici.

È per questo che la nostra rivista che vuole riflettere e far riflettere sulla democrazia e sull'educazione e sul rapporto tra le due cose (secondo un progetto culturale che è delineato nel Manifesto che segue) comincia con un dossier sul carcere. Abbiamo raccolto più voci: di chi nel carcere vive e soffre, come Carmelo Musumeci, ergastolano; di un direttore di carcere, come Valeria Pirè; di chi, come Maria Cecilia Averame, si occupa di dare la parola ai detenuti attraverso il progetto di un giornale (nel carcere di Genova); di chi, come Giuseppe Ferraro, porta in carcere la pratica filosofica e di chi, come Francesco Cappello, ha sperimentato con i detenuti la maieutica reciproca, il metodo con il quale Danilo Dolci a partire dagli anni Cinquanta lavorò allo sviluppo della Sicilia nord-occidentale. Da una parte l'esperienza del carcere, dall'altra la documentazione di alcune pratiche, come la meditazione vipassana che è al centro del «metodo Kiran Bedi», analizzato da Antonio Vigilante, che potrebbero rendere meno disumana la condizione carceraria. Il che non vuol dire che con questi metodi si possa fare qualcosa come un'educazione carceraria, che si possa cioè educare (o rieducare) qualcuno privandolo della libertà. Si può con essi piuttosto tentare di arginare i danni dell'istituzione, ferma restando la necessità di ripensare a fondo, a livello politico, il sistema penale. Interessante è al riguardo la restorative justice (giustizia rigenerativa), un approccio ai temi della pena e della riabilitazione che si sta sperimentando con successo, e di cui a conclusione del dossier ci parla Marinetta Cannito, della American University

di Washington.

La sezione Esperienze e Studi si apre con un testo di Yaacov Hecht, fondatore della Scuola Democratica di Hadera, in Israele, una delle sperimentazioni più importanti della democratic education. Il saggio di Hecht va al cuore della questione dell'educazione democratica: perché considerare cultura e sapere autentici soltanto quelli proposti (imposti) a scuola? Il mondo dell'esperienza è molto più vasto del mondo delle conoscenze scolastiche. Affinché vi sia un apprendimento reale è necessario che ognuno abbia la possibilità di esplorare liberamente il campo di esperienza che più gli interessa. Segue un lungo saggio di Alain Goussot, dell'università di Bologna, che affronta molti dei problemi più delicati dell'educazione: dalla responsabilità educativa degli adulti alla disciplina, dalla valutazione all'inclusione dei bambini con bisogni speciali. La riflessione di Goussot si pone lungo la linea della grande pedagogia attivistica europea. Irene Stella ci offre il resoconto di una sua visita alla scuola democratica Kapriole di Friburgo, mentre Antonio Fiscarelli riflette, a partire da alcuni dati della biografia di Gandhi, sul valore educativo della timidezza.

Nella sezione Note, che accoglie testi più legati all'attualità (resconti di convegni, analisi delle politiche scolastiche ecc.), ancora Goussot ricorda la bella figura di Antoine de La Garanderie, grande pedagogista francese scomparso nel giugno del 2010, mentre Maria Paola Rottino dà conto delle attività dell'associazione Popoli in Arte e del suo lavoro per far germogliare in Italia i buoni semi dell'educazione popolare di Paulo Freire. Irene Stella offre un resoconto della conferenza annuale della Comunità Europea per l'Educazione Democratica.

Seguono e chiudono il numero le Recensioni di libri di Giuseppe Tribuzio, Maurizio Parodi, Goffredo Fofi e Alfie Kohn, a cura di Antonio Vigilante.

Nel consegnare al lettore questo primo numero di Educazione Democratica non possiamo non esprimere la nostra gratitudine verso i redattori, che non hanno risparmiato tempo ed energie per la riuscita di questo progetto. La speranza è che al lettore giungano almeno in parte il fervore, la passione, la curiosità che hanno animato ed animano il lavoro redazionale.

Paolo Fasce
Antonio Vigilante

Manifesto

La democrazia, scriveva John Dewey in *Democrazia ed educazione*, ha una vera e propria devozione per l'educazione, e ciò per due ragioni. La prima è che un governo che dipende dal voto dei cittadini non può essere un buon governo, se coloro che lo eleggono non sono educati. La seconda, più profonda, è che la democrazia non è soltanto una forma di governo; essa «è prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata»¹. Una società nella quale gli stimoli sono molti, i contatti ampi, i mutamenti costanti ha bisogno di educare i suoi membri affinché non vengano sopraffatti da una realtà così complessa, situazione che genererebbe la confusione generale di cui si avvantaggerebbero in pochi.

La democrazia, poco dopo le speranze dell' '89, quando in tutto il mondo sembrava affermarsi una potente spinta dal basso per la libertà e l'autodeterminazione, si è trasformata in un marchio dei paesi occidentali da esportare se necessario con la guerra, ed è contemporaneamente entrata in una profonda crisi che è sotto gli occhi di tutti – particolarmente acuta in Italia, ma palese anche nel resto del mondo. Una crisi della rappresentanza, certo – della democrazia come la descriveva Schumpeter, come competizione delle élites – ma anche della partecipazione, della fiducia, della capacità di costruire attraverso la discussione pubblica rappresentazioni e volontà comuni.

Le cose vanno anche peggio se si considera il secondo aspetto, quello che Dewey considera più profondo, del legame tra democrazia ed educazione. Come non comprende la politica, così il cittadino medio non comprende la realtà che lo circonda, i meccanismi sociali ed economici, le trasformazioni culturali. L'impressione è appunto quella di una grande confusione sulla quale operano forze semplificatrici che fanno ricorso al pregiudizio, allo stereotipo, allo stigma verso chi è diverso. Il mondo, complesso e globalizzato, torna a farsi semplice grazie a nuovi miti

1 J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), tr. it, La Nuova Italia, Firenze 1972, p. 110.

collettivi, a pericolose derive irrazionalistiche, a contrapposizioni ideologiche che prendono la forma di vere e proprie guerre di religione. I nuovi partiti politici nascono sul modello aziendale, il successo elettorale si costruisce come una qualsiasi campagna di marketing – come la pubblicità, gli slogan politici fanno leva sulle paure, sulle debolezze, perfino sulle meschinità del consumatore-elettore. In una società disgregata tramontano i valori autenticamente politici per il venir meno del senso stesso della polis. Valore politico diventa ciò che rappresenta un vantaggio per l'individuo e per la sua famiglia. L'interesse privato sostituisce la solidarietà, una malintesa sicurezza prende il posto della giustizia, la licenza di chi può permettersi di sottrarsi alle regole comuni si insedia al posto della libertà.

Il modo migliore per affrontare la crisi della democrazia è quello di affermare un ideale democratico più pieno, più ampio, più umanamente autentico di quello corrente; pensare la democrazia non solo come quel sistema nel quale i cittadini, formati ed informati, eleggono i propri rappresentanti, ma come una società nella quale tutti hanno potere. Una democrazia è autentica e sicura di sé quando le persone hanno un potere effettivo ad ogni livello della vita sociale e politica; quando c'è la possibilità di influire effettivamente sulle decisioni che riguardano il bene comune, controllando la classe politica; quando è possibile disporre di una informazione libera, che metta in grado di valutare le questioni pubbliche con serenità e consapevolezza; quando i cittadini contano quanto i grandi potentati economici ed i gruppi di interesse; quando ogni cittadino ha la stessa importanza, lo stesso riconoscimento, gli stessi diritti, lo stesso peso politico, indipendentemente dal titolo di studio, dalla condizione sociale ed economica, dall'appartenenza di genere; ed in una società democratica la stessa cittadinanza non è uno strumento per negare diritti a chi cittadino non è.

Una società democratica si segnala per la sua inclusività: è una società nella quale tutti sono riconosciuti nella pienezza della loro umanità. Si sente spesso ripetere che la democrazia è il sistema politico in cui prevale la volontà della maggioranza. Ma una maggioranza può anche essere violenta, dittatoriale, antidemocratica.

Più correttamente, si potrebbe caratterizzare la democrazia come quel sistema in cui le maggioranze governano nel rispetto rigoroso dei diritti delle minoranze e dei portatori di diversità. Un test efficace per valutare la democraticità di un sistema è quello di considerarlo partendo dalla condizione di chi ne occupa simbolicamente la periferia. Come stanno gli stranieri? Come stanno i poveri? Come stanno i malati? Come stanno gli omosessuali? Come stanno le donne? Si può considerare democratica una società che discrimina gli omosessuali, che considera le donne come corpi da comprare e vendere, che crea per gli stranieri la categoria pericolosa, anzi omicida del clandestino, che sgombera i campi rom, che costringe i poveri nelle baracche e nega ai malati il diritto alla salute? No, non lo è. In una società democratica c'è un movimento incessante che va dal centro alla periferia, per includere, riconoscere, valorizzare. Una società che al contrario erige muri tra il centro e la periferia è una società nella quale la democrazia è solo un alibi, un espediente retorico, una vacua autorappresentazione.

In una società democratica tutti sono uguali. E tra uguali i rapporti non possono che essere, appunto, ugualitari, vale a dire simmetrici. Impegnarsi per una autentica democrazia vuol dire portare la simmetria a tutti i livelli della vita sociale e politica. La democrazia autentica è il sistema politico nel quale è possibile per tutti la più ampia esperienza possibile dell'umano. Poiché favorire uno sviluppo piano, ampio, armonico dell'umano è il fine ultimo dell'educazione, l'autenticità della democrazia è affidata all'autenticità dell'educazione.

Chiamiamo *educazione democratica* dunque un'educazione autentica. L'aggettivo sarebbe superfluo, essendo la democrazia l'unico sistema politico compatibile con una espressione piena dell'umano, se non esistessero concezioni e soprattutto prassi educative che relativizzano la dimensione politica dell'essere umano, favorendo di fatto quell'individualismo irresponsabile che sta erodendo le società avanzate. È quanto avviene nelle scuole, che presentano spesso una concezione utilitaristica della cultura e sono strutturalmente caratterizzate da rapporti asimmetrici ed ancora

fondamentalmente autoritari. Nella misura in cui questa asimmetria non viene messa in crisi dall'effettiva prassi educativa dei docenti, la scuola non favorisce, ma ostacola l'autentica democrazia. Il cittadino che ha imparato a scuola ad uniformarsi ad un'autorità – o a seguire un docente *autorevole* – difficilmente, fuori dalla scuola, riuscirà a combattere le logiche inferiorizzanti ed a lottare per il riconoscimento pubblico della sua dignità e della sua condizione di eguaglianza.

L'educazione democratica parte dalla relazione tra docente ed alunno per ripensarla a fondo come relazione simmetrica. Essa supera il concetto di autorità con quello di *cooperazione* nella ricerca della verità e nella crescita comune. Il docente non è un modello, il termine fisso del processo evolutivo degli studenti, ma una persona impegnata insieme ai suoi studenti in un percorso comune di crescita. In questo percorso, la sua condizione è quella di chi guida una spedizione in una terra solo parzialmente conosciuta. Perché nessuno, per quanto grande siano la sua cultura e la sua spiritualità, può considerarsi nulla più che un umile esploratore della complessa realtà che l'uomo e le sue possibilità rappresentano. Nell'educazione democratica scompare la classe intesa come gruppo di persone che, senza comunicare e collaborare tra di loro, ascoltano la lezione. La struttura adeguata all'ideale dell'educazione democratica è il gruppo di ricerca, un insieme di persone che costruiscono conoscenza valorizzandosi reciprocamente, comunicando in modo profondo, impiegando in modo creativo le proprie competenze, sotto la guida di un docente che non trasmette conoscenze, ma coordina ed orienta il lavoro comune. Se l'educazione istituzionale ha un programma definito, un sistema di sapere da trasmettere, l'educazione democratica non può che essere aperta sia nei contenuti che nei metodi; se nell'educazione istituzionale il programma è definito a livello centrale e l'attività didattica è programmata dal docente, nell'educazione democratica la definizione degli argomenti di studio è partecipativa e tiene conto della libertà di apprendimento non meno che di quella di insegnamento.

L'educazione democratica è caratterizzata dall'apertura all'esperienza. L'educazione istituzionale individua un campo dell'espe-

14 rienza umana, quello corrispondente ai valori, alla cultura, allo stile di vita della classe dominante, come l'unico valido; tutto ciò che non rientra in quel campo lo squalifica. È una educazione di classe, nella quale non trovano posto il lavoro manuale, le capacità pratiche, la cultura materiale.

L'educazione istituzionale *serve*. La cultura è presentata, in modo più o meno consapevole, come uno strumento valido per l'affermazione individuale. L'educazione democratica ha una concezione della cultura come ricerca comune aperta, libera e liberante dell'umano; non cerca di imporre una visione di uomo, una presunta essenza umana inevitabilmente ideologica, ma rispetta l'esistenza dei singoli ed il loro diritto di cercarsi e costruirsi liberamente, esplorandosi in molte dimensioni.

Il sistema economico capitalistico, che a livello mondiale produce dolorosi squilibri tra paesi ricchi e paesi poveri, tra persone che vivono nel lusso e persone cui non è consentita la semplice sopravvivenza, è fondato su una logica della competizione che penetra nella stessa educazione, corrompendola irrimediabilmente. Tutto il meccanismo scolastico dei voti, delle pagelle, delle promozioni e delle bocciature, è funzionale a questo sistema. La logica della competizione e della selezione si presenta come assolutamente razionale, l'unica di fatto possibile. Si tratta invece di una logica che limita fortemente la crescita individuale, indebolendo al tempo stesso i legami comunitari.

L'educazione democratica lavora per la trasformazione sociale ed economica. Il potere, la violenza ed il conflitto sono le sue tematiche centrali. Essi rappresentano i tre principali ostacoli a quella libera ricerca di sé in cui consiste l'educazione. Vale la pena di esplorare la possibilità di convertire – nell'educazione e attraverso l'educazione – il potere di alcuni in potere di tutti, la violenza in forza, il conflitto distruttivo in confronto aperto e costruttivo, la ricerca della distinzione attraverso l'istruzione nella costruzione paziente di una società di uomini liberi ed eguali grazie allo studio, al lavoro, alla comunicazione autentica.

Educazione Democratica è una rivista di *pedagogia politica*. Questa espressione, cui ricorre Paul Ricoeur in un saggio su Mounier per

indicare una pedagogia della vita comunitaria legata a un risveglio della persona¹, non è molto usata. L'essenza della pedagogia politica, così intesa, è l'analisi del rapporto che c'è tra cambiamento individuale e cambiamento sociale. In realtà, l'espressione può risultare pleonastica, poiché ogni forma di educazione ha un inevitabile carattere politico.

Parlando di pedagogia politica sembra che si voglia gettare la pedagogia nelle braccia dell'ideologia, proprio quando essa cerca di fondarsi come scienza. Non si può tuttavia negare che anche la riflessione pedagogica più fredda e distaccata abbia un preciso aspetto politico, vada nella direzione della realizzazione di un certo tipo di società. Il problema di pedagogia politica della nostra rivista è il seguente: quale tipo di educazione è coerente fino in fondo con l'ideale democratico? Poiché la democrazia è quel sistema politico nel quale è possibile una piena realizzazione dell'umano, questo problema si risolve in quello più generale, proprio della pedagogia: quale è il miglior modo di educare? Metodologicamente, questa ricerca terrà conto del legame indissolubile tra mezzi e fini. Se il fine dell'educazione è una società di uomini liberi ed uguali, il mezzo non potrà essere che un'educazione che rispetti nel modo più rigoroso la libertà e l'uguaglianza; se il fine è una società nella quale tutti abbiano potere, l'educazione migliore non potrà essere che quella che abitua gradualmente, concretamente all'esercizio del potere.

Le direttrici culturali lungo le quali si svilupperà la ricerca di *Educazione Democratica* sono quattro:

- la tradizione della pedagogia antiautoritaria e libertaria, dall'esperimento di Jasnaja Poljana di Tolstoj fino alle proposte della descolarizzazione di Illich e Reimer, ed oltre;
- la tradizione della pedagogia laica e democratica, da Dewey e Paulo Freire ai nostri Lamberto Borghi e Piero Bertolini;
- la tradizione della pedagogia della nonviolenza, in particolare quella dei maestri italiani: Aldo Capitini, Danilo Dolci, don Lorenzo Milani;
- l'attuale movimento internazionale per la *democratic education* ed

1 P. Ricoeur, *Emmanuel Mounier: un philosophe personaliste*, in Id., *Histoire et Vérité*, Seuil, Paris 1955, pp. 137-138.

16 i molteplici tentativi di scuole alternative, dalla Subdury Valley Schools alla scuola democratica di Hadera in Israele.

Nel solco di queste tradizioni ci muoveremo con atteggiamento antidogmatico, aperto, critico, cercando di valorizzare tutte le esperienze innovative, che vadano nella direzione di un'educazione progressista ed antiautoritaria, a livello nazionale ed internazionale. Per le ragioni già spiegate, particolare attenzione riserveremo ai soggetti marginali ed alle pratiche inclusive.

Ogni numero di aprirà con un approfondimento dedicato a fenomeni politici o sociali, analizzati in generale e dal punto di vista educativo, o ad autori o esperienze legati alle linee di ricerca di cui s'è detto. Lo stile culturale è quello di una critica pedagogica completata da una critica della critica, per così dire; vale a dire da una analisi disincantata delle stesse proposte alternative.

I testi pubblicati sulla rivista sono rilasciati con licenza Creative Commons.

Carcere e dignità umana

Carcere e dignità umana: un ossimoro?

Valeria Pirè

Vi può essere «autenticità» all'interno di un carcere? Si può costruire una relazione umana che possa riprodurre la messe di codici e segnali che all'esterno, nella «vita vera», costituiscono la base di una relazione?

I miei «pensieri su carta» non daranno risposte a queste domande: non ci sono risposte a queste domande, anzi direi che, in generale, in carcere – quando va bene – non ci sono risposte, ma solo domande. Credo di aver capito, dopo molti anni di esperienza lavorativa sul campo, che il mio compito è fare in modo che ci si continui a porre domande, all'interno come all'esterno delle mura...

«Produrre domande» – e *non* «rieducare il detenuto» – può essere l'obiettivo, ambiziosissimo ma non utopistico, da porsi nel quotidiano, che aiuti l'operatore penitenziario a sentirsi vivo e lo aiuti a far sentire vivi i detenuti.

L'alternativa drammatica è che il carcere diventi definitivamente ed inesorabilmente un «luogo per non vivi», una catena di montaggio di personalizzazione di operatori ed «utenti», una macchina infernale che mantiene nello stesso calderone tutti coloro che, volontariamente e non, varcano i cancelli d'ingresso del carcere.

Faccio il direttore di carcere da 13 anni e non ho mai pensato che un uomo si possa «rieducare»: mi preoccupa un po' che qualcuno lo possa pensare, soprattutto nell'accezione di «rieducazione» più banale, che indurrebbe a pensare a programmi di persuasione e dissuasione, alla mera equazione «formazione e lavoro = redenzione».

Se per ognuno di noi, persone cosiddette libere, rappresenta un ostacolo a volte insormontabile smettere di fumare, nonostante

provochi tumori, o imparare a seguire una dieta sana ed equilibrata, perché un uomo che ha commesso reati dovrebbe autonomamente e responsabilmente acquisire il dono dell'autodeterminazione in seguito alla privazione della libertà?

La questione è, quindi, molto, molto più complessa e richiede soprattutto che si parta da una riflessione: a chi interessa il carcere? Da direttore, posso dire che l'opinione pubblica, tranne alcuni rigurgiti pietistici circoscritti nel tempo, è distante e con animo sottomesso si ferma al livello di informazione che le viene somministrato. Mi viene da dire che i primi ad avere un'idea distorta della dignità umana e del diritto al suo riconoscimento sono proprio gli «abitanti della comunità esterna», che accettano di conoscere la verità degli altri, senza pretendere il diritto di avere una propria idea: è quello che io chiamo «il pregiudizio al contrario», un'immagine preconstituita del carcere, alla cui contemplazione garantisti e non garantisti si fermano.

Il carcere, in quanto realtà chiusa, rappresenta il paradigma di quello che nella maggior parte dei casi, oggi, è l'approccio dell'opinione pubblica all'informazione ed alla decodifica della realtà: ci si accontenta di spicchi di «verità» – quelli che ci vengono riportati da altri – che spesso sono visioni parziali, personali di un mondo complesso, al limite del Caos¹, e che, per pigrizia o malafede, vengono elevati in maniera acritica a rango di verità assoluta, quasi ce ne fosse una...

È importante, quindi, non smettere di chiedersi quali effettive prospettive di crescita vengano offerte oggi ai detenuti delle carceri italiane e che margini di cambiamento si possano ipotizzare, mantenendosi – ove possibile – saldamente ancorati al senso di realtà.

Come «funziona» nella realtà

All'ingresso in carcere il detenuto (o la detenuta), sia che si tratti

1 Anche se è dal Caos che nasce tutto: «E nacque dunque il Cáoos primissimo; e dopo, la Terra (Gea) dall'ampio seno, sede perenne, sicura di tutti gli Dei che hanno in possesso le cime nevose d'Olimpo, e, della terra dall'ampie contrade nei bàtrati, il buio Tàrtaro; e Amore (Eros), ch'è fra tutti i Celesti il più bello, che dissipa ogni cura degli uomini tutti e dei Numi, doma ogni volontà nel seno, ogni accorto consiglio» (Esiodo, *Teogonia*).

di imputato che di condannato, viene identificato presso l'ufficio matricola, viene compilata una cartella con i suoi dati ed il recapito del parente che intende sia avvisato in caso di necessità, viene privato di tutti gli oggetti di valore (per un duplice motivo: identificherebbero, di norma, l'uomo «di prestigio» e sarebbero quasi inevitabilmente merce di scambio); gli viene data la «dotazione»(un rotolo di carta igienica, la coperta, la gavetta in metallo, posate, una bustina di shampoo ed una di bagnoschiuma, spazzolino e dentifricio, che spesso non avrà più in sostituzione, perché i fondi sono quasi inesistenti); poi, viene «allocato» in cella, di fatto direttamente con altri detenuti e, tenuto conto dell'attuale collasso dovuto al sovraffollamento, quasi sempre senza separazione tra persone alla prima esperienza di detenzione e «veterani».

L'ordinamento penitenziario definisce «trattamento» l'insieme di interventi che l'amministrazione penitenziaria deve garantire perché il detenuto condannato definitivo rielabori in forma critica l'antigiuridicità dei propri comportamenti,¹ e che includono tutte le attività e le esperienze che fanno parte della vita del detenuto nel carcere, dal lavoro ai rapporti con la famiglia, dalle attività culturali a quelle ricreative, dall'istruzione all'espressione della libertà religiosa.

In che cosa consiste, nella realtà effettiva, il trattamento?

Ogni detenuto definitivo dall'inizio dell'espiazione della pena deve essere sottoposto all'osservazione scientifica della personalità, un'attività complessa che viene avviata con un colloquio con un educatore del carcere e la compilazione di una scheda, e si deve concludere nell'arco di 9 mesi (12 mesi per i detenuti per

1 Legge 26 luglio 1975, n. 354, art. 15
Elementi del trattamento

Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia.

Ai fini del trattamento rieducativo, salvo casi di impossibilità, al condannato e all'internato è assicurato il lavoro.

Gli imputati sono ammessi, a loro richiesta, a partecipare ad attività educative, culturali e ricreative e, salvo giustificati motivi o contrarie disposizioni dell'autorità giudiziaria, a svolgere attività lavorativa o di formazione professionale, possibilmente di loro scelta e, comunque, in condizioni adeguate alla loro posizione giuridica.

reati a sfondo sessuale).

Nell'arco di questo periodo, il detenuto dovrebbe essere «osservato» da chiunque abbia contatti con lui, ma soprattutto dall'equipe (costituita dal direttore dell'istituto, dall'educatore, dallo psicologo o criminologo, dall'assistente sociale), che poi, al termine del periodo, si riunirà per confrontarsi sul «caso» ed elaborare la cosiddetta «relazione di sintesi», in cui si delinea il profilo psicologico e comportamentale e si elaborano ipotesi sulle prospettive, cercando di individualizzare il più possibile il «programma di trattamento»¹.

A questa riunione è prevista la presenza della Polizia penitenziaria e può essere richiesta la presenza di medici (psichiatra, Sert, etc) che possono fornire elementi utili. Tale presenza, però, non è obbligatoria poiché la medicina penitenziaria ormai dipende completamente dal Ministero della Salute e, quindi, dalle Asl.

La delicatezza e l'importanza di questa riunione di equipe sono evidenti: dalla capacità degli operatori di confrontarsi e di mantenere una visione della situazione libera e svincolata dai pregiudizi, dipende il taglio che si dà alla relazione finale ed al programma di trattamento. Dalla relazione il magistrato di sorveglianza trarrà elementi per le sue valutazioni e decisioni, da essa dipende la possibilità per il detenuto di accedere alle misure alternative ed ai permessi-premio.

Che strumenti si hanno in nove mesi per decodificare i comportamenti dei ristretti, che grado di attendibilità hanno le nostre valu-

¹ Legge 26 luglio 1975, n.354, art. 13

Individualizzazione del trattamento

Il trattamento penitenziario deve rispondere ai particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto.

Nei confronti dei condannati e degli internati è predisposta l'osservazione scientifica della personalità per rilevare le carenze fisiopsichiche e le altre cause del disadattamento sociale. L'osservazione è compiuta all'inizio dell'esecuzione e proseguita nel corso di essa. Per ciascun condannato e internato, in base ai risultati della osservazione, sono formulate indicazioni in merito al trattamento rieducativo da effettuare ed è compilato il relativo programma, che è integrato o modificato secondo le esigenze che si prospettano nel corso dell'esecuzione. Le indicazioni generali e particolari del trattamento sono inserite, unitamente ai dati giudiziari, biografici e sanitari, nella cartella personale, nella quale sono successivamente annotati gli sviluppi del trattamento pratico e i suoi risultati.

Deve essere favorita la collaborazione dei condannati e degli internati alle attività di osservazione e di trattamento.

tazioni, che livello di attenzione si può assicurare ad ogni singolo essere umano ed alle sue dinamiche?

Probabilmente la maggior parte delle persone che leggono questo scritto si staranno interrogando sul senso della procedura e sulla giustizia degli uomini e degli dei... io mi fermo ad un piano inferiore e osservo che un educatore ed uno psicologo, nell'arco del periodo di osservazione, incontrano il detenuto una volta, al massimo due e lo stesso può dirsi del direttore (nella più rosea delle ipotesi, e sempre che sia un direttore che riesca e voglia recarsi con regolarità nelle sezioni detentive ed avere contatti con i detenuti).

Bisogna anche tenere conto del fatto che lo psicologo o criminologo non è un dipendente dell'Amministrazione a tempo indeterminato, ma sottoscrive convenzioni se vi sono i fondi e quando ve ne sono.

D'altra parte, l'art. 80 dell'Ordinamento penitenziario, non prevede la presenza obbligatoria dello psicologo nell'attività di osservazione¹, per cui la valutazione psicologica potrebbe essere affidata anche solo al direttore, all'educatore ed all'assistente sociale..!

La presenza dello psicologo sarebbe indispensabile anche in tutti i casi di fragilità emotiva e psicologica dei detenuti, a supporto e sostegno, per prevenire suicidi ed atti di autolesionismo, e nel cosiddetto «servizio di accoglienza», un complesso di attività e procedure che dovrebbero fungere da «fase cuscinetto» all'ingresso del detenuto in carcere, se è alla prima esperienza carceraria o se sono trascorsi molti anni dall'ultima volta.

In realtà, per quanto detto sopra, lo psicologo ed il criminologo sono spessissimo assenti da tutte queste situazioni, per cui nel caso, ad esempio, di un giovane incensurato appena entrato in carcere o di una persona che riceve una brutta notizia da casa o attraversa un momento di sconforto (perché l'avvocato non gli

¹ Legge 26 luglio 1975, n.354, art. 80

Personale dell'amministrazione degli istituti di prevenzione e di pena

Comma 5

Per lo svolgimento delle attività di osservazione e di trattamento, l'amministrazione penitenziaria può avvalersi di professionisti esperti in psicologia, servizio sociale, pedagogia, psichiatria e criminologia clinica, corrispondendo ad essi onorari proporzionati alle singole prestazioni effettuate.

dà notizie o per le lungaggini processuali), può capitare che le uniche persone con cui il detenuto può colloquiare ed avere un confronto siano la polizia penitenziaria, l'educatore e il direttore, sempre che la persona detenuta riesca a chiedere aiuto ed abbia le risorse personali per comunicare a qualcuno questo disagio...

Vi è poi lo psichiatra, ora inviato dalla Asl, che dovrebbe intervenire solo nei casi in cui i detenuti abbiano patologie psichiatriche e vadano presi in carico, con tutte le distorsioni che un contesto quale quello carcerario determina relativamente all'evoluzione delle patologie.

A seconda delle Asl e degli orientamenti e relativa loro organizzazione, può essere fornito per un maggiore o minore numero di ore uno psicologo che operi per il Sert (Servizio Tossicodipendenze, che si occupa anche di alcoolismo) o svolga altre funzioni previste dall'ordinamento penitenziario e/o di supporto al servizio psichiatrico.

In questo contesto e con queste prospettive penso sempre che debba essere motivo di orgoglio personale il risultato di continuare a considerare persone i nostri interlocutori, di non farsi stritolare da meccanismi folli che conducono all'assoluta indifferenza rispetto all'essenza umana dei detenuti ed al senso del proprio lavoro.

In questo panorama e con questi mezzi viene attuata l'osservazione scientifica della personalità che, inevitabilmente, si attiene a criteri equiparabili a quelli della «medicina d'emergenza» nel caso di catastrofi e cataclismi: curare i malati più giovani e/o con prognosi più positive.

Si concentrano, quindi, le (poche) energie sulle persone che hanno situazioni particolarmente complesse, che non sono mai state «osservate» o che hanno un «fine pena» più breve: una specie di legge della giungla non scritta, che sembra l'antidoto ad un senso di impotenza assoluto e devastante.

Con il detenuto viene poi stilato il «patto trattamentale», che – nelle intenzioni iniziali – avrebbe dovuto impegnare, da un lato, l'amministrazione penitenziaria a garantire dei percorsi trattamentali individualizzati all'interno del carcere (e, quindi, a non trasferire il detenuto se non in casi eccezionali), condivisi nelle modalità e negli obiettivi, mentre dall'altro il detenuto avreb-

be dovuto garantire adesione ai percorsi delineati ed impegno nell'attuazione.

Al di là dei propositi, l'attuazione concreta e sostanziale del patto trattamentale è rimasta lettera morta: in un periodo di mancanza assoluta di fondi e di sovraffollamento estremo come quello attuale, che tipo di garanzia può assicurare lo Stato rispetto agli impegni da assumere, tenuto conto che non vi sono quasi per nulla progetti finanziati e, quindi, non è possibile assicurare percorsi trattamentali, men che meno individualizzati? Non si è mai riusciti ad elaborare strategie e formule vincenti che potessero conciliare le esigenze di sicurezza (risse, minacce, aggressioni, affiliazioni interne), di giustizia (i detenuti quasi sempre devono essere spostati per i processi), disciplinari, di deflazione da sovraffollamento, con le esigenze trattamentali (lavoro, scuola..) dei detenuti, che spessissimo, a seguito del trasferimento, interrompono i percorsi intrapresi .

Ogni anno, poi, a novembre viene elaborato il Progetto pedagogico annuale, uno per istituto penitenziario.

L'idea di mettere tutti gli operatori attorno ad un tavolo a ragionare su quello che si vuole realizzare per l'anno successivo, sicuramente ha offerto l'opportunità ad ogni istituto di non disperdere le energie e di avere uno sguardo d'insieme, una proiezione concreta di quanto prima, invece, avveniva in maniera disorganizzata ed estemporanea, focalizzando l'attenzione su quali progetti trattamentali si intende mettere in cantiere, di quali spazi si dispone effettivamente, con quali interlocutori – istituzionali e non – si intende proseguire o avviare collaborazioni.

Con questa formula, un buon numero di ostacoli dovrebbero essere previsti ed affrontati in anticipo, tenuto conto che direttore, contabile, educatori, comandante del reparto di polizia penitenziaria dovrebbero conoscere il contesto circoscritto in cui si opera ed elaborare un progetto ancorato alla realtà.

Il problema principale è costituito, però, dal fatto che il progetto viene completamente disatteso, poiché viene assegnata una percentuale irrisoria rispetto ai fondi richiesti, per cui il progetto viene approvato ma... non finanziato!

A questo punto, interviene un'ulteriore decisione da «medicina

d'emergenza»: su quindici, venti progetti, sceglierne uno...

Diventa così indispensabile la collaborazione e l'intervento del volontariato, che svolge una funzione sussidiaria rispetto ai doveri cui non ottempera lo Stato e rappresenta la «variabile impazzita» del rapporto carcere-società esterna, l'elemento chimico che si immette nel composto e che può arricchire la formula chimica ed il risultato finale. Per questo, però, non ci si può abbandonare allo spontaneismo, allo spirito di iniziativa di persone volenterose ed animate da sani propositi, perché la mancata conoscenza del contesto può determinare una miscela esplosiva, che innanzitutto va a creare danni ai detenuti.

In un'esperienza di volontariato, probabilmente il volontario cerca delle risposte a domande di senso, una conferma delle proprie capacità, l'acquisizione di nuove competenze, lo sperimentare l'assunzione di responsabilità, ma in carcere, più che in altri contesti, l'attenzione massima deve essere concentrata sui destinatari degli interventi, abbandonando convinzioni predefinite e personali, a vantaggio di equilibrio, sensibilità e rispetto. Troppo spesso mi è capitato, infatti, che persone poco preparate all'incontro ed all'impatto emotivo che il mondo del carcere può produrre abbiano inteso offrire «pacchetti preconfezionati di solidarietà», sicuri di conoscere la formula magica della redenzione; per questo occorre mantenere un approccio equilibrato rispetto al volontariato spontaneistico e non organizzato, poiché il fine ultimo, il sostegno al detenuto, non deve mai essere messo da parte.

«Non è difficile, infatti, avvertire il rischio di una fin troppo facile strumentalizzazione della condizione di fragilità psicologica dei detenuti, o nella migliore delle ipotesi il paternalismo di chi va in carcere a far la predica sul bene e sul male»¹.

E quindi?

Ho voluto riportare integralmente anche il primo articolo della

¹ A. Vigilante, *Partecipazione, apertura, vipassana: Kiran Bedi e la trasformazione del carcere di Tihar*, in questo stesso numero.

legge penitenziaria¹ per molte ragioni, ma soprattutto per evidenziare che risale al 1975 e conserva intatta la sua forza innovativa (ha preceduto di molti anni l'emanazione della prima versione delle Regole Penitenziarie europee, del 1987) e (purtroppo) di fulgido principio.

Se guardiamo bene, nell'art. 1 c'è tutto: una fotografia dell'esistente e la progettualità del divenire.

Tutto ciò che avviene è frutto delle scelte o delle non scelte degli uomini: niente è ineluttabile o imm modificabile.

Sarebbe praticabile il metodo di Kiran Bedi in Italia?²

A differenza dell'India e del carcere di Tihar, dove Kiran Bedi ha cominciato la sua opera innovativa, in Italia i principi di riconoscimento della dignità dei detenuti sono stati sanciti con fermezza dalle leggi (v. sopra) tanti anni fa, molti progressi sono stati raggiunti e le condizioni drammatiche descritte dalla Bedi non sono paragonabili a quelle italiane, ma... in maniera sorprendente i meccanismi sono gli stessi, a partire dalla rigidità dei ruoli. Un cancro del carcere italiano è, infatti, l'irrigidimento dei ruoli e dei profili professionali: l'educatore che «deve fare» l'educatore (come se la missione «rieducativa» fosse di sua esclusiva competenza), l'assistente sociale che «deve fare» l'assistente sociale e

1 Legge 26 luglio 1975, n.354, art. 1
Trattamento e rieducazione

Il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona.

Il trattamento è improntato ad assoluta imparzialità, senza discriminazioni in ordine a nazionalità, razza e condizioni economiche e sociali, a opinioni politiche e a credenze religiose.

Negli istituti devono essere mantenuti l'ordine e la disciplina. Non possono essere adottate restrizioni non giustificabili con le esigenze predette o, nei confronti degli imputati, non indispensabili ai fini giudiziari.

I detenuti e gli internati sono chiamati o indicati con il loro nome.

Il trattamento degli imputati deve essere rigorosamente informato al principio che essi non sono considerati colpevoli sino alla condanna definitiva. Nei confronti dei condannati e degli internati deve essere attuato un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale degli stessi. Il trattamento è attuato secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni dei soggetti.

2 Kiran Bedi, entrata nel 1972 nel servizio di Polizia Indiano, ha svolto dal 1993 l'incarico di Ispettore Generale Carcerario presso il carcere di Tihar, dove ha introdotto innovazioni rilevanti riportando umanità nel sistema carcerario.

In italiano si veda: K. Bedi, *La coscienza di sé. Le carceri trasformate. Il crollo della recidiva*, tr. it., Giuffrè, Milano 2001.

così via... Ma la domanda è: il politico, il direttore, l'educatore, il poliziotto penitenziario hanno «mission» diverse? Il mandato di tutti non proviene dallo Stato? L'obiettivo finale non è il bene comune?

Da noi l'ampliamento dei diritti dei detenuti viene frequentemente vissuto come contrapposto al riconoscimento ed alla tutela dei diritti del personale di Polizia Penitenziaria: nonostante la normativa dica l'esatto contrario¹, il trattamento e la sicurezza vengono

1 DPR nr.230/00 (Nuovo Regolamento di esecuzione dell'Ordinamento penitenziario)
Art. 2
Sicurezza e rispetto delle regole

Comma 1.

L'ordine e la disciplina negli istituti penitenziari garantiscono la sicurezza che costituisce la condizione per la realizzazione delle finalità del trattamento dei detenuti e degli internati.

Art. 4

Integrazione e coordinamento degli interventi

Alle attività di trattamento svolte negli istituti e dai centri di servizio sociale partecipano tutti gli operatori penitenziari, secondo le rispettive competenze. Gli interventi di ciascun operatore professionale o volontario devono contribuire alla realizzazione di una positiva atmosfera di relazioni umane e svolgersi in una prospettiva di integrazioni e collaborazione.

A tal fine, gli istituti penitenziari e i centri di servizio sociali dislocati in ciascun ambito regionale, costituiscono un complesso operativo unitario, i cui programmi sono organizzati e svolti con riferimento alle risorse della comunità locale; i direttori degli istituti e dei centri di servizio sociale indicano apposite e periodiche conferenze di servizio.

Il Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria ed i provveditori regionali adottano le opportune iniziative per promuovere il coordinamento operativo rispettivamente a livello nazionale e regionale.

DPR nr. 82/1999 (Regolamento di servizio del Corpo di polizia penitenziaria), art.15

Doveri di comportamento

Comma 2.

Il personale del Corpo di polizia penitenziaria, nell'espletamento dei propri compiti istituzionali, si uniforma ai principi in materia di trattamento e di rieducazione stabiliti dall'ordinamento penitenziario e dal relativo regolamento di esecuzione, operando nei confronti dei detenuti e degli internati con imparzialità e nel rispetto della dignità della persona.

Art. 27

Doveri generali nell'espletamento del servizio

[...]

8) fornire elementi utili per l'attività di osservazione dei condannati e degli internati, anche intervenendo alle riunioni di gruppo di cui agli articoli 28 e 29 del decreto del Presidente della Repubblica 29 aprile 1976, n. 431 (il regolamento di esecuzione dell'ordinamento penitenziario, ora abrogato e sostituito dal DPR nr.230/00);

ancora vissuti come realtà dicotomiche, due rette che scorrono parallele e non si incontrano (quasi) mai... Dove si collocavano le guardie indiane rispetto al contesto appena descritto? Che grado di autonomia hanno i direttori?

La corruzione da noi non è un fenomeno endemico, gli stipendi sono più alti di quelli degli impiegati dello Stato dello stesso livello, poiché vi sono diversi emolumenti tra cui l'indennità penitenziaria, vi sono numerosissimi corsi di formazione per il personale ed aggiornamento continuo; ciò non toglie che le situazioni di immobilismo siano diffuse, ed è frequentissimo che la stessa persona operi nello stesso carcere per trent'anni, poiché trasferire d'ufficio un dipendente pubblico è diventata un'impresa impossibile, l'inamovibilità è quasi diventata una clausola non scritta del pubblico impiego.

Questa convivenza forzata del personale nello stesso posto per tanti anni scatena dinamiche pesantissime e genera relazioni corrosive, che inevitabilmente riverberano sul funzionamento delle strutture e sulla qualità della vita lavorativa, perpetuando la logica della barriera anche tra persone «libere».

Alcuni strumenti utilizzati nel carcere di Tihar e che sono stati rilevanti per la rinascita del carcere non sono facilmente mutuabili: ancora oggi il direttore del carcere, pur essendo dirigente, può assicurare l'efficace applicazione delle sue decisioni e far fronte al boicottaggio delle iniziative innovative solo con il controllo diretto, che – però – incontra il limite dell'assenza del dono dell'ubiquità e dell'umana impossibilità di assicurare un continuativo livello di attenzione su più fronti.

La condivisione degli obiettivi con il personale e l'immedesimazione nel mandato sono indiscutibilmente la condizione preliminare per ogni intervento: nessun responsabile di strutture e persone può adottare decisioni se non è in condizioni di rendere partecipi e coinvolti i destinatari delle sue azioni, ma la condivisione subisce continue interferenze ed è vittima di pesanti sovrastrutture mentali.

C'è poi un ulteriore limite: il responsabile di un istituto peniten-

9) tener conto, nello svolgimento della propria attività, delle indicazioni contenute nei programmi individualizzati di trattamento rieducativo.

ziario dispone di un'autonomia ridottissima; i fondi (scarsissimi) vengono assegnati tra aprile e maggio (una prima parte) e tra ottobre e novembre (la seconda parte), per cui per molti mesi all'anno, nonostante una capillare programmazione economica di previsione fatta alla fine dell'anno precedente, non si sa di quali cifre si potrà disporre e quando; le «rigide sanzioni per chi ha sbagliato» sono sottoposte al vaglio ed alla decisione dei «superiori uffici», ogni manifestazione per o con i detenuti, procedura di ingresso in carcere è sottoposta all'autorizzazione dei «superiori uffici» e/o della magistratura di sorveglianza (a quanto sembra, Kiran Bedi autorizzava l'ingresso di persone seduta stante...)

Condivido pienamente la posizione di chi ritiene si debba osare, si debba andare «oltre il consenso»... È il passo fondamentale: con il carcere non si possono fare le campagne elettorali. L'assenza di una linea politica costante è la peggiore ferita inferta al sistema penitenziario, peggio ancora di leggi e scelte fatte da non addetti ai lavori e senza la volontà e la capacità di progettare, di avere una visione del futuro, né può essere concepibile introdurre cambiamenti dall'alto, scissi dalle problematiche «sul fronte». Il modello dell'*ashram* in Italia è sicuramente impraticabile, ma l'idea che il miglioramento delle condizioni dei detenuti sia connesso a filo doppio alla ricostituzione del carcere come di una comunità di esseri umani, ad un percorso virtuoso che contempli un maggiore impegno del singolo, è indiscutibilmente vincente, un punto di partenza cui guardare con fiducia.

Non so se la misura del crollo della recidiva negli istituti in cui è stato applicato il «metodo Kiran Bedi» sia stata effettuata con metodo scientifico: i motivi che inducono una persona a commettere nuovi reati o, invece, ad uscire dal circuito delinquenziale sono talmente complessi che è difficile individuare strumenti di calcolo affidabilissimi.

È un dato certo, però, che l'unico percorso ipotizzabile è il rispetto della dignità della persona. Non è un'utopia pensare che questo risultato possa essere perseguito con il miglioramento del clima tra gli operatori penitenziari, l'introduzione di correttivi che rendano più omogenea ed equilibrata la gestione del personale e, soprattutto, una previsione di sviluppo e miglioramento del

sistema penitenziario che sia predefinita – almeno su alcuni punti chiave – da tutte le forze politiche e, pertanto, condivisa e portata avanti al di là degli schieramenti, delle alternanze di Governo.

L'interesse alla sicurezza, da un lato, ed al «recupero» dei detenuti, dall'altro, non possono essere più retaggio di contrapposte ideologie.

La strumentalizzazione del significato e dell'essenza profonda delle parole finisce con il renderle ostaggio di contrapposizioni che hanno perso di senso, con la conseguenza che le scelte politiche nel settore penitenziario da troppi anni prescindono dal prendersi cura in maniera continuativa e responsabile del destino delle persone, operatori e detenuti.

La presente pubblicazione ha natura assolutamente personale e non impegnativa per la Pubblica Amministrazione di appartenenza.

I paradossi della detenzione

Maria Cecilia Averame

Il paradosso della detenzione: fine o strumento della pena?

Del carcere si può parlare attraverso una lunga serie di paradossi. Fra i molti, un primo riguarda l'idea stessa di reclusione come passaggio finale e necessario del sistema giustizia, risposta principale ad un atto di criminalità dopo l'espressione di una sentenza.

In realtà, nella Costituzione Italiana (art. 27) viene indicato che «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato», e in nessuna parte viene direttamente menzionata la reclusione. L'espressione di una sentenza rappresenta l'atto ultimo del processo e il momento dell'attribuzione della una pena stabilita: da questo momento il reo comincia un percorso volto al reinserimento nella società e alla rieducazione. La pena è il punto di partenza di un percorso che può effettuarsi attraverso diversi canali, e non coincide esclusivamente con la deteazione. Sempre in base all'articolo 27 della Costituzione Italiana poi, risulta ancor più paradossale la definizione di ergastolo ostativo, che esclude a prescindere la possibilità di qualsiasi beneficio, di fatto stabilendo l'impossibilità di un percorso di rieducazione.

Un po' di storia...

Quando si afferma il valore della reclusione come risposta ad un reato?

Contrariamente al concetto di riparazione di un danno o di «espiazione» di una colpa commessa, gli istituti penitenziari han-

no origini abbastanza recenti, in epoca moderna¹.

Nell'età classica² le risposte al reato presentano un forte carattere restitutivo: la pena pecuniaria, che mira a riparare il danno subito dal singolo, i lavori forzati, o addirittura, in senso lato, la legge del taglione che ripropone lo stesso danno di quello inferto. Sicuramente la pena deve avere un valore esemplare e tendere ad evitare il ripetersi di altri reati, ma non deve rappresentare un costo per la società. Anzi, la comunità potrebbe trarne vantaggio.

Allo stesso modo, vi è una consapevolezza di una funzione pedagogica o «istruttiva» che deve avere la pena: per Platone rappresenta una «medicina dell'anima»³, un atto purificatorio, e il cristianesimo, che nella tradizione di San Tommaso riprende lo stesso concetto platonico di «poena medicinalis», pone l'accento sul concetto di espiazione del peccato. La reclusione in se stessa non ha alcun vantaggio per la vittima di un reato o per la società, non ha funzione espiatoria, non contribuisce alla purificazione. È antieconomica. Ancora nel periodo medioevale, ha valore l'allontanamento dell'individuo dalla società attraverso l'esilio, o l'utilizzo di punizioni corporali (sempre legate al concetto di espiazione), infine la pena di morte. Ma farsi carico dell'esistenza (e del conseguente mantenimento) di un individuo per lunghi periodi non spetta alla società.

È intorno alla metà del 1500 che si identificano le prime strutture di reclusione, solitamente legate a centri assistenziali per giovani devianti, privi di reti familiari, orfani e abbandonati, donne con vite «dissolute»; come accade in Inghilterra nel Palazzo di Bridewell nel 1557, il cui scopo era togliere dalla strada persone che vivevano di piccoli espedienti e furti, vagabondi, prostitute, ubriachi, ragazzini abbandonati. Sono le cosiddette prime «Workhouse». Similmente accade anche in Italia: ne è esempio l'Ospizio di San Filippo Neri di Firenze, nel quale viene istituita una sezione appositamente pensata per giovani abbandonati e

1 Michael Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Einaudi, Torino 1993.

2 Tommaso Buracchi, *Origini ed evoluzione del carcere moderno*, tesi di laurea, in <http://www.altrodiritto.unifi.it>

3 Platone, *Gorgia*.

devianti. Il XVI secolo viene ricordato come il periodo della Grande Reclusione delle classi marginali, in cui a far crescere esponenzialmente la nuova popolazione detenuta sono vagabondi, malati, lebbrosi, poveri, e le carceri nascono da istituzioni a metà fra il filantropico e il contenitivo di un disagio cui non si riesce (non si vuole?) dare risposta. Sono gli irrecuperabili, coloro che vivono ai margini della società, i non-integrati.

Con l'Illuminismo si mette in discussione la liceità dell'utilizzo delle pene corporali e della pena di morte, e cominciano le prime analisi sull'uso della detenzione e sull'identificazione di una pena che sia commisurata al reato, grazie alla nascita delle scuole penalistiche. L'attenzione si va concentrando sul reo, fino ad arrivare, in pieno clima romantico, all'identificazione di caratteristiche fisiche individuali che contribuiscono a delineare «l'uomo delinquente»¹ di definizione lombrosiana. È a fine Ottocento che nasce in Italia il diritto penitenziario, come complesso di norme legislative che mirano a regolamentare la detenzione. Un secondo passaggio fondamentale nel diritto penitenziario italiano è la promulgazione, nel 1930, del Codice Rocco, che, ancorché profondamente modificato, resta attualmente in vigore. Alla base del Codice Rocco vi sono due concetti fondamentali: la responsabilità morale del reo verso l'atto compiuto, e la necessità di identificare una pena commisurata al reato commesso. È l'espressione di un sistema penale parallelamente punitivo e retributivo che permane ancora adesso.

A partire dagli anni Cinquanta questo sistema viene messo in discussione dalla criminologia critica che concentra l'attenzione sull'analisi dei processi di controllo sociale e sui meccanismi di mantenimento del potere e di interazione sociale, rifiutando una concezione classica e naturalistica: non si possono identificare le «cause» di un comportamento criminale, quando questo è direttamente collegato non solo alla situazione economica e sociale, ma la criminalità stessa è funzionale al sistema economico e produttivo presente. Il mutamento e l'organizzazione sociale sono direttamente correlati con l'identificazione di un comportamento

1 Cesare Lombroso, *L'uomo delinquente*, Hoepli, Milano 1876.

*Chi è detenuto, oggi, nelle carceri italiane?*¹

In Italia, i dati statistici degli ultimi vent'anni rivelano forse inaspettatamente, una società sempre più sicura². I reati sono in costante calo, ma i detenuti sono in continuo aumento.

Nell'ultimo ventennio una serie di leggi hanno contribuito a modificare, in maniera costante, la popolazione detenuta. Oltre alla presenza di un 40%³ di persone reclusi ancora in attesa di giudizio, la popolazione detenuta è profondamente cambiata.

Fra le più significative, la Legge 162/90, Jervolino-Vassalli, ha smantellato il criterio della «modica quantità» vigente dal 1975 (Legge 685) che escludeva la punibilità per una detenzione di sostanze stupefacenti finalizzata al consumo personale. Ha introdotto quantificazioni di sostanze che possono essere possedute come «dose giornaliera», di fatto sancendo la punibilità dell'uso e contribuendo a fornire una risposta detentiva a situazioni di tossicodipendenza. Un dato di confronto: nel 1990 i detenuti erano 26.000, nel 1993 raggiunsero quota 50.000.

Nel 2006 la Giovanardi-Fini stabilisce un inasprimento delle sanzioni relative alla condotta di uso di stupefacenti, e la sostanziale distinzione tra droghe leggere e droghe pesanti. In teoria la legge amplierebbe la possibilità per i tossicodipendenti di accedere a programmi di trattamenti terapeutici socio-riabilitativi, elevando il residuo di pena da scontare da 4 a 6 anni, ma nei fatti viene sancita la punibilità dei tossicodipendenti.

La Legge Bossi-Fini, n.189 del 2002 cambia in termini peggiorativi per gli stranieri la possibilità di essere in regola con le leggi italiane in termini di visti d'ingresso, carta di soggiorno, permes-

1 Il seguente paragrafo è ripreso e aggiornato da *I reati calano e i detenuti aumentano* di Enzo Paradiso e Maria Cecilia Averame e pubblicato su *Area di Servizio-Carcere e Territorio*, n.15, ottobre 2010.

2 Ministero dell'Interno, *Indagine conoscitiva sullo stato della sicurezza in Italia*, pubblicata annualmente.

3 I dati sono liberamente consultabili presso il sito del Ministero dell'Interno, aggiornati mensilmente.

so di soggiorno, diritto all'asilo, ricongiungimenti familiari, ecc. punendo una qualunque persona che entri in Italia priva dei documenti indicati (documenti che in alcune nazioni è difficile ottenere...). Ad esempio, non ottemperare all'obbligo di espulsione comporta da 1 a 4 anni di carcere. Per tale reato ogni anno entrano in carcere 12.000 persone. Nel «pacchetto sicurezza» del 2008 venne anche introdotta l'aggravante di clandestinità, dichiarata illegittima da una sentenza della Corte Costituzionale (n. 210 del 8/7/2010), che invece non ha rilevato vizi per il reato di clandestinità, introdotto anche questo nel «Pacchetto sicurezza» dell'anno seguente.

Poi: la Legge n. 251/05, conosciuta come «Ex-Cirielli», prevede meno percorsi di riabilitazione presso le comunità, meno affidamenti ai Servizi sociali, meno misure alternative e benefici di legge, tendendo a ridurre la funzione rieducativa e trattamentale della pena, privilegiando una risposta meramente reclusiva. In sostanza le modifiche apportate seguono due direttrici: sulla base dell'istituto di origine statunitense «three strikes and you're out», si applica il principio in base al quale alla terza condanna scatta una punizione esemplare, e contestualmente si rendono molto più difficili da ottenere le misure alternative alla detenzione.

In definitiva, viene attribuita una rilevanza decisiva alla recidiva sia nella determinazione dei periodi prescrizionali sia nella quantificazione della pena da attribuire.

In particolare nell'art. 99 c.p. si introduce una sensibile maggiorazione dell'aumento di pena, ed è abbandonato il precedente sistema flessibile, che consentiva ai giudici di modulare l'aumento di pena.

Già l'aggravamento di pena irrogata dal giudice allunga il tempo che il condannato deve trascorrere in carcere prima di poter beneficiare del trattamento esterno, in più si restringono le possibilità di poterne usufruire. Per un detenuto tossicodipendente con diverse condanne per possesso di droga intraprendere un percorso riabilitativo in comunità diventa quasi un miraggio.

Per i permessi premio, vengono aumentati i periodi di carcerazione prima di poterli chiedere. Semilibertà e detenzione domiciliare vengono fortemente limitate, quando non rese inammissibili,

per condannati recidivi.

Il nuovo comma 7 bis sull'art.58 quater o.p. dispone nei confronti dei recidivi reiterati il divieto di concessione, per più di una volta, dell'affidamento in prova al Servizio Sociale, della detenzione domiciliare e della semilibertà, ossia di ogni misura alternativa alla detenzione, eccettuato l'affidamento terapeutico ex art. 94 del D.P.R. 309/90.

Il paradosso del carcere come «strumento» di sicurezza

Il risultato è un carcere popolato da quasi un 40% di detenuti con problemi di tossicodipendenza, e un 35% di detenuti non italiani. Un carcere molto simile a quello cinquecentesco, in cui risiedono prevalentemente persone con difficoltà ad essere integrate nella società, o cui è la società stessa a impedire di inserirsi adeguatamente, non solo non fornendo strumenti adatti a favorire l'integrazione, ma perseguendo penalmente non un comportamento criminale, quanto una situazione esistenziale personale: «In altre parole, la natura simbolica e la conseguente efficacia stigmatizzante della censura sono forse esclusivi attributi del diritto penale classico, o primitivo, del diritto penale cioè che criminalizza non tanto condotte socialmente avvertite come meritevoli di pena, quanto autori socialmente sofferiti come 'diversi'»¹.

La sanzione poi, lungi dal rappresentare un atto di conciliazione fra individuo e società, ha una valenza fortemente stigmatizzante nei confronti della persona e della sua condizione, e rende sempre più difficoltoso qualsiasi tentativo di integrazione nella società.

In quale maniera si può parlare di reinserimento o di funzione pedagogica della pena? Per una cospicua parte della popolazione detenuta la difficoltà a costruire reti sociali e mantenere legami nel territorio resta motivo di ritorno ai percorsi di vita devianti e al conseguente reingresso in carcere.

Non solo: i diversi «tagli» ai servizi assistenziali di base, i minori fondi per i Servizi per le Tossicodipendenze, le Comunità

¹ Massimo Pavarini, *Funzioni e limiti del punire* in Aa. Vv., *Funzione della pena e terzietà del giudice nel confronto fra teoria e prassi*, a cura di M. Manzin, Atti della giornata di studio, *Quaderni del Dipartimento di Scienze Giuridiche*, n. 36, Università di Trento, 2002.

terapeutiche, ma anche la chiusura generalizzata di centri di accoglienza, dormitori a bassa soglia e accesso facilitato, hanno un effetto di facilitazione all'accesso a carriere sempre più devianti. Fuori dal carcere, la rete di sostegno dei servizi diventa sempre meno solida, anche per azioni di prevenzione e riduzione del danno. E del rischio: non solo per il soggetto, ma anche per le famiglie e per la comunità in generale. La difficoltà a monitorare e supportare le situazioni di disagio contribuisce all'esacerbazione di situazioni di emergenza che danno vita più facilmente ad atti di criminalità.

Se i servizi esterni chiudono, l'unico intervento è rappresentato dalla detenzione, anche per brevi periodi. La reclusione così utilizzata perde la sua funzione di prevenzione nei confronti della reiterazione del reato, esacerbando le situazioni di disagio, e non è in grado di fornire risposte terapeutiche e riabilitative, e quindi sostenere un maggior bisogno di sicurezza. È l'espressione di un sistema penale volto ad esprimere l'autorità di chi punisce, teso a conservare i rapporti di potere vigenti. E il carcere diventa il luogo di contenzione degli oppressi,¹ coloro che non sono in grado di rispettare le alte aspettative della società stessa.

Due paradossi sulla funzione riabilitativo/pedagogica

- Accrescere la capacità di prendere decisioni autonome togliendo l'autonomia

Se la pena tende alla «riabilitazione del condannato» (art. 27 della Costituzione), una delle richieste poste all'autore di un reato è ripensare al proprio percorso deviante in virtù di un riconoscimento dell'errore commesso e del danno provocato. Un atto di consapevolezza del mancato rispetto della norma e della legge, che dovrebbe portare alla considerazione del danno inferto e del costo personalmente subito, per una maggiore adesione alle norme della comunità. Ma l'adesione alla norma ha forza solo quando viene condivisa e accettata, e non è frutto di costrizione o di

1 Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002.

una accettazione a un semplice livello emotivo; in questa accezione, il detenuto ha necessità di rielaborare il proprio vissuto non più in termini di opposizione alla società, ma a favore di questa, allo scopo di tessere relazioni sociali e un rapporto positivo con la società stessa.

All'interno di un carcere, lo spazio di autonomia decisionale dell'individuo viene ridotto al minimo. Al detenuto non si richiede di scegliere, decidere, e quindi ipotizzare cambiamenti.

In carcere l'individuo «viene deciso», non deve scegliere. Si chiede il rispetto del regolamento, orari e ritmi sono stabiliti da altri, la possibilità di prendere decisioni autonome è fortemente limitata. Il detenuto che non ha saputo prendersi le responsabilità del proprio percorso deviante viene in questo senso fortemente de-responsabilizzato dall'istituzione stessa.

Non deve prendere decisioni, difficilmente può lavorare, non gestisce danaro, il suo tempo, le sue attività. Rare sono anche le azioni volte a dare un senso e un valore al momento della scarcerazione, che avviene solitamente in automatico. La sfida di ridefinizione del proprio ruolo all'interno della società diventa sempre più difficile, perché non può essere intrapresa finché il detenuto è in carcere e ogni dialogo con la società viene precluso.

L'impossibilità di avere uno spazio di autonomia in carcere e la difficoltà dell'individuo di «imparare a prendere decisioni» autonomamente dal carcere, portano all'impossibilità di riprendersi la vita in mano, progettare un percorso autonomo di uscita dal percorso deviante.

- Ritessere la rete sociale del detenuto. Come? Tagliandolo fuori dalla rete sociale.

Reti sociali disgregate, mancanza di legami, supporto, contatti. Coma abbiamo visto, lo stato di detenzione non permette di mantenere i contatti con la comunità esterna. Vi è, forse, la possibilità di consolidare i legami con la rete alternativa che ha portato una persona in un circuito di devianza sempre maggiore. Il carcere è per sua stessa definizione un sistema chiuso, che permette solo in minima parte di mantenere contatti con famigliari e conoscenti

all'esterno. La persona che ha avuto difficoltà a integrarsi correttamente nella rete sociale, ne viene inevitabilmente esclusa. Non solo a livello comunitario, ma anche a livello familiare. Per quanto si sottolinei l'importanza di mantenere i contatti con le famiglie all'esterno, i colloqui sono ridotti e possibili, in certi istituti, ancora esclusivamente in sale collettive. In diverse strutture sono ancora presenti muretti divisorii fra parenti e detenuti. La privacy è fortemente limitata. Le telefonate sono rigidamente regolamentate: possono essere effettuate verso numeri noti, solo negli ultimi sei mesi sono concesse telefonate verso cellulari, e solo dietro presentazione di una bolletta telefonica da cui risulti l'intestatario. Anche a causa della attuale situazione di sovraffollamento, spesso le conversazioni telefoniche avvengono in situazioni ai limiti della privacy, e con limitazioni temporali per dar modo a tutti di usufruirne. Ma anche nelle situazioni più favorevoli dove sia possibile rispettare i diritti del recluso e della sua famiglia, come può la detenzione permettere di mantenere le proprie responsabilità come genitore? O migliorare i rapporti con la famiglia, mantenere contatti con eventuali datori di lavoro?

Durante la detenzione, si affievoliscono i legami con la società, ed è difficoltoso mantenere quelli pre-esistenti. L'isolamento dalla comunità impedisce all'individuo di (ri)pensare il proprio ruolo al suo interno.

Un dialogo interrotto, in entrambi i sensi

Durante la detenzione, non è solo il detenuto a perdere la possibilità di dialogare con la comunità. In un'ottica dialogica, è anche la stessa società a non avere la possibilità di comunicare con i detenuti e di farsi una rappresentazione chiara del sistema penitenziario. La de-responsabilizzazione è duplice: non è solo il detenuto ad essere de-responsabilizzato, ma anche la comunità stessa cui viene impedito dialogo, la conoscenza e l'analisi della situazione carceraria. Il carcere «chiuso» permette di non doversene occupare: il problema è demandato agli esperti.

Ma la mancata consapevolezza della comunità produce due effetti:

La comunità perde un potenziale controllo rispetto ai meccanismi della giustizia, incentivando un «bisogno di carcere» e la stigmatizzazione sociale. Il cittadino che non sa che un detenuto su 500 commette un reato durante l'esecuzione di una misura alternativa, mentre la recidiva al termine di una condanna in carcere si aggira intorno al 98%, non può valutare quanto la sua stessa sicurezza sia messa a rischio dall'alto uso della detenzione (di nuovo paradossalmente, spendendo fra i 100 e i 150 euro al giorno per ogni singolo detenuto con l'effetto di perfezionarne la carriera criminale piuttosto che consentirgli di trovare gli strumenti per una via alternativa). Non sapere che all'interno delle carceri italiane quasi il 50% dei detenuti è ancora in attesa di giudizio, o che gli autori di reati gravi, i detenuti soggetti al regime del 41 bis, non arrivano a sei mila persone su quasi settantamila¹ porta a farsi un'immagine distorta di chi sia un detenuto.

Si ignora che in Italia, vi è una gran difficoltà (renitenza?) a perseguire i crimini cosiddetti «dei colletti bianchi», fra cui rientrano reati gravi, quali la corruzione, la frode commerciale, «i crimini assassini»². Che sono i potenziali punti di collusione fra mafia e politica, la cui persecuzione è ostacolata tanto dall'utilizzo dell'informazione mass-mediatica quanto da provvedimenti ad hoc quali la Legge Boato del 2004, che impedisce l'utilizzo da parte dei magistrati di intercettazioni indirette senza il consenso della Camera (l'intercettazione indiretta è per sua stessa definizione non prevedibile e non programmabile, per cui la richiesta di consenso è inapplicabile).

Il secondo effetto della mancata consapevolezza del funzionamento del sistema giustizia in Italia impedisce ai cittadini di esercitare quel controllo sull'operato a livello politico, e di valutare quanto il sistema giuridico possa avere una funzione di mantenimento del potere piuttosto che di reale tutela della società e dei suoi componenti, con i loro diritti.

1 VII Rapporto sulle carceri dell'Associazione Antigone, *Da Stefano Cucchi a tutti gli altri*.

2 Definizione utilizzata da Edwin Sutherland in *Il crimine dei colletti bianchi*, 1949 (tr. it. Giuffrè, Milano 1987), a indicare l'effetto distruttivo e mortale di certo genere di reati gravi di cui non si comprende la pericolosità sociale per la tipologia stessa.

«Restorative justice» è una definizione molto ampia, in cui rientrano una realtà di teorie e pratiche anche di ambiti disciplinari differenti (giuridiche, pedagogiche, sociali, etc), a volte non perfettamente collimanti fra di loro.

Il concetto-base della restorative justice ruota attorno al fatto che l'autore di un reato abbia commesso un danno, ad una persona o alla società, e che compito della giustizia sia quello di trovare una sorta di riparazione al danno effettuato. Ma va anche oltre: vi è il tentativo di ricucire lo strappo che si è creato fra autore di un reato e vittima, ma anche, nella sua accezione dialogica e partecipativa, a ricostruire la fiducia e i legami fra il reo e la comunità, globalmente vittima del reato stesso.

La mediazione ha lo scopo di passare da una situazione di «conflitto», che vede due parti in opposizione fra di loro cercare di raggiungere il proprio obiettivo attraverso ogni mezzo, in una «controversia»¹, ovvero una divergenza di opinione, una discussione condotta da due punti di vista contrapposti che attraverso il confronto cercano di emarginare lo strappo, attraverso l'intervento di un mediatore.

Un rischio in cui si può incorrere quando si cerchi di ricomporre un conflitto con i soli due attori reo e vittima è quello di riuscire sì a trovare un accordo, ma non attraverso un procedimento dialettico e razionale quanto restando su un piano emotivo. I due attori possono arrivare a riconoscere i vissuti individuali, accettare le motivazioni altrui sulla base di una generica comprensione ed empatia. Ma perché vi possa essere una ricomposizione della frattura, è necessario quel passaggio razionale, occorre che il consenso possa rappresentare un «atto di volontà», una vera adesione alle regole e all'accordo. Il consenso deve essere «razionalmente spiegabile e dimostrabile»².

Questo diventa fondamentale quando assieme a vittima e reo si

1 Federico Reggio, *Giustizia dialogica. Luci e ombre della Restorative Justice*, FrancoAngeli, Milano 2010.

2 *Ibidem*.

coinvolge anche il terzo elemento, ovvero la comunità.

Per John Braithwaite¹, è necessario un coinvolgimento attivo della comunità per la costruzione di un sistema penale efficace. A contribuire a non reiterare il reato sono due elementi: che vi sia un atto di «vergogna» e di indignazione pubblica verso il fatto e non verso la persona, e che venga mostrata all'individuo la possibilità di essere reintegrato nella comunità di riferimento. Il concetto di community però rischia di avere confini poco definiti e identificati, e inoltre la comunità stessa può rappresentare uno strumento di pressione psicologica. Il risultato sarebbe un tentativo di risocializzazione che si basa sul conformismo verso un insieme di valori sociali non chiaramente identificati, forti nel «sentito comune», dominanti all'interno della società. Il rischio sarebbe rappresentato dal contribuire a produrre forme di alienazione e spersonalizzazione.

Inoltre, la società esterna potrebbe non reputare adeguato il compromesso raggiunto dalle due parti tramite il mediatore. Questa è una cosa che accade attualmente, in un momento in cui il sentito-comune/l'opinione pubblica rinfaccia alla giustizia pene troppo lievi e atteggiamenti troppo permissivi. E la stessa comunità sociale «può agire in modo prevaricatorio e pericoloso, la spinta ad esempio ad adeguarsi a determinate aspettative socialmente rilevanti è uno strumento di controllo sociale che non dice nulla dei contenuti e della legittimità di queste aspettative»².

Occorre andare oltre il consenso

«La collettività, l'amministrazione carceraria, la polizia, il governo, i media sono estranei, lontani, dai detenuti, e, pur dichiarando di avere a cuore la prevenzione del crimine, si interessano al carcere solo quando emergono dei problemi contingenti»³. Questa è una affermazione di Kiran Bedi, direttrice del carcere di Ti-

1 J. Braithwaite, *Crime, shame and reintegration*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.

2 Federico Reggio, *Giustizia dialogica*, cit., pag. 146.

3 Kiran Bedi, *La coscienza di sé, le carceri trasformate. Il crollo della recidiva*, tr. it., Giuffrè, Milano 2001.

jar, a Nuova Delhi, in India, dove sono recluse più di diecimila persone¹. Kiran Bedi ha decimato i tassi della recidiva in pochi anni di attività attraverso l'istituzione di una serie di attività volte al reinserimento, all'*empowerment*, e grazie alla partecipazione in attività in carcere di gruppi di volontari esterni.

È riuscita a rompere il circolo per cui, parlando di carcere solo in situazioni di emergenza contingente e proponendo un'immagine distorta del detenuto, la comunità critica eventuali tentativi di attivazione di percorsi di reinserimento, la stigmatizzazione sociale aumenta di pari-passo con la paura e l'insicurezza, si richiedono interventi sempre più costrittivi incentivando l'incapacità a fornire risposte valide.

Il distacco fra società e carcere non solo non permette di attivarsi sul reinserimento del detenuto e aumenta la stigmatizzazione che perdura anche dopo il periodo di detenzione, ma produce sulla società una distorsione conoscitiva del sistema-carcere e della giustizia in generale. La paura del detenuto e la pressante richiesta di sicurezza personale rappresentano gli elementi fondanti con cui il cittadino guarda alla giustizia.

In questo senso, è necessario andare «oltre il consenso». Superare le attese della società nei confronti del sistema penitenziario, rendendo il carcere di dominio pubblico.

La richiesta di un maggiore utilizzo di pene alternative alla detenzione, di investimenti maggiori per servizi più efficaci, spaventa una società insicura e non consapevole. Per questo motivo, deve essere sostenuta da un'azione informativa tesa a sviluppare uno scambio dialogico fra detenuto e comunità stessa, favorendo la consapevolezza e la responsabilizzazione nei confronti del sistema giustizia.

Nelle carceri italiane vi sono numerose attività realizzate in collaborazione con enti e associazioni esterne. La mancanza di personale e un'idea di carcere dove ancora prevale l'istanza di sicurezza rispetto a quella del reinserimento rende organizzativamente complesso lo svolgimento di tali attività. Il volontario spesso è

1 Per un'analisi approfondita dell'operato di Kiran Bedi vedi l'intervento di A. Vigilante, *Partecipazione, apertura, vipassana: Kiran Bedi e la trasformazione del carcere di Tihar*, in questo stesso numero.

visto come un ostacolo al normale svoglimento della giornata, come «un problema da gestire», e soprattutto negli ultimi anni vive con difficoltà il suo ruolo. Ma è l'unica persona che entra in carcere fuori dall'ottica detentiva, e potrebbe rappresentare una risorsa.

Diverse carceri¹ inoltre portano avanti progetti volti a una genitorialità attiva anche durante la detenzione, favorendo il rapporto con i familiari e con i figli, anche in tenera età. Purtroppo queste situazioni rappresentano «fiori all'occhiello», progetti sperimentali che invece dovrebbero rappresentare la prassi normale.

Oltre a favorire il contatto con l'esterno, le azioni di comunicazione e informazione sul carcere possono passare attraverso la collaborazione con le scuole e le università, e possono essere svolte in collaborazione con i detenuti, il personale penitenziario e i volontari che a vario titolo operano in carcere.

Le istituzioni locali possono essere coinvolte in prima persona, favorendo l'accesso ai servizi offerti (ad esempio i centri per l'impiego) anche all'interno del carcere, e sostenendo l'utilizzo di borse lavoro e inserimenti lavorativi.

È necessario sviluppare un'azione pedagogico-informativa che abbia come target la comunità al fine di disvelare tutti i paradossi del sistema giustizia, dove il discorso sulla sicurezza possa concentrarsi anche su quella del cittadino recluso, per evidenziare i meccanismi che lo hanno condotto in carcere. Per questo, è fondamentale il rapporto con la stampa, soprattutto locale, che rappresenta il primo intermediario nel passaggio di informazioni verso la comunità.

In questo senso, da alcuni anni è attiva sul territorio italiano la Federazione Nazionale di Informazione dal Carcere, nata intorno alla redazione del giornale *Ristretti Orizzonti*, edito all'interno dell'Istituto penitenziario di Padova.

In Italia esistono una cinquantina di giornali con redazioni composte da detenuti².

1 Un esempio a proposito sono le attività proposte all'interno del Carcere di Bollate di Milano.

2 La ricerca più aggiornata sui giornali dal carcere è rappresentata dalla tesi di laurea di Gianluca Modolo (relatore prof. Raffaele Fiengo) *Il giornalismo carcerario; analisi degli organi*

Con la consapevolezza che diffondere un'informazione corretta sul carcere dall'esterno è estremamente difficile, per la mancanza di fonti, le difficoltà di accesso, la comunicazione sempre mediata dalle istituzioni o dalle categorie di lavoratori, i giornali dal carcere si propongono di fare da ponte fra interno ed esterno, cercando di superare quella barriera che è certo fisica, ma anche psicologica, nel parlare di carcere. Il lavoro di scrittura poi, necessitando di un momento di razionalizzazione del vissuto personale e di integrazione con dati, di confronto con la situazione generale, è strumento, per il detenuto, per una oggettivazione della propria situazione e consente di comunicare con la società in ottica propositiva. È un modo di reimpossessarsi del proprio vissuto, riflettervi e rielaborarlo attraverso il confronto con l'esterno.

Favorendo il confronto dialogico e lo scambio di conoscenza con il detenuto (ma anche in tutte le situazioni di marginalità sociale) si sostiene una azione che possa essere *pedagogia*, non *per* gli oppressi e nemmeno *degli* oppressi, ma che spinga l'uomo a una posizione critica davanti a problemi comuni, come partecipante attivo di una comunità che si interroga sulle proprie regole e sul proprio funzionamento.

Cambiare in carcere, malgrado il carcere

Intervista a Carmelo Musumeci

Agnese Pignataro

Carmelo Musumeci ha 55 anni ed è in carcere da 20. Sta scontando l'ergastolo nel carcere di Spoleto. La sua famiglia vive in Toscana: la sua compagna, un figlio, una figlia e due nipotini. Ha compiuto gli studi in carcere da autodidatta, superando le varie restrizioni (in particolare quelle previste dal regime 41 bis, il «carcere duro», a cui è stato sottoposto per 5 anni) e le difficoltà pratiche dovute a spostamenti da un carcere all'altro e alle condizioni quotidiane di detenzione. Nel 2005 si è laureato in Scienze Giuridiche all'università di Firenze con una tesi in Sociologia del Diritto dal titolo *Vivere l'ergastolo*¹. Attualmente è iscritto all'università di Perugia al corso di laurea specialistica. Ha concluso tutti gli esami ed ora sta preparando la tesi con il Prof. Carlo Fiorio, docente di Diritto Processuale Penale. È promotore della campagna «Mai dire mai» per l'abolizione dell'ergastolo² ed è autore di diverse raccolte di racconti e poesie, tra le quali *Le avventure di Zanna Blu* e *Gli Uomini Ombra*, editi da Gabrielli Editori.

Ha scritto nella conclusione della sua tesi di laurea: «Spesso si vuole che il detenuto, in quanto prigioniero, debba accettare di essere punito ingiustamente, si vuole che il detenuto sia sempre e soltanto ciò che il carcere lo farà essere. Spesso al detenuto conviene non avere mai un pensiero autonomo e conviene essere sempre d'accordo con il suo carnefice. Invece il carcerato ha tanto da trasmettere e da comunicare. In carcere convivono: dolore, prostrazione, fede,

1 Si può scaricare all'indirizzo http://www.ristretti.it/commenti/2009/novembre/pdf9/tesi_musumeci.pdf

2 <http://www.informacarcere.it>

48 abbandono, odio, pentimento, talvolta brutalità, ma anche un senso infinito di umanità e la possibilità di rinascere.»

Come le è venuta l'idea di scrivere fiabe?

Probabilmente perché le fiabe trovano una felice soluzione.

Probabilmente perché le fiabe fanno crescere interiormente e spesso molti detenuti, fra cui io, si trovano in carcere o perché non sono cresciuti o perché sono cresciuti troppo in fretta.

Probabilmente per rivalse delle fiabe che nessuno ci ha mai raccontato o semplicemente perché una fiaba con la sua magia può trovare una via di uscita nel buio dei nostri cuori.

Probabilmente perché la fantasia ci offre la speranza che la vita reale non ci può più dare.

Probabilmente perché le fiabe ci riaccendono la speranza che possiamo tornare ancora bambini.

Probabilmente perché quando alla sera ti accorgi che la vita diventa troppo difficile e non hai più nessuna speranza che la vita può cambiare in meglio ci si attacca a tutto, anche alla magia, perché senza neppure la speranza della nostra fantasia non avremmo la forza di affrontare le avversità della vita.

Probabilmente perché tramite le nostre fiabe possiamo immaginare un eventuale lieto fine.

Probabilmente perché tramite la magia delle nostre fiabe possiamo cancellare l'infelicità ed il dolore del carcere e della nostra pena.

Probabilmente perché alla notte quando la cella si riempie di orchi, mostri, draghi e sputafuoco, solo la fantasia ci può portare in un mondo migliore.

Scrivi più per se stesso, o per gli altri? Secondo lei, che tipo di persone legge i suoi racconti? Chi, invece, non li leggerà mai?

Si scrive soprattutto per gli altri e per essere letti.

Noi siamo anche quello che leggiamo e scriviamo.

Io credo che se uno ama la lettura legge di tutto anche se l'autore gli è antipatico.

In che modo la prigione influisce sul rapporto con i figli? È possibile restare «genitore» mentre si è dentro?

49

Da bambino, avevo fatto questa domanda a mia madre: «Perché mi hai messo al mondo senza che te lo chiedessi?» Lei non ha saputo rispondermi, ma ho sempre avuto paura che questa domanda me la facessero anche i miei figli. Per fortuna non me l'hanno ancora mai fatta. Non è difficile mettere al mondo dei figli, è più difficile amarli. Spero di riuscirci nonostante che manco da casa da venti anni.

Quando siamo bambini veniamo abituati alle punizioni fin dalla più tenera età: per questo, diventati adulti, l'esistenza della prigione ci sembra un fatto inevitabile. Esiste un'educazione che possa fare a meno delle punizioni? Qual è l'effetto della punizione sullo sviluppo della persona?

Neppure gli animali si dovrebbero educare con le punizioni. Io per esempio sono persino contrario a rimproverare i bambini perché a volte i rimproveri fanno più male delle botte. L'amore, lo studio, la legalità, la tolleranza, il senso di giustizia, un buon governo, politici onesti e diligenti, una pubblica amministrazione efficiente educano più di qualsiasi carcere e punizione. E soprattutto il dialogo: fatemi capire dove ho sbagliato e non sbaglierò più. Si dice che si nasce tutti innocenti, ma non è vero: molti nascono culturalmente già colpevoli, come dice il titolo del mio libro *Nato colpevole*.

In un'intervista ha detto: «Sono condannato ad essere colpevole per sempre». È come se l'ergastolo congelasse la biografia di chi vi è condannato. In che modo è riuscito a preservare e far evolvere la sua storia personale?

Dopo venti anni di carcere sono ancora un'anima viva, ma morta perché prigioniera.

Sono un'anima con il dolore nel cuore, stanca e ancora più cattiva.

Sono un'anima che non ha potuto realizzare tutti i suoi sogni e che non ha potuto amare come avrebbe voluto le persone a cui vuole bene.

Il cambiamento fuori fa bene ed è utile, il cambiamento dentro se è positivo diventa un problema perché ti fa soffrire di più.

La prigione può essere compatibile con la dignità umana?

No! La giustizia non dovrebbe essere vendetta, quindi niente carcere come pena detentiva, ma verità processuale prima con condanna riparatrice di risarcimento dopo.

Perché esiste la prigione? Perché esiste l'ergastolo? Quali potrebbero essere le alternative?

Il carcere aiuta a governare e a ottenere consenso politico ed elettorale.

Il carcere è un affare per tutti ma non per chi ci sta.

La legalità prima di pretenderla va data.

Le alternative: chi è stato condannato per omicidio per tutta la vita dovrebbe lavorare per mantenere la famiglia del morto. Non è un'utopia come non lo era neppure quando molti pensavano che le donne non potessero fare il lavoro degli uomini.

È solo una questione culturale e in tutti i casi, l'utopia è il motore dell'umanità.

Io per esempio preferirei spazzare le strade della mia città che stare chiuso in questa cella a rispondere a queste domande.

E in tutti i casi la pena dovrebbe servire a migliorare e non a distruggere chi la subisce, ma come fa a migliorare una pena che non finisce mai?

Dialogo fuori le mura

Paolo Vittoria, Giuseppe Ferraro

PAOLO: Giuseppe, ti ho chiesto un dialogo sulle tue esperienze di filosofia in carcere. Suggestisco la parola «dialogo», perché il dialogo come incontro di discorsi, pensieri, riflessioni, si basa su domande comuni, è una pratica creativa e critica, presuppone una curiosità reciproca: è una relazione coscienza-mondo. Ci insegna a riscoprire le esperienze: il dialogo è una pedagogia della domanda. Ti chiedo un dialogo e comincio a riflettere: nella tua corrispondenza con Carmelo Musumeci (nel blog *Urla dal silenzio*)¹ scrivi che la «democrazia» di un Paese si vede dal carcere. Sarebbe giusto, quindi, studiare la democrazia degli Stati Uniti ignorando Guantanamo? Si può conoscere la nostra democrazia senza tenere conto dei suicidi e delle torture in carcere? La storia del Brasile non è anche la drammatica storia della rivolta dei detenuti di Caruandiru?²

GIUSEPPE: Paolo carissimo, ti rispondo subito con una confessione. Non so fare domande. Lo consideravo un difetto, con amarezza, pensavo alla mia incapacità. Soprattutto nei convegni. Fare la domanda. Io non so fare domande. Poi ci rifletto e penso che noi siamo qui per dare risposte non per fare domande. Accolgo perciò con piacere che non sia un'intervista, che finisce sempre nella prossimità dell'interrogatorio. Va bene allora dialogo, perché nel dialogo si è rispondenti, corrispondenti, da una parte e dall'altra, si danno risposte. Ho scritto spesso, e detto sempre,

1 <http://urladalsilenzio.wordpress.com>

2 Il massacro della Casa di Detenzione di Carandiru nella città di San Paolo risale al 1992. Nacque da una ribellione dei detenuti e, a causa di un'azione della polizia militare, causò 111 morti. Una vera e propria strage che ha scritto una delle pagine più nere della storia del Brasile. L'entità della strage fu divulgata solo il giorno dopo, un'ora prima della chiusura dei seggi per le elezioni municipali. Il colonnello che ha diretto le operazioni, Ubiratan Guimarães, fu accusato di omicidio e condannato a 632 anni per 102 delle 111 morti. L'anno dopo, grazie a una revisione della sentenza, fu assolto ed eletto deputato nella città di São Paulo.

che in filosofia le domande non si pongono, ma si impongono. Vengono da sole. Si presentano. E chi fa filosofia ha il compito di rispondere al presente, a ciò che si presenta. Chi fa filosofia ha il compito di vedere quello che è reso invisibile da ciò che ci si fa vedere. Allora pensa a questo: il carcere è un luogo invisibile, fuori della città, ai confini della città, la sua eccezione è perciò dove più è cruda la regola, cioè senza più relazione, regola vuota, costrittiva, inappellabile. Pensa a quale ribaltamento epocale. Una volta la pena la si faceva vedere, era esemplare, adesso è nascosta, nessuno deve sapere. I diritti sono sospesi, ristretti, piuttosto cancellati. Allora si tratta di vedere in quell'invisibile ciò che il visibile dell'attualità, dei tempi correnti della città, non lascia vedere. Certo che è una pratica educativa. Chi educando si educa viene sempre da, conduce un discorso sempre a partire da, come vuole l'etimo della parola educazione. Allora bisogna ogni volta misurare la pratica educativa da dove si porta e guida il discorso. In questo caso dall'invisibile. Non solo in questo caso. Il grado di democrazia di un paese, dico sempre, si misura dalle condizioni delle sue carceri e delle sue scuole, quanto più le scuole saranno meno carceri e quanto più le carceri saranno più scuole, più sarà alto il grado di democrazia di un paese. Il nostro sta messo male. Vale per ogni paese. Pensa all'ergastolo ostativo in Italia, pensa al fine pena mai, pensa all'ergastolo in Germania e capisci la differenza tra la democrazia in Italia e in Germania. Vale per ogni paese. Dici bene, vale anche per il Brasile. Fatemi vedere le vostre carceri e vi dirò quale è il grado delle vostre democrazie. Se poi penso che nelle carceri italiane gli ergastolani ostativi sono tutti meridionali, mi viene anche da riflettere che è dal carcere che si constata il grado di unità del paese, parlo dell'unità d'Italia. È una vecchia storia, lo sai. Ogni volta che si è trattato di una svolta nell'ambito dell'organizzazione sociale di un paese, in un passaggio di epoca preciso, si è trattato di una riforma dei delitti e delle pene e di una modificazione dell'architettura delle carceri. Il carcere di Avellino, che fu chiuso solo negli ottanta del Novecento era costruito secondo il disegno del Panopticon e con regole di accessibilità dei parenti esemplari e mai prima comprese: un avanzamento sociale allora che coincideva con un avanzamento

e modifica delle forme di controllo. Il carcere precedente vedeva persone incatenate, in piedi, ed esposte alle intemperie. Non era ad Avellino ma in un paesino poco distante, isolato. Celle, come scantinati. Il carcere attuale è costruito secondo l'edilizia popolare. In quelli più «accorsati» non ci sono le chiavi gialle, ma ci sono le schede per aperture automatiche. Il carcere di Secondigliano è costruito, ed è una follia, tra le palazzine del quartiere di Scampia. Come dire trasferimento immediato, appena di fronte. E appena di fronte nelle case, mi raccontano, d'estate si sentono le urla dei carcerati. Certo che del carcere si parla solo per un numero di suicidi, che, ti assicuro, ne nascondono molti altri, e non solo tra i detenuti, ma anche tra gli agenti e non ultimo il caso di una direttrice. Del carcere si parla quando conviene per finanziare progetti, talvolta assurdi e fatti per non essere realizzati. Certo che parlare del carcere è come guardare in fondo al pozzo della democrazia. Di tutto questo siamo chiamati a rispondere, a dare risposte, che non faccio fatica a dire che devono essere personali, nel senso di impegnare. Guai a farne discorsi che spiegano o giustificano o permettano, si fa politica quando si risponde di sé in quel che si dice di vedere.

PAOLO: Giuseppe, penso davvero che nelle tue risposte ci siano domande, interrogativi, inquietudini e che queste domande abbiano un luogo profondo visibile in comune, che è l'indignazione, che è la necessità di risponderci. Perché? Perché celle come scantinati? Perché esistono luoghi delle pene invisibili? Perché creare un'architettura del controllo? Come si finisce in questi scantinati? Come si cade in fondo al pozzo della democrazia?

«Siamo chiamati a rispondere», mi dici, «a dare risposte», ma io non ho ancora risposte, per lo meno adesso. In carcere ci sono entrato una volta sola. In una città caldissima del Brasile che si chiama Presidente Prudente. Non ti so dire il tempo che ci sono stato perché là dentro il tempo non esiste, cioè si perde il tempo e il tempo ci perde, scompare nell'«eterna attesa». Creammo un gruppo di dialogo con i detenuti sulla biblioteca e la scuola che avevano creato. Uno di loro era un ex insegnante; un altro voleva fare il musicista: avevano dei sogni. Mi chiedevo continuamente

quale fosse stata la loro «colpa», quale «pena» stavano scontando. Mi sembrava che loro avessero bisogno di noi anche per avere contatto col tempo di fuori e col tempo «passato». Noi eravamo «fuori» e loro «dentro» e questo... creava uno strano gioco inverso e controverso di sensi di colpa. D'altra parte, osservavo che l'educazione sortiva effetti. La scuola in carcere e la biblioteca avevano un significato fondamentale: dare senso al tempo, dare senso al luogo. Dare significato alla vita. Creare autostima, dare possibilità creative.

Faceva veramente caldo e mancava l'aria. Cominciavo a capire che significa l'ora d'aria. Che vuol dire «andare a prendere un po' d'aria». L'aria fa parte del tempo di fuori, bisogna andarla a prendere per un'ora e conservarla giorno e notte. L'aria ci ricorda il tempo. Ho capito che il carcere entra nei polmoni...

GIUSEPPE: Non dobbiamo dare risposte che spieghino, giustifichino o altro. Dobbiamo rispondere di noi stessi. E tu rispondi di te quando parli del carcere che entra nei polmoni soffocando come un'aria irrespirabile. Il corpo proprio risponde. E sono le sue risposte che soffochiamo. Il carcere è sul corpo. L'indignazione è una ribellione del corpo proprio. Lo vestiamo, lo educiamo nell'armonia dei movimenti, lo incarceriamo. Lo immobilizziamo, perché il corpo è movimento. L'ora d'aria è l'ora di uno spazio appena meno ristretto. È terribile l'ora d'aria. Ci sono spazi assurdi. Delle stanze, delle celle, più grandi e senza il tetto. Le ho viste. Ho visto anche quelle che erano invece dei cortili, ma chiusi ai lati e sopra con delle reti. Li ho visti come animali in gabbia. Simili a quelli di Guantanamo. È diverso però vederli dal «vivo». Andavano a due a due i detenuti. Ciò che mi colpiva era il passo veloce del loro cammino, sembrava che dovessero andare da qualche parte, non arrivavano mai fino in fondo al muro. Giravano prima per ritornare indietro o andare avanti. È lo stesso. Non c'è una linea, un percorso. In carcere ti si spezza il cammino. Bisogna essere attenti. Non limitarsi alla percezione. Terribile. Quelle volta che le guardie mi dicono di attendere lasciandomi chiuso dai cancelli di passaggio dei corridoi, quando non c'è più nessuno. Basta appena un minuto per farmi sentire di impazzire. Dico sempre

che il grado di democrazia di un paese si misura dallo stato delle proprie carceri e delle proprie scuole; quando lo studio non sarà un pena e quando la pena sarà per un detenuto il diritto di ripensare alla propria vita, a ciò che non è diventato ed è allora anche la democrazia sarà l'espressione sociale di una comunità libera di uguali e differenti nella propria singolarità di uguali.

In carcere, ripeto, non ci sono solo i detenuti. Il carcere è una comunità negata. Bisogna fare attenzione a tutti quelli che vivono nel carcere e del carcere, offrendo tutti gli strumenti necessari per poter fare della pena un diritto e non una punizione. Un diritto sociale. Promuovere la collaborazione sociale. Si dice «recupero», ma sa troppo di esame, «recupero» scolastico. La scuola deve mettere ognuno nelle condizioni di apprendere. È la normalità che produce colpe e delitti. Sempre «era una persona normale» chi ha fatto poi del male. È la normalità che occorre curare e l'essere sano che bisogna prendere in cura.

Ho ricevuto la lettera di un detenuto. In isolamento. La lettera era timbrata col visto che poteva passare. Mi ha colpito. Mi sono trovato, confesso, nella difficoltà di rispondere. Anche la mia risposta sarà vidimata dopo un'attenta lettura. Questo sguardo che legge tra le righe, questo sguardo che ti guarda dentro come non pensi di riuscire nemmeno tu a coglierti pienamente. Questo sguardo del sospetto ti sta addosso e dentro. Un tempo la punizione era pubblica, tutti dovevano vedere, adesso gli occhi li hai addosso tu solo, li hai dentro.

Ho scritto al detenuto che tutto questo poteva essere un bene. È un bene. Se lo si prende sul piano educativo. Se si comincia a pensare che bisogna scrivere e parlare come se ti ascoltasse e vedere chi col suo controllo rappresenta la società. Chi ti fa vedere e sentire, chi ti fa capire che devi esprimerti in questo o quel modo per non essere frainteso. Si costituisce così la coscienza. Si costituisce a questo la gregaria età della coscienza del gregge diceva Nietzsche. Bisogna tuttavia parlare ed esprimersi, educare anche lo sguardo come se ci fosse ad ascoltarti qualcuno, chi ti vuole bene, chi non puoi offendere, chi non puoi avere a male, per educarsi a dire del bene. Quando manca chi ti ascolta dentro così, quando è solo il controllo, l'effetto è quello di sottrarsi e di ingannare. Lo

capiamo sui luoghi di lavoro, non solo in carcere.

Accade perciò che il carcere sia la misura estrema di tutto quello che avviene fuori. Anche in carcere se hai un amico puoi fare un percorso diverso. Ecco perché tengo corsi in carcere, per ascoltare, per essere un punto di ascolto diverso. Non io ascolto, ma loro si ascoltano parlando di cose e con espressione che non avrebbero mai usato e che nessuno ha mai fatto usare e pensare prima perché nel carcere bisogna essere chiusi nel proprio castigo, nel proprio male.

Dico che il carcere è la misura estrema di quel che avviene «fuori», nella società. Il sospetto, l'inganno, la menzogna, la mortificazione, non solo la morte. Fuori si svolge al grado di metafora tutto quanto in carcere si svolge nella cruda realtà del sequestro del corpo proprio. Oggi le carceri, ripeto, non sono più costruiti in luoghi isolati. Stanno dentro le città, dentro i paesi ovvero i paesi ci crescono intorno. Si formano presto gli insediamenti dei familiari, si fa economia intorno al carcere. Il liberalismo spinto che stiamo vivendo è anche questo. L'economia è legale e illegale, si alimenta dall'una sull'altra. Anche i quartieri sono delle carceri, lo sono anche le favelas così come le carceri sono favelas murate.

PAOLO: Mi rendo conto di come il carcere sia un sistema invisibile, o meglio, la parte invisibile del Sistema. Il sistema, a Rio de Janeiro come a Napoli tende a nascondersi. Chi pensa di non esserne parte, non lo conosce o finge di non conoscerlo. Fa male a chiunque. Diviene malattia sociale, a volte invisibile, ineffabile.

Il Sistema produce, produce, produce come una fabbrica. Lavora giorno e notte, incessantemente con un ritmo di produzione al di sopra della media. Produce e si riproduce. Scompaiono gli attori, ma il copione continua. A volte mi chiedo se abbiamo capito fino in fondo la frase di Karl Marx: «l'uomo è prodotto di una determinata società storica». Se così fosse, il detenuto sarebbe il «prodotto» di quale fabbrica?

Il sistema produce e agisce grazie all'ignoranza. È anche una fabbrica di ignoranza, ma non l'ignoranza dei «saperi», quanto l'ignoranza delle «azioni», dell'«agire», per questo diviene vigliacco. Mi viene in mente la distinzione tra l'«agire per ignoran-

za» e l'«agire in stato, in condizione di ignoranza». Mi sembra che il «sistema», agendo sull'ignoranza, punti ancor più a provocare «lo stato, la condizione di ignoranza», il «non sapere delle proprie azioni». Agisce sull'incosciente, sul non cosciente, ha bisogno dell'incoscienza. Produce e smercia per produrre lo stato di ignoranza. Il consumo di crack in Brasile è cresciuto tantissimo negli ultimi anni. Così come esiste un mercato della colla tra i ragazzi di strada. Il sistema è una holding, un mercato globale. Durante i vostri incontri, i detenuti in carcere si ascoltano, utilizzano parole che non hanno mai usato, che non gli hanno mai fatto usare. Immagino che creino parole, che sentano la scoperta della parola inedita. È una parola che nasce in un luogo, una comunità negata, tra le mura del sistema ... la parola ...

GIUSEPPE: Ascoltare, questo è il punto. Parlare ascoltando. Sì, il sistema produce, ovunque c'è un sistema si dà una produzione. Il punto non è contrastare il sistema, ma è stabilire un sistema ancora, un'apparecchiatura, un dispositivo, che sia piuttosto una disposizione. A spiegare il sistema ne restiamo impiegati noi stessi. La mia esperienza è stata e resta non la ricostruzione di una genealogia della pena e della sua architettura e «architettazione», ma di dare parola, di attraversare il carcere, sentirne le voci, congiungere voci a parole, perché il carcere è dove la parola è sequestrata, separata dalla voce. Carcere è dove la parola è ristretta. In carcere ci si esprime per diminutivi, si dice «domandina», « richiestina », quando si tratta di un bisogno di diritto, ogni parola è diminuita, ristretta. C'è da fare un particolare lavoro sul linguaggio carcerario, non solo per i detenuti. Ripeto sempre che il carcere è una comunità, se ci sono suicidi in carcere, la maggioranza assoluta è di detenuti, c'è però una minoranza di suicidi, non denunciata, che riguarda gli agenti di polizia. In un carcere c'è stato anche il suicidio di una direttrice. Ma cerchiamo di non allargare troppo le file del dialogo, restiamo alle relazioni. Andiamo al di là delle spiegazioni. Operiamo. Disponiamoci.

Quello che facciamo in carcere, come ho detto altre volte, è che «ci tocchiamo». Parliamo di ciò che ci tocca dentro, diamo parola, usciamo fuori dalla quotidianità del carcere, non parliamo né di

condizioni, né di diritti negati, né di processi. Li conosciamo. I detenuti ne parlano ogni momento. Ripeterceli è come fasciarci di nuove sbarre e trovarsi detenuti per crimini e prigionieri per pregiudizi e rappresentazioni sociali. Parlare di ciò che ci tocca da dentro è, certo, evadere, ma dalla prigione, non dal carcere. Quando dissi che la filosofia è l'arte della fuga, facendo sobbalzare l'agente che controllava il nostro incontro, intendevo una fuga dalla rappresentazione che subiamo noi stessi di dentro noi stessi. Con «arte della fuga» intendevo la risonanza del tempo proprio, interiore, la cadenza dei propri affetti, la parola della propria voce. Mi ripeto, i confini di una città sono confini di voci, quando restano attonite o si smorzano in un grido, quando la voce non ha parola allora anche la città finisce. E in carcere siamo ai confini della città, al di là dei confini.

PAOLO: Certo, credo che il sistema si affronta mediante un'azione contro-egemonica che presuppone la creazione e la costruzione di un dispositivo di pratiche, valori, condivisioni, parola. Non statico, non immobile, assume forza e forma nel movimento sociale, politico, culturale, educativo. Siamo esseri di relazione, ci formiamo nella relazione, siamo nati da una relazione. Quindi è nella relazione che si costruisce l'educazione e la relazione assume forza politica nel *movimento sociale*. Hai chiamato la tua pratica «filosofia fuori le mura», è anche il titolo del tuo ultimo libro¹. Fuori le mura del carcere, fuori le mura della scuola, fuori le mura dell'educazione ... Mi viene in mente un libro francese, da cui hanno fatto anche un film: *Entre les murs*. Racconta di un professore in una scuola francese, una di quelle scuole che vengono comunemente chiamate «scuole difficili»... come se esistessero «scuole facili». Questa volta non è la storia del «professore eroe», ma del professore con le sue debolezze, le sue indecisioni, la sua umanità disumana, disumanizzata, con una irrisolta incertezza tra autorevolezza e libertà. A volte, la scuola è disumanizzante, ti chiude tra le mura, mette in gabbia, professori e alunni. Ti da voglia di evadere, di spaziare con la mente, di pensare altri luo-

1 G. Ferraro, *Filosofia fuori le mura*, Filema, Napoli 2010.

ghi. Le mura poi ti opprimono, chiudono gli orizzonti, restringono spazi, e resta il mondo fuori. Questo accade quando c'è un modello di conoscenza, un modello di sapere, un modello di cultura, un modello di speranza. Quando apprendere vuol dire adeguarsi a uno di questi modelli e non dare impulso all'impeto creatore. Essere oggetti di un sapere già fatto, stabilito, deciso, costruito nel corso degli anni, dei secoli e dei millenni. Un sapere che spaventa, perchè più grande di noi. Cosa sarà un minuto del nostro pensiero rispetto a millenni di storia della filosofia? Il sapere edifica mura secolari negli indici dei libri, nella sapienza dei filosofi, nell'odore della carta come qualcosa di estraneo che non possiamo descrivere e riscrivere. Ci hanno insegnato che i libri non si «sporcano», ovvero, non possono essere riscritti, perchè altrimenti si rovinano ...

GIUSEPPE: Ho chiamato la mia pratica «filosofia fuori le mura». Parlo dell'uso della filosofia, non dell'uso che se ne fa della filosofia nelle università ma dell'uso della filosofia fuori dalle prigioni accademiche. Un fuori non geografico, anche dentro l'università si può fare filosofia fuori le mura. Una pratica, un metodo o, piuttosto, quello che la filosofia ha sempre avuto come sua pratica: uscire fuori del discorso normativo, andando al di là, un'arte della fuga appunto, ma come si può intendere la fuga nella doppia significazione di dare la caccia, perseguire e insieme allontanarsi, dare corso. C'è anche l'altra accezione, ripresa da Heidegger quando parla del *fügen* del *Gefügen* come della commessura, del mettere insieme. Filosofia fuori le mura intende appunto un fuori da ogni reclusione, per una commessura di legami che saggiano quanto e quali siano le più importanti relazioni che fanno la nostra vita.

È un percorso assai diverso dalla genealogia perché si rivolge non all'uso del corpo, ma alla sua liberazione, non rimanda all'ordine del discorso, ma alla pratica della voce. Ecco perché «toccarsi» rimanda ad ascoltare e al parlare ascoltando.

Si ascolta veramente solo quando si ascolta con la propria voce interiore, si ascolta veramente quando ci si parla di ciò che un altro dice. Evidente che si tratta di una pratica educativa. Come av-

viene ... tutto questo è descritto, spero in modo abbastanza chiaro, nel libro *L'innocenza della verità*¹ che indica già nel titolo la pratica della filosofia fuori le mura. Si dice che l'innocenza si perde, che c'è un'età dell'innocenza che si perde, si lascia alle spalle. Si dice che l'innocenza si perde e colpevoli si diventa. Ecco, si può invertire questa linea pregiudiziale di ogni vita e dire che la colpa si può perdere e che innocenti si può diventare. Una pratica di verità. In fondo i corsi di filosofia che tengo in carcere girano intorno alla «colpa» e alla «coscienza di colpa», così come nella genealogia della morale, senza però restare alle tracce dell'archivio della coscienza e della colpa, per aggirare quella coscienza della colpa che giustifica allo stesso detenuto la punizione carceraria, per arrivare all'altro capo, opposto: la pena come diritto di un percorso di verità, della propria verità. Non della verità oggettiva o soggettiva o relativa. Niente di tutto questo. La verità propria. Quella che si tiene dentro e che dice della propria innocenza, del proprio non volere del voluto e del proprio volere del non aver voluto. Un percorso inverso alla genealogia, ripeto, perché si tratta di ripensarsi, di diventare innocente e reclamare, questo è importante, non la certezza della pena, ma la pena giusta, quella che deve poter essere commisurata non solo al processo giudiziario, ma al processo personale di ripensamento di se stessi e perciò come una pena che si commisuri ai cambiamenti, alle modificazioni, alle trasformazioni. I tempi della pena devono essere proporzionati ai percorsi personali. Non è un lavoro di terapia o di psicologia. Un lavoro di cura di sé, una epimelesi, non una terapia. Le lettere sono importanti, non fosse altro perché indicano una «corrispondenza», rappresentano poi la parte documentaria dei nostri incontri, ma sono per tale documenti in corso, non di archivio, ci si scrive per iscriversi in un testo che sia espressione del proprio percorso di lettura interiore. In *Filosofia fuori le mura* si parla di un sogno, non come soddisfacimento di un desiderio, ma come pratica del desiderio, ovvero come pratica del sogno di liberazione, fuori le mura.

1 G. Ferraro, *L'innocenza della verità. Corso di filosofia in carcere*, Filema, Napoli 2010.

Cosa porta in carcere le persone?

*Un'esperienza di maieutica strutturale
nella casa circondariale di Pisa*

Francesco Cappello

*Premessa*¹

Quattro anni fa a Pisa insieme a Paolo Benvenuti abbiamo organizzato una settimana di studi e iniziative intorno a Danilo Dolci (*Inventare il futuro, attualità di Danilo Dolci*, 27 febbraio-4 marzo 2006). In quel contesto tra i tanti progetti in cantiere avevamo previsto la realizzazione di numerosi laboratori maieutici in diverse scuole della città, presso alcune Circoscrizioni, La Casa della Donna, la locale SSIS e presso la Casa Circondariale Don Bosco.

Dopo aver spiegato agli operatori del carcere in cosa sarebbe consistita l'attività maieutica che proponevamo, seppure con molte perplessità da parte loro, ne ottenni il benestare. Il risultato lo potete leggere nelle pagine che seguono. L'emozione che provammo quella sera fu intensa ed autentica.

Qualche giorno dopo era previsto un resoconto pubblico dei laboratori nell'Aula Magna della Sapienza. La commozione, quando due di loro raccontarono l'esperienza laboratoriale e rivolgendosi a me dissero che mi rivolavano in carcere con loro... quella commozione, non sono in grado di raccontarvela... Qualche tempo dopo ricevetti alcune loro lettere. Una di queste potrà dirvi sicuramente qualcosa di più ed è perciò che la troverete in fondo a tutte le parole del laboratorio. È una lettera a tutti noi educatori.

¹ Il presente testo è un'anticipazione del volume di Francesco Cappello *Seminare domande*, di prossima pubblicazione presso la casa editrice EMI. Si ringrazia la casa editrice per averne consentito la pubblicazione.

Mi chiamo Francesco I. Sono in galera da 4 anni circa. Questo nel mio caso l'elemento fondamentale.

Mi chiamo Giovanni, sono in galera da 3 anni per errori commessi nel passato.

Io sono Fabio, sono stato trasferito qui e, che posso dire? Vengo da 16 anni di tossicodipendenza, ho una moglie, un bambino.

Io mi chiamo Gueye Kara, sono qui da, diciamo 8 mesi, sono qui per alcune telefonate... ma, niente. Ho moglie e bambino, laggiù in Senegal dove vive tutta la mia famiglia. Mi hanno trovato con 15 grammi di eroina, ho venduto fumo e mi hanno accusato di spaccio.

Mi chiamo Rafiki. Mi ritrovo qua per errori successi nel passato, nel mio passato in Francia, a Nizza. Sono qui da quasi sette mesi e devo fare ancora altri 4-5 anni.

Vuoi aggiungere qualcosa?

Va bene posso raccontare come sono venuto qua in Italia. Ero piccolissimo, ero con mio padre in Francia, a Nizza. È iniziato tutto all'improvviso così. Lui non è una persona che io, ecco, non l'ho mai capito da quando ero piccolo, è lui che mi ha fatto uscire da Francia. Facevo un lavoro durissimo. A 16 anni sono venuto a Milano. Da quell'epoca lì non l'ho più visto. Problemi familiari? Non vado d'accordo con lui. Da 16 anni fino ad ora ho combinato delle cose, mi sono trovato costretto a farle perché fuori, se vai a chiedere un lavoro in una ditta, la prima cosa ti dicono chi sei? Non sanno chi sei se non hanno un tuo documento... se non hai un documento per presentarti non ti danno lavoro quindi sei costretto ad andare a fare cose che ti possono procurare soldi velocemente e quei soldi ti servono per vestirti, per mangiare, per procurare un posto dove dormire e col passare del tempo uno si trova nel mondo della droga....

Io mi chiamo Foudal. Ammetto che anch'io ho commesso degli errori. Ero minorenne. E purtroppo quando arrivi non c'è chi ti

consiglia come fare. Anch'io sono arrivato da solo, purtroppo mi trovo da solo, non c'è nessuno che viene e che ti regala soldi e così mi sono ritrovato in carcere minorile e poi ora qui in carcere da maggiorenne. Però ammetto che ho commesso questi errori e voglio chiedere scusa e che magari mi danno un'altra possibilità perché io voglio lavorare, fuori ho la ragazza, perché loro si fidino di me e io posso dimostrare il mio valore.

Vi faccio i miei complimenti per come parlate bene la nostra lingua. Deve essere veramente difficile arrivare in un altro paese, bisognosi di tutto e con nemmeno la lingua per poter chiedere.

Io nel 2001 mi hanno portato a Bari e a Bari ho fatto anche degli spettacoli. Ho fatto il teatro con un direttore che mi conosceva, ho conosciuto della gente là e poi ho imparato, mi hanno portato a fare uno spettacolo fuori a Bari e poi di nuovo mi hanno portato a Bologna, ho fatto uno spettacolo a Bologna. Io sto pagando ora per cose che ho fatto da minorile. Penso che ognuno di noi quando è giovane ne può fare di tutti i colori e se non c'è la famiglia che lo consiglia è difficile però ora quando hai una certa età ti rendi conto di quello che hai fatto in passato perché quando non hai un padre e una madre che ti consigliano non riesci. I nostri genitori non ci hanno mandato per fare queste cose ma noi si sentiva l'Italia, non so come te lo posso spiegare... però ora è una fregatura perché abbiamo visto l'Italia com'è. Perché noi non si immaginava come era. Non pensavo così. Fai le pazzie di quando sei minorile. Con due amici siamo montati e siamo venuti. Non sapeva neanche la mia famiglia che io venivo qui perché io ero andato a scuola, avevo anche i libri ma sono partito, ho preso la nave e sono venuto qui e loro mi aspettavano...

Sono Mario, da quel che vedo sono il più anziano sicuramente...
...ho una lunga pena ma sono colpevole, ci mancherebbe. L'unica cosa che mi rammarica di questa pena è che è troppo alta per il mio reato, non socialmente rigoroso: varie truffe alle banche, svariate. M'hanno dato una caterva d'anni. Comunque sia, questo è il mio rammarico, poi qua in carcere ho trovato una realtà

64 buona, non lo dico perché c'è il direttore qua davanti. Mi ha dato l'opportunità di riprendere gli studi universitari. Avevo preso il diploma di maturità scientifica nel '61 e ti puoi figurare che ho ripreso nel 2003. Ho dato già 10 esami e continuo il mio percorso però mi mangio le mani che mi hanno dato 12 anni, mi sembra una assurdità, manco se avessi ammazzato qualcuno

Grazie Mario

Prego

Salve. Andrea G., vengo dalla Sardegna, Alghero. La mia pena è 3 anni e 6 mesi di cui 2 anni già fatti. Convivo con una ragazza, sono padre di una bellissima bimba.

Come si chiama la tua bimba?

Suami Natalia. Siamo qua, perché, giustamente avendo commesso dei reati, abbiamo infranto la legge. Si cerca di tirare avanti nel migliore dei modi, vista la situazione dove ci si ritrova. Mi hanno dato la possibilità di poter lavorare in cucina come cuoco.

Una voce: Io non ho ancora digerito però...

Non sono ancora morti quindi presumo che cucino discretamente e poi niente, la realtà carceraria purtroppo è quella che è. Qui si sta discretamente, da altri parti si sta male, da altre parti meglio dicono le voci, bisogna vedere se è vero. Diciamo che qua, tutto sommato, per essere alla mia prima detenzione mi sono trovato abbastanza bene con dei ragazzi abbastanza in gamba.

Grazie Giorgio

Francesco II. Ho 27 anni, sono nato a Firenze ma vivrei, carcere permettendo, a Viareggio. È tre anni che sono in questo carcere per un incidente di percorso Ero giovane e immaturo. Ho deciso di riprendere gli studi e sotto Natale prossimo mi laureo in eco-

nomia. Lavoro, sono iperattivo, faccio tremila cose, bene o male mi passano le giornate e giorno dopo giorno arriva l'inverno...

Io mi chiamo Luigi, vengo da Genova, mi sono costituito in questo carcere. Pur avendo una condanna alta sono quasi a metà pena. Ho avuto varie carcerazioni sempre per reati legati a spaccio, detenzione e uso di droghe. Niente, sono venuto qua e devo dire che non si sta poi tanto male rispetto alle altre realtà carcerarie, riusciamo ad avere anche qualche permesso, quindi...

Io sono Vito, sono l'ultimo arrivato. Sono arrivato da 15 giorni. Vengo da una realtà molto più triste, un carcere diverso da quello di Pisa. Come impatto mi trovo molto meglio qui. Sono dentro perché ero un ragazzo che a vent'anni pensava di avere il mondo in mano e nel carcere della vita ha cercato di calare una parete tiranna, per costruirmi il mio piccolo giardino fiorito ma per farlo, ho fatto lo sbaglio di infrangere la legge e oggi sono qui a pagare.

Grazie Vito.

Tutti voi avete già riconosciuto la vostra responsabilità individuale. Riconoscete la vostra colpa e la necessità di scontarla. La domanda che voglio porvi, non so se difficile o facile, è questa: Cosa porta in carcere le persone? È solo la responsabilità individuale che tutti peraltro riconosciamo? O c'è qualcos'altro? E di che può trattarsi? Ve lo chiedo perché so che voi siete degli esperti in questo. Noi spesso consideriamo esperti solo quanti, sociologi, psicologi, urbanisti studiano dai libri e cercano di capire la realtà riuscendovi più o meno bene ma tutti noi sappiamo che un esperto senza una esperienza diretta è un controsenso. Un caro amico a cui avevo detto che sarei venuto a trovarvi mi ha scritto: ricordati che i veri esperti della libertà sono i carcerati. Esperti, anche perché si è vissuto in prima persona e si è avuto modo di pensare e ripensare alle cose che sono parte della propria vita. Tornando allora al nostro interrogativo: Ci può essere qualcosa di sbagliato nel luogo in cui ci si trova a nascere e vivere che non ti aiuta a evitare il carcere? Voi tutti avete alle vostre spalle un percorso, un pezzo di vita. Vi chiedo di guardare alla vostra esperienza personale ma anche a quella degli altri, delle persone che

avete conosciuto. Vi invito a pensarci qualche minuto per poi ascoltarci. Chi vuole, pensandoci, prenda un appunto. Io ho visto che quasi tutti voi siete arrivati con quaderno e penna. Qui abbiamo altre penne e fogli per chi volesse farne uso.

Dopo qualche minuto

Ciascuno ora dirà quel che sente importante e urgente dire. Spesso accade che ascoltandoci ci vengono in mente molte cose che istintivamente vogliamo dire subito. È importante quando sentite accadervi questo che vi appuntiate quanto vi viene in mente per poi chiedere la parola e parlarne.

Francesco I: Io voglio dire una cosa che quando uno spiega i suoi perché è condizionato da quello che sente, da quello che legge. Alla fine non si capisce se è un pensiero suo, oppure bisognerebbe definire che cosa significa «un tuo pensiero» nel senso che è un pensiero ma è costruito con il tempo, giusto? Mi viene in mente un film «una poltrona per due» (sorridente) il concetto lì era di dimostrare che l'ambiente delinquenziale influenzava l'individuo in misura maggiore rispetto alla sua bontà come individuo.

Vuoi dire che anche la migliore delle persone...

Esatto, anche il più bravo e buono trovandosi in un ambiente delinquenziale diventa piano piano, col tempo un delinquente perché prende, vive, respira ed è completamente immerso in quell'ambiente, quindi ne subisce l'influenza.

Ora capisco meglio anche la tua premessa, perché tu, Francesco, avete sentito quando parlava prima, hai detto: non so fino a che punto un pensiero è un mio pensiero, lasciando intendere nel seguito del tuo argomentare: non so fino a che punto un mio comportamento è un mio comportamento e in quale misura possa essere, anche fortemente influenzato dal posto in cui si vive, e in effetti basta osservare come anche il semplice gesticolare di Rafiki, Gueye Kara e Foudal sia diverso dal nostro di italiani.

Giovanni: Sì, la cosa che ti spinge in carcere è l'ambiente perché tu certamente ti scegli un'amicizia e vivi in quell'ambiente, in quel contesto lì, comunque sei tu che ti aggregi a un tipo di comportamento.

È interessante come dici, stai usando non a caso la parola aggregarsi che nel suo significato etimologico significa «far parte del gregge». Tanto che se vogliamo fare un complimento a qualcuno di cui riconosciamo l'originalità della personalità diciamo egregio signor tal dei tali. Egregio, dal latino ex-gregis ex significa fuori così egregio ci significa al di fuori del gregge. È significativo..

È il discorso che nessuno è nato buono così come nessuno è nato cattivo e man mano che la vita va avanti tu prendi la tua scelta di vita. Nel mio caso io ho preso la scelta sbagliata. Vivendo in quel contesto lì, quella vita ti fa fare errori che magari in quel momento non ti rendi conto però, dopodiché quando torni in questi luoghi e riesci a rispecchiarti, riesci a dare valore alla vita, cosa che io non ho mai dato quando stavo fuori. Io fuori facevo uso di droga e non te ne rendi conto più di tanto. Sai quello che ti stai facendo ma non te ne frega, di nulla!

Intanto accogliamo nel gruppo Filomena e Samuela che riescono a far parte del gruppo solo ora per motivi organizzativi. A loro sintetizziamo quanto emerso finora nel gruppo.

Riprendendo con l'intervento precedente: chiedo: fiducia cieca nella possibilità personale di salvarsi?

È che tu non riesci più a decidere della tua vita, te ne accorgi e però nello stesso momento non ce la fai a ripigliarti. Hai capito come?

Vuoi dire che non sei più padrone di te stesso? Non sai più decidere cosa è bene per te e cosa è male e vieni per così dire «agito» agisci senza pensare alle conseguenze di quello che fai.

Sì, a me non me ne fregava di nulla, andavo avanti così.

Fabio: Anch'io vengo dal mondo, un po' della droga, direi anch'io le stesse cose sue che è un altro mondo, un altro modo di ragionare. Se un giorno hai dieci, domani vuoi di più, un po' perché ti ci vogliano, un po' perché è l'ingordigia, non so.

Sapresti dire quando ti è accaduto per la prima volta che ti sei sentito come stai raccontando. Puoi fare un passo indietro nel tuo passato? Cosa c'è stato prima che ti ha portato in questo mondo oppure ci sei nato dentro? E poi qui c'è una questione che voglio porre. A un certo punto si può, nascendo in un certo ambiente in qualche modo cominciare a vestirlo. Sappiamo anche che alcuni riescono a sottrarsene e non esserne toccati, hanno qualcosa che gli permette di difendersene.

Si viene trascinati. Essendo un carattere non forte e per un ragazzino specialmente è così. Ricordo quando avevo 13 o 14 anni smisi di andare a scuola per potere andare a lavorare perché volevo i soldi per andare a ballare a suonare.

Che ricordi hai della scuola? Come era la scuola per te? Momenti belli, momenti brutti.

Non è che ho fatto tanto, ho fatto la seconda media, la prendevo troppo alla leggera.

Una voce: Un momento bello era la ricreazione...!

Momento bello per me? che facevo sempre lo scemo! Momento brutto? Che mi hanno buttato fuori per due volte, cioè proprio a metà anno mi hanno detto, te non vieni più perché sei un elemento patologico e quando entrava la professoressa mi buttava fuori me, non mi dava nemmeno tempo di aprir bocca perché facevo sempre danno.

Filomena: Secondo me entrare nel mondo dell'inventare, si dice così tra noi, è sia la povertà, la mancanza d'istruzione e la man-

canza di sapere. Secondo me questa è la base per cui molti di noi sono entrati in questo mondo al di fuori della legge, per me almeno è stato così.

Tu dici che se uno nasce in una situazione di miseria e tra l'altro non ha la possibilità di studiare, di sapere, è molto più facile sbagliare?

Sì, anche questa possibilità ti viene tolta. Io sono nata in un paese di provincia meridionale. Anche se dovevi andare a scuola, lì praticamente non ti mandavano perché era proibito andare a scuola con i ragazzi. È la mentalità del posto che purtroppo è rimasta ancora così, non è cambiato molto e quindi i genitori non ti mandavano a scuola, ma non perché non ti potevano mandare a scuola ma per evitare che le ragazze potessero essere avvicinate dai ragazzi e siccome questo poteva succedere a scuola allora non mandavano le figlie.

Quel che tu dici in parte è anche nella mia esperienza. Nel '66 quando cominciai a frequentare la scuola elementare, in Sicilia, i maschietti erano tenuti separati dalle femminucce. Io sono nato in Australia, i miei erano andati a cercare fortuna, come tanti allora laggiù e a un certo punto hanno deciso di passare qualche mese tra i parenti dopo molti anni di lavoro in quella terra lontana. Ma una volta in Sicilia si convinsero a non far più ritorno in Australia. Conobbi così la scuola di quegli anni che era molto diversa. Tenuti separati dalle «femminucce» il rapporto con loro si caricava di una tensione che aveva spesso del patologico. C'erano ancora le classi differenziali dove mettevano tutti quelli che avevano i problemi più disparati. Tu le ricordi?

Sì, e poi esisteva ancora il fatto che la figlia del contadino veniva messa all'ultimo banco, la figlia del dottore veniva messa al primo banco quindi veniva seguita ecc. ecc. Tutte queste umiliazioni che subisci da piccola che poi comunque te le porti negli anni, secondo me, anche questo fatto ti spinge poi comunque a delinquere perché vuoi diventare come loro, per riuscire ad appartenere al loro cetto sociale. Io ero la figlia del contadino e la figlia del contadino non doveva parlare nè uscire con la figlia del dottore

e stare all'ultimo banco quindi già alle elementari venivi isolata, poi venivi isolata alla scuola media e lo stesso alle scuole superiori, allora tutta questa rabbia, da quando sei adolescente te la porti dentro. Non è che stai a vedere quale è il bene e il male. Tutta questa rabbia te la porti dentro fino a che diventi grande e con il lavoro non riesci perché comunque non hai studiato, non ti danno possibilità di lavorare, non c'è lavoro, non c'è niente ecc. ecc. poi quando incominci ad avere la maggiore età incominci a scappare di casa, ad andare via, ad andare in città, incominci a fare la donna di servizio, pure sul lavoro ti calcolano come un poco e niente poi succede che incontri persone che ti offrono di fare qualcosa per guadagnare soldi, per andare più in là. Poi, sempre nel mio caso, io amavo talmente mia madre, che vedevo molto poco perché era malata di cuore, spesso negli ospedali, quindi stavo spesso con mio padre e da piccola pensavo: quando divento grande farò tanti soldi per far operare mia madre di cuore e così me la terrò a casa. Nel momento in cui ho cominciato a fare truffe e ricettazioni mia madre è morta. Poi è subentrata la rabbia di non avere potuto aiutarla e poi sono andata avanti fino a che, arrivato il momento della ragione, ho detto basta. Questo per raccontarle un po' il mio percorso.

*Tu a un certo punto hai detto che si viene isolati mentre si vuole appartenere a un mondo da cui si è esclusi. Hai raccontato come poi tutto questo ha conseguenze negative facendo di te un «cattivo», una «cattiva». Ecco pensavo che coerentemente con quanto ci hai raccontato la parola cattivo, dal latino *captivus* significa prigioniero, quindi isolato, tenuto lontano, ed eri disposta a tutto per uscire da questa 'prigione sociale' in cui in qualche modo sei nata o sei stata tenuta. Ti ringraziamo.*

Foudal: È una bella domanda... Per risponderti, devo dirti che quando sei giovane non ti rendi conto, ti rendi conto dopo. Quasi non lo sapevo anch'io perché sono qua e allora come devo dirti? Quando arrivi in un paese dove non sono tutti preti non puoi diventare un prete, capisci? A cominciare dal presidente del consiglio, quando ti ritrovi con tutti questi che magari comandano e capisci che sono più delinquenti di noi non puoi diventare te un

prete. Io credo che molti dei vostri preti che sono andati in Africa e in missione non vanno per aiutare ma per approfittare di noi.

Filomena: In Italia noi diciamo non fare quello che ti viene detto di fare ma fai quello che tu decidi di fare.

A me pare che Foudal ci volesse dire, come altri oggi qui, che quando era ragazzo gli è mancato un ambiente sano in cui crescere, il buon esempio e il consiglio di qualcuno che lo rendesse avvertito.

Ecco, bravo.

Foudal denuncia un vuoto intorno a sé che lo ha lasciato inconsapevole delle conseguenze delle scelte che faceva quando era ancora, inesperto della vita, come sono tutti i giovanissimi.

Ti posso fare una domanda? Tu per chi sei per Berlusconi o per Prodi?

Sicuramente non per Berlusconi.

Perché molta gente è per Berlusconi, allora se sei per lui sei per un delinquente! Berlusconi anche lui deve fare la galera, no? Nei tribunali ci dicono: La legge è uguale per tutti ma io vedo che la legge, qui in Italia non è uguale per tutti!

Mario: ...e la possono anche cambiare, hai visto?

Foudal: La possono girare come la frittata.

Mario: Entri in un modo ed esci in un altro...

Foudal: Questo ti volevo dire, perché tu volevi sapere da me e io ti dico la mia opinione.

Mario: Comunque Francesco, sia Foudal che Filomena mi hanno anticipato tutti i discorsi che volevo fare. Lui ha fatto il discorso

dei colletti bianchi e io sono d'accordissimo con lui perché io sono entrato qua in galera no in carcere scusa non mi piace galera, con un pacchetto di leggi. Il 5 dicembre me lo hanno cambiato! Io sono entrato a un quarto della pena per i permessi e il 5 dicembre arriva Cirielli che mi dice: no, bello a metà pena! E poi: semilibertà a metà pena. No, bello a due terzi!

Prima Filomena ha detto la miseria, lo stato sociale, poi volevo dire, l'ambiente in cui nasci in cui vivi, puoi anche avere dei genitori tossicodipendenti, puoi avere alcolizzato il padre, la madre. Una donna, io parlo di una donna poi il caso mio è diverso. Una donna può finire come prostituta o si droga o va a fare la delinquente. Lei ha scelto il danno minore cioè truffe finanziarie tra le varie opzioni. A rubare non era capace, neanche a fare rapine. Stessa cosa io, solo che io ho fatto tredici anni di collegio e quando sono uscito, mio padre da una parte, mia madre da un'altra si erano separati. Tu mi insegna che dal collegio si esce o delinquenti o omosessuali. Omosessuale non se ne parla proprio, quindi delinquente. Ho seguito la teoria che tu conoscerai della anomia cioè o per la legge o contro la legge, ho scelto contro la legge e ho cercato un reato che si pagava poco: la truffa. Però non ho calcolato che la ricettazione si pagava tanto e quindi sono rimasto fregato.

Ho ripreso a studiare qui in carcere perché quando sono uscito dal liceo, ho fatto 13 anni di collegio, ho trovato mia madre con l'amante e mio padre con l'amante. Andavo da mia madre a rimediare qualche soldo e non ce l'aveva quasi mai. Il perché chi lo sa? Mio padre uguale. Vado all'università con cento lire in tasca. Quindici per il tram, quindici per il caffè, nun si po' fa perché io voglio stare all'altezza degli altri. Ci somigliamo molto con mia moglie Filomena. Ecco è proprio una questione di ripicca verso la mia famiglia, nemmeno contro la società perché in finale io non ce l'avevo con la società. Ero proprio inasprito verso la mia famiglia, mi sono trovato in mezzo a una strada, ho deciso di stare per i fatti miei, ho messo su un complesso musicale, che erano tutti compagni di liceo. Ho fatto la bella vita, mi è piaciuta, lavorare non mi andava, praticamente l'ho fatto non dico per noia, ma per avere i soldi in tasca, però la spinta è stata la famiglia che mi sono trovato. Se avessi avuto un'altra famiglia, e non è una scusa, forse

avrei fatto l'università, avrei fatto tutto regolare: quello che ha fatto mia figlia che ha fatto il liceo artistico. Si è sposata, ha una figlia, come ha fatto l'altro mio figlio.

Quindi questa catena si può interrompere.

L'ho interrotta! L'abbiamo interrotta. Abbiamo una figlia sposata con una figlia, un altro figlio sposato con due figli. Lavorano.

Il carcere come è ora vi ha aiutato?

Il carcere come è ora? Sì. Mi ha aiutato molto a riflettere. A pensare prima di parlare, soprattutto. A essere meno impulsivo, anche a saper perdonare mia madre; mio padre è morto. I genitori sono convinti che è solo colpa nostra, e che loro non si devono far perdonare niente. Loro sono convinti, no? loro non sbagliano mai. Io so che ho sbagliato verso i miei figli in qualche cosa. Per esempio, il non ascoltarli. Gli mettevo in mano centomila lire, va a ballare, non mi rompere le scatole... capisci? non è regolare! Infatti quando telefono a mia figlia io glielo dico: ho sbagliato. Che avrei dovuto ascoltare di più, oggi me ne rendo conto. Questo lo trovo molto importante. Sì, ho corso il rischio di perdere il contatto con loro, invece oggi mi vogliono bene, hanno capito quello che ho fatto, mi hanno perdonato, non mi hanno giudicato e già è tanto. Questo è quanto.

Ora facciamo venire avanti Gueye Kara

Il mio punto di vista è che per portare le persone in galera ci possono essere tante cose. Per esempio ora come ora la legge è cambiata. Se vedono uno senza documenti lo portano in galera come uno che è arrivato ieri. Uno costretto a spacciare, come io che sono costretto a spacciare, diciamo la verità che avevo lavoro regolare e tutto ma siccome mia madre stava male, una malattia di cuore, doveva cambiare il cuore, capito. Io avevo bisogno di soldi subito, subito, subito. Quello che guadagnavo col mio lavoro non mi bastava. Ho visto i miei amici che, capito, fanno tanti soldi subito

subito. Ho pensato, ma io sono scemo perché ho bisogno di soldi, mia madre sta per morire, perché sto così a lavorare e guadagno 1000 1200 euro al mese? Allora vado a spacciare e sono entrato nel giro della droga.

Mettendo insieme molte delle cose che avete detto si capisce quanto sia importante che ci sia una scuola pubblica, di qualità, per tutti. Si capisce quanto sia importante che ci sia la sanità pubblica, di qualità e per tutti e si capisce come mai tante persone hanno lottato per questo e si intuisce il rischio che si corre se tutto diventerà privato, ottenibile solo se sei in grado di comprare. Non per niente privato significa anche tolto. Se accettiamo che ci tolgano i servizi pubblici di qualità, se vi rinunciamo, dobbiamo sapere che il rischio di patologie sociali può crescere enormemente. Ci si può chiedere. C'è questa ricchezza per tutti? dal nostro punto di vista, però, potremmo aggiungere, quanto costa tenere in carcere una persona? quanto costa tenere in piedi una struttura carceraria? Sono scelte. I soldi che vanno da una parte non vanno da un'altra parte...

Se prendi una persona e la metti in galera per sei mesi, quanto spendi per quella persona lì? Tanti. Perché non rimandi al suo paese? Capito? E che prendi una persona senza nessun reato, non hai fatto niente e ciao, come stai? e lo porta in galera per sei mesi. Secondo me non è normale. Io sono entrato in galera per la mia situazione, perché la mia madre stava male. Io le volevo troppo bene. Dovevo portarla a Parigi. Io stavo con mia madre. Mia madre e mio padre si sono separati quando ero bambino. Mia madre aveva solo me. Mi ha portato qui, ho cominciato a lavorare, avevo il permesso di soggiorno, avevo tutto. Guadagnavo i soldi e glieli mandavo ma il tempo passava e mia madre stava più male, capito? Io non posso lasciarla morire. Ho sbagliato. Ho commesso un reato. Mia madre alla fine è morta, non ho fatto questi soldi. Sono andato in Senegal, sono tornato, ho smesso di spacciare. Un reato che ho commesso nel 2004. Io spacciavo il fumo, spacciavo hashish. Mi hanno portato in carcere per eroina. Non ho mai spacciato eroina. Non mi hanno mai trovato eroina. Mi hanno trovato del fumo due grammi e 99. Da otto mesi sono qui. Ho arresti domiciliari ma non me li danno. Non posso andare a casa

mia perché c'è una persona che è andata al carabiniere e ha detto, per motivi di gelosia, che mi ha visto che nascondevo il fumo a casa mia. Ha portato anche un'altra persona e ha detto che lui gli dava eroina, da 4 anni che gli dà eroina. Prendi questa persona e la porti in galera. Quello è un sequestro di persona perché lei ce l'ha con lui perché stava con lui insieme e poi si è separato da lui e ha informato lui e ha informato anche a me. Per questo motivo non mi danno arresti domiciliari. Io potrei andare dai carabinieri a dire ho visto questo, ho visto questo ma perché mi dovresti credere? Devo portare una prova ma nel mio caso non c'è alcuna prova. Non ho mai telefonato con lei, non ho mai avuto niente con lei. Perché credeva a lei, perché lei è italiana e io straniero? Questo non è normale per me. Ci sono tante persone che sono in galera per niente.

Mario: Questa è la teoria dell'etichettamento... li vedono scuri e stranieri e subito etichettati.

Giorgio: Giusto tre punti. Si dice tanto di aver fiducia nel prossimo. Per la religione, siamo cristiani e via dicendo però credo che oggi giorno non bisogna aver fiducia di tanta gente tra cui i classici, detti, amici. Sono tutti amici, al momento del bisogno, dal momento che ti vogliono fare le scarpe per gelosia o qualsiasi altra cosa sono diventati potenziali nemici al cento per cento. Automaticamente scompare il ragionevole dubbio davanti a qualsiasi tribunale. Cioè, sei colpevole perché c'è tizio e caio che dicono che sei colpevole. Se tu sei uno e loro sono due, sei già colpevole in partenza. Se sei alla pari allora si possono, un po', discutere le cose. Si parla di legge ma non credo sia uguale per tutti. È fatta a scaglioni, primo, secondo, terzo, fino ad arrivare al piano alto. Noi che oggi siamo qui dentro siamo quelli che non siamo niente. Io il giorno che finisco la mia pena, che mi auguro il più presto possibile, esco fuori con la targhetta dietro, e a me la targhetta non la toglierà più nessuno. Anche se avevi un'attività e facevi un'altra cosa, non conta più nulla, scompare e tu ritorni zero. Devi riiniziare da zero. Questo non credo sia giusto in un mondo che tutti definiamo civile.

Gueye Kara: Uno può essere la vittima della sua famiglia. Ti trovi con la madre e con tante sorelle che non possono aiutarti e quindi scendi in strada a fare delle cose che, per forza hai bisogno ancora più soldi, almeno per mantenere la tua famiglia. Se sei il figlio più grande, questo è un grandissimo guaio che puoi avere e vieni trascinato in tante cose. Se ad esempio il governo, se t'hanno dato delle possibilità ad aiutare la tua famiglia o a darti una mano ad andare avanti con la tua famiglia potevi evitare quella strada lì e invece fuori nessuno può pensare a quella famiglia e se stasera hanno cenato o no. Nessuno ci pensa mai. Ogni famiglia ha il suo capofamiglia. Se ti trovi senza padre, con la madre malata, per esempio, come hanno raccontato loro, lui è costretto a spacciare. Anche la signora ci raccontava che, seduta all'ultimo banco, sentiva che i soldi stanno davanti a tutto e senza soldi uno non vale niente.

Dici/dite che ognuno dovrebbe avere le stesse possibilità indipendentemente dallo stato economico della famiglia in cui nasce per spezzare questa catena di ingiustizia che rischia di trasmettersi da una generazione all'altra?

Filomena: Io non ho mai dato alla mia famiglia la colpa di quanto mi è successo perché sono nata in quella famiglia. Io ho amato da morire i miei genitori. Anche se hanno potuto darmi poco. Quando venivo indicata come la figlia del contadino non solo offendevano me ma offendevano mio padre che andava a lavorare per poterci dare da mangiare.

Mostravano anche di non capire e di non essere in grado di valorizzare i grandi valori della civiltà contadina.

Filomena: E da qui che mi è venuta la rabbia che mi portavo dentro perché quando poi ho deciso di mettermi a fare queste truffe io volevo che i miei genitori avessero avuto quello che non avrebbero mai potuto sognare di avere. Una casa decente con una camera da letto, con un bagno ecc.

Francesco II: Ho scarabocchiato tutto il foglio. *Sorride.*

Partendo dal fatto che io faccio economia, a me sono venuti in mente tanti discorsi economici e poi ho abbracciato le cose che hanno detto loro e più parlavano e più mi venivano in mente motivi economici e secondo me si parte da un circolo vizioso dove il problema principale è ai vertici nel senso che con gli anni ho studiato che una cosa importante per la nostra società è la ricchezza. La ricchezza che convive con tanta povertà.

La ricchezza di pochi costruita sulla miseria di molti?

Ecco, partendo dal presupposto di una cattiva o forse inesistente redistribuzione della ricchezza questo scatena tante cose. Il fatto di dire che il figlio del contadino sta in fondo e il figlio del farmacista sta davanti ti provoca rabbia, provoca tutto, anche quella voglia di riaffermarsi, di riscatto anche a distanza di anni. Sono al mondo anch'io accanto a te che sei ricco anch'io voglio poter godere della sicurezza che ti dà la ricchezza.

Filomena: Scusa ti posso interrompere? Ma io ho detto soprattutto non per il fattore della ricchezza ma per il fattore dell'istruzione perché essendo povera non puoi essere inclusa, non puoi studiare, a scuola non ci puoi andare e quella è una cosa che a me è mancata tantissimo e questa sempre perché ero la figlia del contadino perché lo stato che all'epoca diceva che avrebbe dovuto dare i libri gratis ai figli di chi non poteva, non l'ha mai fatto. A me piaceva andare a scuola, avrei voluto studiare anche per dimostrare a chi mi stava vicino che anche la figlia del contadino valeva, arrivando a un certo livello.

Francesco II: Sotto due punti di vista diversi facciamo lo stesso discorso. Il fatto di dire: io ero povera, accanto a me sta il ricco, io sono povera, dicendo anche che lo stato non mi dà i libri, tu torni al discorso mio quando dico che non c'è una distribuzione della ricchezza. I soldi vanno dove ci sono i soldi e la fame va dove c'è fame. Quindi c'è quella sicurezza-insicurezza che poi diventa io voglio far vedere che sono sicuro come lui e per essere sicuro come lui ho tante tentazioni. Qualsiasi sia la strada, si vuole cercare di arrivare, non si guarda se c'è da fare il patto col diavolo

o se quella strada vuol dire: arriverò tra 50 anni ad avere i suoi stessi soldi però con 50 anni di sacrificio o arriverò tra un anno a vederti che te ne hai meno di me perché io quest'anno qui ho commesso l'impossibile; allora è tutto un circolo vizioso. Facciamo conto che questo sia un tavolo da biliardo. Uno deve passare ma a ogni tratto c'è una buca, un inciampo. Sbagli più o meno gravi. Lo sbaglio meno grave è magari, sì, io cerco di fare la truffa, rubo alla banca, non è così grave, la banca i miliardi ce l'ha... Era peggio se rubavo il portafoglio al poveraccio e c'è quell'altro che dice: sai cosa? io strozzo quello che ha i soldi e gli prendo i soldi. Questo circolo vizioso fa sì che pur di arrivare in cima alla piramide ognuno poi si prende una strada. Chi è più razionale – che si può tradurre con onesto – può dire: io studio e cerco comunque di arrivare. Lavo le scale prendo 1000 euro e non ti preoccupare che con 1000 euro, mettendo qualcosa da parte, sarà tra 10 anni ma la macchina me la compro e quindi ci sono tanti modi per arrivare e c'è chi magari non ha né quella forza né quello spirito. Ha più sete di tutti e quindi vuole le cose tutte e subito e magari ti porta a essere un componente di questa tavola qua dove vediamo che c'è chi è più razionale, c'è l'istruzione, ci sono educatori e ci sono persone che magari cercando in qualsiasi modo è caduta. Ci sono persone deboli che magari ancor prima di cercare sono rimaste vittime di loro stesse. Io spaccio, faccio i soldi e poi alla terza bustina che ti passavano l'hai usata e ci sei cascato ...

Mario: Ma perché sei debole? Noi siamo un palazzo ma siamo fragili.

Francesco II: Per tre miliardi di motivi.

Francesco I: Da tutto quello che abbiamo detto mi sembra che ancora una volta l'ambiente sia una cosa determinante ma perché uno «ce l'ha fatt» e l'altro no? È importante domandarselo. Io avevo un professore di fisica che ci fece fare una volta la foto della nostra stanza con un cartello enorme, con sopra scritto: perché? Poi vabbè era autoritario e tutto ma questa cosa la ricordo perché è condizionante ora. Ora io credo che la stanza è l'ambiente in cui

vivi. Il perché sono tutte le domande che ti fai. Un perché rivolto a ogni situazione che ti permette di volgerti a tentare di capire.

Luigi: Allora. Cosa ci porta in carcere in generale? Secondo me non è sempre perché uno ha bisogno di soldi perché uno può fare anche per l'adrenalina che gli viene dopo aver fatto un reato; per esempio: ci sono tanti che vanno a rapinare banche e hanno tanti soldi. Tanti che vendono chili di cocaina e hanno i soldi. Secondo me anche per l'adrenalina, cioè il piacere che ti porta a guadagnare tanti soldi facilmente.

Una sensazione di potenza?

Sì, come dire mi è andata bene, sono contento. Se mi riesce un colpo io ne godo. Poi può essere anche determinato dall'ambiente, dalle circostanze e cioè dalle cattive compagnie, quello che abbiamo detto e anche per la propria predisposizione. Se sono predisposto a drogarmi perché mi piace mi drogherò oppure come è successo a me: quando uno si trova a ruota per esempio a farsi sa che prima o poi lo prenderanno e ne pagherà le conseguenze, però ci si dice: io vado avanti finché non mi prendono, vado avanti finché non mi arrestano...

Da come dici sembrerebbe che, per tanta gente, funziona come una droga?

C'è gente che per i soldi, sì, è come se fosse una droga. C'è tanta gente che pur avendo il conto in banca va a rapinare banche, non per necessità, ma per l'adrenalina, per il piacere che ne ricava. Poi, a scuola io sono sempre stato negli ultimi banchi perché mi piaceva fumarmi le trombe, basta.

Ricordi altro del tempo della scuola? Per esempio il primo giorno di scuola lo ricordi ancora?

Il primo giorno no. Ricordo che non ero l'unico delinquente in classe, ce n'erano anche peggio di me e io magari ci andavo anche

dietro poi sono andato alle superiori e lì mi sono proprio rovinato.

Vito: Senti, io ho buttato giù alcuni punti però non faccio riferimento solo alla mia esperienza. Ho passato degli anni conoscendo moltissime persone che come me hanno affrontato questo calvario. Al primo posto ho messo i soldi perché molti di noi hanno commesso reati per i soldi, chi per portare il pane a casa, chi per levarsi degli sfizi. Poi ci sono gli incidenti. Ci sono molti detenuti che sono dentro per aver commesso un reato incidentalmente senza pensarci. Poi ci sono i contesti familiari dove molti di noi commettono un reato per sfuggire appunto ai contesti familiari sfavorevoli. Quello che tocca a me è l'esperienza della vita. Poi ho messo la mancanza della costanza cioè a vent'anni il volere tutto e subito dalla vita e questo è l'errore più grosso oggi giorno.

Volere tutto e subito ricorre spesso nel vostro parlare: necessità impellenti, soldi tanti e subito, diventare ricchi in poco tempo e con poco sforzo. Vorrei che ci pensaste anche perché è molto simile a quel che spesso si osserva rispetto ai bambini di oggi dei quali si dice che incalzati dalla pubblicità e dalle mille promesse di giochi e giocattoli sembrano malgrado tutto apparire sempre più insoddisfatti. L'unico momento in cui appaiono "felici" coincide con il momento dell'acquisto di un nuovo giocattolo ma è un momento che dura poco e anche il godimento del gioco in sé non sembra soddisfarli anzi spesso sembrano non saper più giocare. Quasi subito l'ultimo giocattolo viene abbandonato e il desiderio ansiogeno di un nuovo giocattolo prende il sopravvento. Impazienti non sanno aspettare né desiderare ma appunto pretendono subito, a costo di mettere in croce i genitori, che peraltro, per qualche motivo, cedono con facilità alle loro compulsive richieste.

Poi ho messo la sfortuna. C'è gente che si ritrova in galera perché s'è trovata nel posto sbagliato al momento sbagliato. Per ultimo, e vale nel mio caso, l'indipendenza. Ecco si parlava di banche e di scuola, io sono stato fortunato perché ho avuto l'opportunità di frequentare la scuola seduto in prima fila anche se non ero il figlio del dottore. Sono cresciuto in un contesto familiare tran-

quillo dove bene o male non mi mancava niente però ti accorgi che a vent'anni sei il figlio di.... e questa cosa a me mi ha sempre turbato. Perché io sono Vito, Vito La Rocca, figlio di Pino La Rocca, non sono il figlio di Pino! Questa cosa mi ha sempre dato noia, sicchè ho cercato nella maniera più sbagliata, nella maniera più frettolosa, senza costanza, di raggiungere il mio obiettivo, la mia indipendenza e l'ho fatto nella maniera più sbagliata.

Mi pare che ciò che ci racconti mette in evidenza quanto importante sia per ognuno conquistarsi una identità in cui riconoscersi e essere riconosciuti e per questo avere fin da subito la possibilità di cominciare a chiedersi io chi sono? io chi voglio diventare? Forse a questo punto possiamo anche chiederci: come ci/vi cambia il carcere nel bene e nel male?

Indipendenza per me è essere me stesso. Far vedere a tutti quanti che avevo una mia autonomia a livello mentale, fisico, economico, di pensiero ecc.

Un po' tutti voi avete detto che è importante il rispetto. In Sicilia si dice rispetta e fatti rispettare. Lo ritenete significativo?

Francesco I: Sul rispetto. Ecco spesso si parla di rispetto ma veramente non si capisce che cos'è. Allora io che ho fatto? Come una macchina sono andato a vedere sul vocabolario. E che dice il vocabolario? Rispetto: sentimento di stima referenza e considerazione verso persone, principi, istituzioni. Allora secondo questa definizione qui quando uno dice io rispetto la tua idea ma non la condivido, è sbagliato! Perché io rispetto la facoltà che ha quella persona di esprimere l'idea. Non l'idea. Altrimenti è una contraddizione. Non posso dire: rispetto la tua idea ma non la condivido. Se la rispetto, l'idea, la condivido anche. Si rispetta la persona, poi l'idea che non si condivide si può non rispettare.

Mario: Se la cosa di stasera riguarda la giustizia in generale io trovo veramente indegno, brutale verso di noi che uno entra con un pacchetto, insisto, e glielo cambiano strada facendo. Questa non la mando giù. Ti costringono a diventare un kamikaze pure

a te, a prendere un bazuka, pur non essendo un violento, e quando esci...levatevi di mezzo... Non puoi tu entrare in carcere con delle regole, bada bene, istituzionali! e cambiarle strada facendo. Mai sentita una legge retroattiva! Anche il penalista con cui ho parlato, Dott. Padovani, sostiene che nessuna legge può essere retroattiva. Anche in questo caso il rispetto viene a mancare e in questi casi tu hai detto viene voglia di fare una strage. Ci si può chiedere, e questo che tu dici ci dà una indicazione, perché a volte si reagisce con violenza?

Foudal: Io voglio tornare a quando chiedevi del primo giorno di scuola. Io qualcosa mi ricordo. Ero contento, non sapevo cosa avrei trovato. Ero tutto vestito bene, ero contento, forse, pensavo, si gioca e basta. La sera che sono tornato, la mia scuola era lontana, facevo 7-8 km correndo e arrivavo preciso, bello sudato, per studiare. Insomma la sera che sono tornato il mio cane mi ha morso perché non mi ha riconosciuto e ce l'ho ancora il morso qui. Non mi ha riconosciuto, per lui era come se fossi un altro. Da noi la scuola non è come qui. Le prime settimane mi divertivo dopo se non fai una cosa ti picchiano. Qui da voi no, io vedo che qui da voi andare a scuola è un divertimento. Da noi non si scherza, non si ride, devi studiare e basta e se sbagli riceve mazzate. Quel professore prima di entrare a scuola si fumava una canna lunga così, prima la fuma e poi viene a dare lezione a me! Poi mi dice che ho sbagliato e mi picchia!?

Anche in Italia era così qualche tempo fa. Oggi non più per fortuna. Però è interessante che dal tuo racconto viene una critica alla scuola che da una parte è repressiva fino a essere violenta e dall'altra è diciamo troppo permissiva. Ci si può chiedere che scuola potrebbe esistere tra questi due estremi?

Per ritornare ai contadini vi volevo dire che io ho un nonno che è un grande cacciatore e un grande contadino. Ha ottant'anni ma se corriamo lui arriva sempre primo e non è mai stato in ospedale! Ma questa gente di città che non sa rispettare i contadini se loro non ci sono che mangiano? Mangiano televisori?

Francesco I: Siccome qui vengono fuori molte domande da tutti e non abbiamo le risposte definitive o solo frazioni di risposte allora la risposta qual è? È la ricerca che viene dalla domanda?

Come sapete i bambini crescendo fanno domande e il farle e la ricerca delle risposte che ne consegue aiuta a crescere. Ho spesso scelto di essere io a porre domande ai miei figli e di rispondere ai loro interrogativi qualche volta non con le risposte che si aspettavano ma con ulteriori domande. Ebbene, spesso mia figlia piccina, sembrava non ascoltarmi affatto eppure è capitato, che anche dopo tre mesi, lei venisse da me, con molta naturalezza e con queste parole: sai papà secondo me la risposta potrebbe essere che... ecc. ecc.

Vito: Prima hai fatto una bella domanda che è un po' che mi faccio anch'io e cioè come cambia il carcere nel bene e nel male?

Per inciso vi devo dire che questa è una domanda che è venuta dai miei studenti quando raccontando che sarei venuto a incontrarvi ho chiesto loro: che domandereste ai detenuti?

Io sono entrato in carcere per due tipi di reato molto simili. Quello che cambia nel male è che nel contesto carcerario impari una enciclopedia di reati. Entri in galera per un piccolo furto, esci che sei il più grande narcotrafficante, il più grande rapinatore, il più grande assassino che può esistere sulla faccia della terra perché non c'è una via di scampo, o ce la fai con le tue gambe. Invece in bene il carcere mi ha cambiato sul pensiero e sulla ragione. Io ero una persona che non pensavo a molto, non ragionavo, facevo le cose senza pensare. Non ero un tipo coerente. Ero impulsivo, anche molte volte aggressivo sulle cose. Invece mi ha cambiato. Tu prima hai detto le persone cambiano, secondo me le persone non cambiano. Le persone rimangono uguali, le persone maturano. Io sono entrato in galera, avevo 23 anni, tra 10 giorni ne avrò 29. Questa maturazione mi ha fatto iniziare a ragionare a pensare...

Una voce: Sì ma il tempo passa anche fuori

Dentro però è una crescita un po' forzata. Sono 6 anni...

Filomena: Io sono cambiata in bene. In bene perché ho visto tutta la bruttura intorno a me che fuori non ho mai visto e non è vero che quando esci diventi il peggior delinquente o assassino perché comunque il carcere se dentro tu hai una sensibilità se dentro tu sei una persona cresciuta forte il carcere ti fa cambiare in bene; non può farti cambiare in male perché se tu, quando esci, ripensi a quello che hai potuto soffrire in carcere come pensi di ritornare a fare un altro reato per tornare in quell'inferno di cui ti eri liberato?

Vito: Questo è il rovescio della medaglia. Io ho pensato sia al bene che al male.

Filomena: Oltre al mio di male nel mio reato ho perché attorno a me io ho avuto persone che soffrono e hanno fatto cose peggio di quelle che ho fatto io quindi loro soffrono e io soffro con loro e questa sofferenza a me mi fa stare bene cioè mi dà una forza interiore che mi fa dire che il giorno che io uscirò di qua io non farò più niente per poter tornare in questo inferno. Per me il carcere è stato un bene. Io sono venuta a costituirmi, non sapevo quello a cui andavo incontro. Lo immaginavo. Ho sbagliato nei miei comportamenti a volte perché non riesco a capire il carcere come funzionava poi comunque andando avanti ho capito ed è stato più facile ma a me la cosa che mi fa soffrire di più è la sofferenza delle persone che mi stanno accanto e allo stesso tempo mi fa più forte.

C'è Francesco qui che mi dice che gli scappa una cosa...

Francesco I: La risposta se il carcere migliora o peggiora dipende da quello che ti offre. Allora, in questo momento qui sicuramente noi non siamo andati indietro, no? Se anche di poco siamo andati avanti quindi già questa occasione qui è una occasione per

migliorarti allora quando esci di qui dopo questa riunione non puoi dire di essere peggiore di prima, caso mai, sarai migliore, allora se noi queste riunioni qui si fanno una volta la settimana qualcosa fa.

Mario: C'è un fatto molto particolare nel carcere. La giustizia, sempre, la legge: io la divido in due parti. Tra un processo e l'altro io mi sono redento da solo perché l'ultimo reato era del '95 e sono entrato nel 2003 quindi in questi 8 anni che è venuto il primo mandato di cattura. Nel '95 avevo già deciso di smettere e nel 2003 non è che fossi tornato a fare rapine o altre cose, ho vissuto con quello che avevo guadagnato e poi mi ero messo a fare il cameriere quindi ho vissuto onestamente, mi sono redento da solo, a maggior ragione adesso non ho scopo a fare il matto qui dentro. Non vedo invece alcuna rivoluzione in questi giovani, come ero giovane io prima. Arrestato in banca e dopo due giorni a casa! Libertà provvisoria. Arrestato, libertà provvisoria. Arrestato, libertà provvisoria. E io continuo tanto che mi frega...tanto pare un gioco, esco sempre.

Foudal: Credo che i carceri non sono tutti uguali. Qui per esempio il direttore, gli educatori, le educatrici sono sempre disponibili, e poi il genitore che ogni volta si fa vedere e cerca di aiutare tutti noi. Questo non succede in molte altre carceri. Io credo che qui una mano, se possibile, te la danno. In altri posti per esempio il direttore non lo vedi. Qui il direttore si fa vedere, parla con te, se tu chiedi un aiuto lui se possibile te lo dà. Qui puoi avere un'altra possibilità.

Gueye Kara: Questo grazie a tutti gli operatori. Per esempio ora come ora i miei compagni stanno al corso di computer. Stanno imparando a usare il computer. Alle cinque finita questa riunione io salgo su per fare un'altra ora per imparare a usare il computer. Questo grazie a tutti loro. E poi io faccio un altro tipo di scuola per imparare.
In altri carceri non trovi queste cose!

Mario: Io sono fermamente convinto, sulla base della mia esperienza, per quello che ho studiato, per le persone che ho conosciuto, che anche per un omicida quello è stato uno sbaglio momentaneo. Un omicidio si può commettere in un attimo. Ti passa un lampo nero e ammazzi una persona. Sono convinto che quella persona che poi si fa i suoi 15 – 20 anni di carcere è recuperabilissima. Se a me m'avessero fatto fare subito tre anni magari smettevo molto prima di fare le truffe alle banche. È un sistema sbagliato di giustizia. E invece entravo, uscivo, domiciliari sei mesi, io di presofferto ho tre anni in vent'anni. Tu capisci che sono tre anni fatti di un mese due mesi... a casa domiciliari, una passeggiata diciamo. Adesso è arrivato il grosso della pena, però me l'ha mandata il governo nel '98 quando io avevo già finito per conto mio di fare questo tipo di attività ed erano già tre anni che lavoravo per i fatti miei. Io mi ero costituito anche prima, poi è subentrato che mio suocero aveva un tumore al polmone non aveva nessuno, c'eravamo io e lei. L'abbiamo dovuto accudire fino alla morte nel 2002 dopodiché ci siamo costituiti. Io ero già pronto, l'aspettavo la botta. Sistemati i figli, aspettavo la botta ma avevo deciso io stesso da solo mentre non vedo il reinserimento di alcuni ragazzi che entrano, escono con facilità dal carcere. Se fuori non trovano le strutture adatte per poterli reinserire è inutile.

Ecco la contraddizione che tirate fuori. Può succedere che il carcere quando funziona ti offre molto, posso studiare, frequentare il corso di computer prepararmi a una nuova vita però coerentemente questa offerta, questa possibilità di recupero deve continuare anche fuori dal carcere, in continuità con un percorso di reinserimento. Una ragazzina a scuola, sapendo che sarei venuto qui da voi, ha raccontato: Professore io ho letto un libro in cui la protagonista non voleva lasciare il carcere, mi sembrava molto strano ma via via che avanzavo nella lettura ho capito come fosse possibile. Aveva trascorso talmente tanto tempo in carcere che uscire dal carcere le faceva paura. Il suo mondo era diventato il carcere.

Mario: Se ti aiuto dentro ti devo aiutare anche fuori. Ti garantisco, Francesco, che in Francia lo fanno. Filomena è stata in Francia.

Filomena: In Francia una detenuta con un bambino piccolo, in questo caso una ragazza che ho conosciuto perché io sono stata sei mesi a Parigi, lei aveva fatto una rapina, uscì dopo due anni, quindi non aveva casa e aveva un bambino piccolo. Questo bambino non glielo avevano tolto come succede qui in Italia, l'avevano messo in un istituto dove veniva seguito da educatori. Quando la mamma uscì, lo stato, il governo gli trovò un appartamento, un lavoro, e uno stipendio fisso per il bambino per andare a scuola. Questo fino alla maggiore età, sempre che la madre non ricade nel reato. In Italia non esiste tutto questo. Invece di altre carceri potrebbero essere costruite strutture dove persone come noi che quando escono, magari chi ha, chi non ha, potrebbero andare in queste strutture dove gli offrono un'assistenza, lo aiutano a trovare un lavoro. Un qualsiasi tipo di lavoro intanto per reinserirsi e aiutarlo a trovare la sua strada se ancora non l'hai trovata nel carcere.

Vito: Il carcere dovrebbe servire a reinserire e a rieducare cosa che non avviene, non avviene. Bisogna guardare in faccia la realtà e io mi reputo fortunato di essere qui, che veramente il Don Bosco mi abbia accettato perché qui c'è anche la possibilità di un supporto fuori, un domani, sempre che uno lo voglia. In altri contesti molto diversi dal Don Bosco il carcere insegna al crimine. Io sono stato in dei carceri chiuso 24 ore su 24 dove l'unica via di uscita erano le quattro ore d'aria. Andavi a passeggiare all'aria e sentivi parlare di rapine, di omicidi, spaccio, io ero entrato per un piccolo furto sono uscito ero un professionista della rapina! Caschi per una bischerata la prima volta, poi mi rimetti in libertà e ...

Francesco I: Bisogna ricordarsi però che il carcere dovrebbe avere una funzione rieducativa ma anche una funzione punitiva ora quando guardi alla rieducazione devi farla convivere con la punizione. Sono due cose collegate.

Ascoltando prima Vito ma anche altri, si avvertiva come una funzione del carcere potesse risultare quella di fermarti. Aldilà del concetto di punizione, il carcere obbligandoti a una pausa ti permette di guardarti finalmente e forse finalmente di vederti, andando avanti per inerzia.

Non per niente si viene "arrestati". Questa possibilità di fermarsi, far pausa, è importante credo anche nella vita comune, perché ti permette di guardarti, riflettere e vedersi anche con gli occhi degli altri perché, come avete detto, a volte si vive un po' in caduta libera.

Ora, abbiamo ormai poco tempo, io non vorrei interrompere come saremo costretti tra poco, perché ci sono tanti interrogativi che sono venuti fuori

Mario: Ma tanto tornerai no, Francesco?

Certo. Spero proprio che sia possibile tornare a ricercare su questi e altri argomenti che potremo di volta in volta decidere ma prima di andarmene vorrei fare un rapido giro tra voi chiedendo a chi si sentisse di farlo di dichiarare il proprio sogno o perché no i propri sogni. Pensiamoci un attimo anche perché può darsi che un sogno ce l'avete anche senza esserne coscienti e insomma chi si sente ci racconta e chi non si sente si limita ad ascoltare gli altri. Averci un sogno è importante. Ciascuno sa cosa significa abbandonare i sogni veri e importanti per inseguire altro.

Filomena: Il mio sogno è quello di andare a vivere con mia figlia e aprire con lei un locale sul mare.

A noi già sembra di vedervi nel vostro locale e anzi veniamo tutti a trovarvi e a mangiare da voi.

Mario: E io sto con lei.

E che fai in questo locale?

Mario: Niente, io sto alla cassa! Ho pure settant'anni quando ho finito...

Filomena: E io mi associo.

Giovanni: Il mio sogno è di riuscire a cambiar vita e di non tornare a sbagliare come ho fatto fino a oggi.

Francesco I: In carcere c'è questo mito del crearsi una meta a breve termine poi raggiungerla ed andare avanti. Una meta a breve

termine può essere anche la partita a pallone quindi crearsi degli obbiettivi da raggiungere in breve tempo e poi su quell'obbiettivo costruirsi un altro ponte. Il sogno a lungo termine ti fa trovare gli stimoli per andare avanti.

Rafiki: Il mio sogno è che, siccome non ho continuato a studiare nel mio paese, sogno di continuare a studiare e arrivare a fare come ha fatto lei ad avere una famiglia, figli e continuare a vivere la vita, in pace.

Vito: Io confondo il sogno col desiderio. Il mio desiderio di adesso sarebbe di essere a Montecatini, in viale Verdi a farmi una passeggiata, e a mangiarmi un gelato sciolto alla nocciola. Il sogno che mi faccio tutti i giorni è di rialzarmi il giorno dopo perché penso che la vita sia veramente la cosa più bella ovunque ti trovi.

Gueye Kara: Il mio sogno è di avere un po' di soldi e aprire una grande discoteca. Io sono un dj . La musica per me è curativa. Io se mi sento male, se ho nostalgia della mia famiglia, se sto pensando alla galera sento la musica e sto bene. Voglio un'altra possibilità, lavoro il giorno, faccio il dj la sera. Io non metto solo pop nella mia discoteca, metto tante musiche diverse così chi vuole latina viene, chi vuole salsa viene, chi vuole reggae viene, chi vuole techno viene.

Giorgio: Il mio sogno. Ce ne sono tanti, ne mettiamo uno. Vivere il resto dei miei giorni con la mia famiglia, recuperare il tempo perduto, correggere un errore commesso e dare ed avere finalmente la serenità che uno cerca tanto.

Francesco II: Un sogno importante sarebbe tornare indietro nel tempo e cambiare storia. Ora questo si può fare e forse non a caso nei film cosiddetti interattivi in cui ti fanno scegliere il finale oppure se a un certo punto della storia si cambia qualche piccolo evento si sta a guardare come tutto il resto della storia può avere una evoluzione completamente diversa.

Fabio: Io voglio farla finita con la droga e veder crescere mio figlio che ha quattro anni ed è stato in comunità con mia moglie, ora mia moglie ha smesso, lavora e mio figlio sta con lei

Francesco I: Abbiamo visto che va per la maggiore il sogno che fai retromarcia ritorni al bivio dove hai sbagliato strada e prendi la strada giusta io voglio trovandomi ormai su questa strada sterrata vedere se arrivando più avanti io possa ricongiungermi alla strada persa prima. Senza necessità di tornare indietro ma andando avanti...

Luigi: Io sogno di potermene andare a casa con un permesso e poi un domani si vedrà. Per me è inutile guardare troppo avanti. Il permesso si può chiedere ogni 15 giorni e anche questo aiuta. Diventa proprio una strada che ti avvicina e ti fa intravedere la luce in fondo al tunnel. Il primo periodo, la scalata diciamo è ormai finita ora sono a metà pena e comincia la fase in discesa.

Francesco II: Io l'ho sempre vista alla rovescia. Arrivi tocchi il fondo e poi risali. Come dice la canzone: quando toccherai il fondo con due dita a un tratto sentirai la forza della vita che ti trascinerà con sé.

Io spero di tornare qui da voi a ricercare parlare interrogarci come abbiamo fatto oggi perché ci aiuta a sentirci vivi e creativi in qualsiasi posto ci troviamo. Vi devo dire che sono arrivato qui molto emozionato. Mi chiedo come potesse andare e così via. Ma vi devo dire che da emozionato che sono arrivato me ne vado via commosso. I miei studenti saranno curiosi di sapere come è andata e loro, io ho capito che è come se mi avessero chiesto: vai e raccontaci come sono veramente e questo soprattutto per bocca di quella ragazzina che ha letto il libro biografia di un carcerato. Non sono come ti lasciano immaginare. Io so che aiuta a sapere come è una persona incontrarla e parlarci. Lo strumento primo che abbiamo per conoscerci è la parola. Se manca la parola rischia di vincere la diffidenza, la paura.

Vi dicevo me ne vado commosso nel senso letterale del termine che significa movimento insieme come indica il prefisso latino cum e lo dico

perché sento che questo movimento è reciproco e ci ha avvicinato tutti e io vi abbraccio. Grazie a ciascuno, grazie a tutti.

91

Una lettera dal carcere

È stata certamente un'esperienza interessante e benefica. Quello che ho sentito di aver ottenuto è stato sicuramente superiore a quello che avevo immaginato. Sinceramente temevo il crearsi di certe condizioni che avrebbero portato a rendere improduttivo, a mio modo di vedere, un dialogo che aveva delle ottime premesse. Secondo il mio punto di vista, il detenuto è una persona che dopo un certo lasso di tempo si abitua, soffrendo, a convivere con l'idea del disprezzo che le persone «normali» del mondo esterno possono provare legittimamente verso di lui, nel migliore dei casi si può parlare di indifferenza ed abbandono. Tuttavia, si incontrano soggetti da questo mondo esterno che scelgono, un po' controcorrente, di venire in carcere per dare qualcosa di proprio, nel tentativo umile e parallelo di voler imparare qualcosa che fa crescere il proprio essere umano: vedere se il diavolo è realmente così brutto come lo si dipinge e se esiste anche per lui una via di salvezza.

Questi individui illuminati esercitano un grande effetto su noi detenuti, un rispetto e una sorta di inclinazione sentimentale, allora diventiamo spontanei nei loro confronti. Sebbene questo tipo di emozione onora l'animo, avevo paura che impedisse la nostra libera espressione, che condizionasse il nostro pensiero inducendo il timore di poter dire qualcosa che avrebbe potuto contraddire, anche se in minima parte, il pensiero del nostro illuminato conduttore. Non è stato così, non solo grazie alla sua sensibilità, ma anche all'esperienza maturata dalla maggior parte dei presenti, da me inizialmente sottovalutata, che mi ha portato a superare questo modo di pensare.

Un'altra condizione che mi sarei proposto di esorcizzare, se si fosse presentata, sarebbe stata l'ossessione di voler apparire a tutti i costi ciò che non si è, di voler far credere che si è come si dice di essere, chiaramente secondo una linea che vorremmo ci fosse attribuita e non come la maggior parte delle persone ci vede e ci

considera.

Più volte, durante il dialogo, ho cercato di fare interventi brevi e sintetici per impedire di monopolizzare l'attenzione e cadere sullo strettamente personale. Ho voluto rispettare il livello del dialogo che, a parer mio, consente di ottenere non una risposta tecnica e precisa, ma una più generale e duttile, una risposta che consiste nel porsi domande.

Quando si dice che la verità è un punto di vista, in gran parte è vero. Noi tendiamo a scegliere il tipo di risposta che più somiglierebbe provenire dalla nostra coscienza, ma chi ci dice che ciò che pensiamo è giusto? Confrontarsi con gli altri e risponderci con delle domande può farci valutare le cose in maniera superiore, così le possibili valutazioni del gruppo sarebbero la somma risultante dall'insieme delle singole parti. Ciò che è entusiasmante è l'insieme sinergico dei pensieri che ne produce uno superiore a tutti e ogni individuo del gruppo è orgoglioso di aver contribuito. Non a caso ci sentiamo sollevati ed attivi alla fine, ognuno ha guadagnato qualcosa grazie a tutti gli altri.

Ringrazio e cordialmente saluto il Prof. Francesco Cappello.

Francesco Coppedè

Ringraziamenti

Si ringraziano il gruppo dei detenuti della Casa Circondariale Don Bosco. Il Direttore della Casa Circondariale Don Bosco Dott. Vittorio Cerri, il Vicedirettore Angelo Botte, il Direttore dell'Area Servizi Pedagogici Dott. Orlando Olmo, la Dott.ssa Alessandra Truscello, tutti gli operatori dell'area servizi pedagogici per l'opportunità di incontro che ci hanno aiutato a realizzare; per la gentilezza, la disponibilità e l'interesse sincero mostrato nei confronti della struttura reciprocamente maieutica di Danilo Dolci.

© EMI, Bologna.

Partecipazione, apertura, vipassana: Kiran Bedi e la trasformazione del carcere di Tihar

Antonio Vigilante

Criminalità, ma non criminali

«In un'India indipendente di tipo non-violento ci sarà la criminalità, ma non i criminali. Essi non saranno puniti. Il crimine è una malattia come qualunque altra, ed è un prodotto del sistema sociale prevalente. Quindi ogni crimine, omicidio compreso, sarà trattato come una malattia»¹. In queste parole di Gandhi, risalenti al '46, è racchiusa forse la concezione più progressista ed aperta sulla pena che sia possibile rintracciare nel pensiero indiano. Nella prospettiva di Gandhi, come è noto, ogni uomo ha la possibilità di convertirsi al bene. Il suo metodo di lotta nonviolenta – il *satyagraha* – ha questo significato: difendere i propri diritti e, con essi, la verità (il *satyagraha* non può essere messo al servizio di una causa ingiusta), ed al tempo stesso aiutare l'avversario, che non è affatto un nemico, ad uscire dalla rete di ingiustizia che ha creato e che imprigiona lui per primo. Nelle parole di Gandhi il criminale stesso cessa di essere un nemico della società per diventare semplicemente un uomo che sbaglia e che bisogna aiutare.

L'India indipendente di tipo nonviolento è rimasta un sogno di Gandhi. L'India ha raggiunto l'indipendenza, ma si sviluppata allontanandosi sempre più dal modello auspicato da Gandhi, fino a diventare l'attuale potenza economica. L'idea di un carcere che non riduca nessun essere umano alla condizione ontologica di *criminale*, che ne rispetti la dignità e riconosca la sua possibilità di cambiare, ha tuttavia ispirato per decenni e ispira ancora

1 M. K. Gandhi, *Question Box*, in *Harijan*, 5-5-1946.

i più generosi tentativi di riforma della condizione carceraria in India. Una società con crimini ma senza criminali può essere un bel tema su cui riflettere anche in Occidente. Ma prima bisogna rispondere ad una domanda. Se il crimine è come una malattia, come si guarisce? È una domanda fondamentale. È chiaro che, se si interpreta il crimine come malattia in senso stretto, la riabilitazione dovrà coincidere con un trattamento sanitario fisico o psichiatrico. Una cosa anche più violenta della normale pena detentiva. Se al contrario si interpreta la malattia in senso più ampio (ed anche esatto, poiché pochi crimini sono conseguenza di stati strettamente patologici) come disordine interiore, la riabilitazione dovrà consistere nel condurre gradualmente il detenuto verso una situazione di armonia, di pace, di empatia. Ma come? Con quali strumenti e tecniche? Basta la cosiddetta educazione carceraria? L'esperienza-esperimento di Kiran Bedi nel carcere di Tihar offre elementi di grande interesse per rispondere a questa domanda.

Il contesto: il carcere in India

Pur avendo sviluppato fin dall'antichità una raffinata concezione morale, che è giunta a riconoscere il valore della stessa vita non umana e ad affermare il principio, condiviso da tutte le grandi religioni sorte nel paese (hinduismo, jainismo, buddhismo) dell'*ahimsa*, il non uccidere alcun essere vivente, l'India ha conquistato solo in tempi relativamente recenti una visione moderna ed umanitaria della giustizia penale. La tradizionale visione del mondo indiana concepisce la realtà umana inserita nel più ampio ordine cosmico. L'individuo è parte della società, la società è parte dell'universo; ogni pezzo di questo grandioso mosaico ha delle regole rigide da seguire. C'è un dovere per ogni fase della vita umana, così come c'è un dovere legato alla propria casta di appartenenza. Venir meno al dovere vuol dire fomentare il disordine cosmico. Nella *Bhagavad-Gita*, episodio del *Mahabharata* che per importanza viene subito dopo i *Veda*, è Krishna stesso che periodicamente interviene nella storia, combattendo l'*adharma* (disordine, immoralità) e ristabilendo il *dharma* (ordine, legge, dovere). La punizione del crimine, che spetta al re, ha pertanto un

valore di ristabilimento dell'ordine universale, ed è un ristabilimento che avviene attraverso la tortura, l'applicazione della legge del taglione, la pena di morte, tenendo naturalmente conto della condizione del reo e della vittima, della loro posizione nel sistema delle caste: più grave è la colpa se il reato è compiuto verso un membro di una casta superiore, meno grave se la vittima appartiene ad una casta inferiore. Fortunatamente, è possibile evitare le variegate pene e torture pagando delle multe¹, anche se si tratta di una fortuna a tutto vantaggio dei membri delle caste superiori o comunque dei soggetti più abbienti.

Non diversamente da quanto accade in Occidente, il carcere è quasi sconosciuto nell'India classica. Una diffusione maggiore, ma pur sempre limitata, del sistema carcerario si ha durante il periodo moghul (1526-1707), durante il quale il sistema penale locale viene soppiantato da quello islamico, ma è solo con l'arrivo degli inglesi che il carcere diventa lo strumento privilegiato per amministrare la giustizia penale, secondo il modello occidentale. L'obiettivo dichiarato degli inglesi fin dal tempo della Compagnia delle Indie è quello di umanizzare il sistema penale indiano, considerato barbarico, alla luce della cultura liberale occidentale. Sul carcere, gli inglesi non hanno dubbi. Per quanto sia quasi del tutto assente nella tradizione penale indiana e poco presente in quella islamica, la carcerazione dovrà essere la pena prevalente. È un punto irrinunciabile dell'opera di modernizzazione e civilizzazione del paese. Il che non vuol dire, sia chiaro, che il dominio coloniale si preoccupi granché della riabilitazione del reo. Il fine della detenzione, si legge nel rapporto del 1838 di una Commissione per la riforma della carceri, dev'essere la deterrenza. Il carcere deve far paura, essere un luogo di «severe privazioni, lavoro molto duro, solitudine, silenzio e separazione»². Fissato questo principio, il dominio coloniale si concentra progressivamente sugli aspetti organizzativi, amministrativi, strutturali del carcere, codificati infine nel Prisons Act del 1894. Per quanto possa

1 J. Guha Roy, *Prisons and society. A study of the indian jail system*, Gian Publishing House, New Delhi 1989, p. 5.

2 Ivi, p. 10.

sembrare incredibile, questo documento è ancora oggi alla base dell'organizzazione carceraria indiana, nonostante ripetuti tentativi di riforma. A esso si deve uno degli aspetti più singolari dell'istituzione carceraria in India: la distinzione dei detenuti in tre classi, A, B e C. Alle classi A e B¹ appartengono coloro che sono superiori per casta o per classe sociale, alla classe C i detenuti poveri o di caste inferiori; ed i primi hanno una serie di vantaggi – cibo migliore, possibilità di leggere libri e riviste, esenzione dai lavori più umilianti – che sono negati ai secondi.

Una seconda singolarità dell'India, questa volta positiva, è lo scarso ricorso alla carcerazione. Al 31 dicembre 2007 risultano in India 376.396 detenuti con una percentuale di 32 detenuti ogni centomila abitanti. Per fare un confronto, gli Stati Uniti (il paese che al mondo fa maggior ricorso alla prigione) hanno alla stessa data una popolazione carceraria di 2.297.400 detenuti con una percentuale pari a 748 detenuti su centomila abitanti, mentre l'Italia ha 67.444 detenuti, con una percentuale di 111 detenuti su centomila abitanti². Prima di rallegrarsi per questi dati è bene considerare che un così basso ricorso alla carcerazione non è il risultato di una politica progressista ed illuminata, ma una scelta obbligata dovuta alla scarsa disponibilità di carceri e di fondi per fare fronte al mantenimento dei detenuti. L'altra faccia della medaglia sono le condizioni di quei trentadue indiani su centomila che finiscono in carcere, in particolare di quelli, che sono la stragrande maggioranza, che appartengono alla classe C. Lo stesso vitto si rivela insufficiente: se vogliono sopravvivere, devono acquistare altro cibo, o convincere gli ufficiali ad offrire razioni supplementari. Come è ovvio, ciò dà origine ad una corruzione che è tra i mali principali del carcere indiano. Da questo punto di vista, il carcere di Tihar è stato per molto tempo un esempio in negativo della degradazione delle carceri indiane: «uno dei migliori micro-modelli» per studiare la situazione carceraria indiana, si legge in

1 Di fatto da molto tempo esiste solo la classe B, poiché la classe A era utilizzata soprattutto per i dissidenti politici durante la lotta contro il dominio inglese. Cfr. A. Neier, D. J. Rothman, *Prison conditions in India*, Human Rights Watch, New York 1991, p. 30, nota 32.

2 Dati dell'International Centre for Prison Studies del King's College di Londra (www.kcl.ac.uk).

uno studio pubblicato appena tre anni prima dell'arrivo di Kiran Bedi come Ispettore Generale¹.

97

Tihar

Non c'è molto a Tihar, villaggio a pochi chilometri da New Delhi, oltre alla prigione. Non una prigione qualsiasi. La prigione di Tihar è, con i suoi quasi dodicimila detenuti (al novembre 2006), una delle più grandi prigioni del mondo (per fare un confronto: il carcere di San Vittore di Milano al 2007 registra circa mille e quattrocento detenuti). Costruito nel 1958 con una capienza di circa mille e trecento detenuti, si è accresciuto rapidamente, fino a diventare il penitenziario indiano per eccellenza. Nel '71 vi fu ospitata per cinque mesi, accusata di frode fiscale (ma sostanzialmente incarcerata per l'opposizione politica a Indira Gandhi), Gayatri Devi, la principessa del Rajasthan che per la sua bellezza è stata per anni una protagonista del jet-set internazionale. Non si stava male a Tihar, confesserà poi: aveva la sua stanza, il suo bagno, la sua veranda, e poteva anche giocare a volano². È, la principessa, un esempio di detenuto di classe A, per quanto una tale detenzione dorata sia un po' eccessiva anche per gli standard dei detenuti eletti. Per gli altri detenuti, Tihar era tutt'altro che un albergo, nel quale l'unico disagio è quello di non poter uscire ed entrare liberamente. Nel citato studio, il carcere di Tihar appare come un vero e proprio inferno fatto di alcool, droga, violenza. Una situazione di degrado comune a molte prigioni in India e nel mondo, che ne caso di Tihar era aggravato dalla prassi abituale della corruzione, che se da un lato consentiva condizioni di vita più agevoli per chi poteva permettersi di corrompere, dall'altra rendeva anche più grave la situazione di chi questa possibilità non l'aveva.

Quando arriva a Tihar, nel maggio del '93, Kiran Bedi ha quarantaquattro anni; è entrata in polizia – prima donna indiana – ven-

1 A. Mohanty-N. Hazary, *Indian prison systems*, Ashish Publishing House, New Delhi 1990, p. 110.

2 Intervista rilasciata nel 2006 a Shekhar Gupta nella trasmissione *Walk the Talk* della rete NDTV 24x7.

tuno anni prima, nel 1972. Per quanto la sua nomina a direttore del carcere di Tihar fosse tutt'altro che prevista o auspicata, essa si pone in continuità con lo stile particolare del suo servizio in polizia, sicuramente atipico. Questa donna commissario, minuta ma assolutamente inflessibile, che non si fa alcun problema a far rimuovere la macchina del primo ministro Indira Gandhi, parcheggiata in sosta vietata, agisce con estremo buon senso quando ha a che fare con persone che hanno infranto la legge perché indotte o costrette dalle circostanze. Analizza la situazione, l'ambiente sociale ed economico, le prospettive, con particolare attenzione alla condizione dei tossicodipendenti. Dal suo impegno in polizia nasce la fondazione Navjyoti, che ancora oggi si occupa di prevenzione del crimine favorendo lo sviluppo comunitario e l'*empowerment*. Il suo fine è quella di evitare che le persone finiscano in carcere. Ma che ne è di quelle che vi finiscono comunque? Dopo aver avviato un modello positivo di intervento della polizia, l'esperienza in carcere le offre la possibilità di sperimentare un modello positivo di gestione dell'istituzione carceraria, in modo di farne uno strumento reale di riabilitazione.

Il carcere si mostra pienamente all'altezza della sua pessima fama. Le quattro prigioni che compongono il complesso potrebbero ospitare 2.273 detenuti e ne ospitano invece 7.200, la stragrande maggioranza dei quali sono in attesa di giudizio. Le condizioni igienico-sanitarie sono terribili. Lo scarso cibo viene trasportato in contenitori arrugginiti, che vengono usati anche per trasportare la spazzatura; l'acqua spesso manca; d'estate spesso viene a mancare anche la corrente elettrica, bloccando i ventilatori e rendendo soffocanti le baracche nelle quali sono stipati i detenuti. Lo stesso ufficio di Kiran Bedi è infestato dagli insetti e dai topi. La corruzione è per così dire strutturale. A Tihar bisogna pagare per tutto: per ottenere dai medici un certificato o delle medicine, per farsi assegnare un letto di cemento nero rialzato (la massa dei detenuti dorme a terra), per le visite dei parenti, per la droga. Nell'analisi oggettiva e distaccata che Kiran Bedi fa della situazione del carcere al suo arrivo colpisce la compresenza di due elementi che caratterizzano il suo approccio ai problemi: da un lato l'assoluta inflessibilità, dall'altra l'umanità e la compren-

sione. Molte delle guardie carcerarie sono corrotte; ma, osserva, la condizione delle guardie carcerarie è forse anche peggiore di quella dei detenuti. I loro turni di lavoro sono massacranti, i salari estremamente bassi, al punto che alcuni di loro, per racimolare qualche soldo per la numerosa famiglia, giungono a subaffittare l'alloggio fornito dall'amministrazione carceraria. È un malessere che straripa ed arriva fin nelle loro famiglie, sotto forma di maltrattamenti e violenze domestiche¹. La corruzione diffusa crea nel carcere una situazione di profonda disparità tra chi ha il denaro per corrompere e chi non lo ha. Al di fuori del gioco della corruzione sono le gang dei grandi criminali, che nel carcere fanno il bello ed il cattivo tempo, dal momento che il personale teme ritorsioni personali.

Partecipazione

È evidente la difficoltà estrema di cambiare una simile situazione. Qualsiasi annuncio di rigore, qualsiasi provvedimento dall'alto sarebbe stato del tutto inefficace o avrebbe cambiato solo in minima parte la realtà. Si trattava da un lato di contrastare una cultura del degrado carcerario – in fondo il detenuto deve espiare la pena: è bene che il carcere sia un inferno –, dall'altra i molteplici interessi di una parte consistente del personale, che da quell'inferno trae guadagno e quella misera soddisfazione che viene dal sentirsi potenti. Kiran Bedi comincia la trasformazione con due mosse vincenti. La prima consiste nel rendere impossibile il boicottaggio da parte del personale controllando di persona la vita del carcere, dando disposizioni esatte, individuando i responsabili di ogni situazione e chiedendo loro conto; la seconda nell'assicurarsi la fiducia di quella vasta parte della popolazione carceraria che subisce quotidianamente le vessazioni e le ingiustizie di quel sistema corrotto. Tutte le mattine effettua degli accurati giri di ronda che le consentono di constatare di persona cosa non va e di accogliere le richieste dei detenuti. Alla fine del giro dà delle disposizioni precise affinché i problemi riscontrati

1 K. Bedi, *La coscienza di sé. Le carceri trasformate, il crollo della recidiva*, tr. it., Giuffrè, Milano 2001, p. 51.

vengano risolti, individuando la persona che deve occuparsene. Man mano che i problemi segnalati vengono risolti, cresce nei detenuti la fiducia nel funzionamento del sistema secondo regole valide per tutti. C'è alla base il riconoscimento della personalità dei detenuti, della loro dignità e dei loro diritti, che spezza il circolo vizioso del disprezzo reciproco. Il sistema ha un ovvio limite nel fatto che, per quanto attiva e volenterosa, Kiran Bedi non è in grado di essere presente ovunque, né di venire a conoscenza con una semplice visita di tutto ciò che vi avviene. Per ovviare a questi limiti escogita la cassetta delle petizioni, una scatola itinerante nella quale i detenuti potevano lasciare, con la garanzia di massima segretezza, le loro richieste o denunce. Ogni petizione viene letta da un sovrintendente o dalla stessa Bedi quando si tratta di lettere strettamente confidenziali; un modulo rosa informa l'autore della petizione della lettura della stessa e dei provvedimenti che sono stati presi. Questo sistema consente di mettere in luce semplici inadempienze o comportamenti anche più gravi da parte del personale del carcere. Per le prime – frequenti quelle dei medici – è sufficiente il più delle volte una annotazione sullo stesso foglio rosa, con il quale il detenuto potrà tornare dall'ufficiale ed ottenere ciò che gli era stato negato; per i secondi le sanzioni sono rigidissime: dal licenziamento fino all'arresto (anche se con qualche candore Bedi nota che contro alcuni che meritavano il licenziamento non è stato possibile far nulla «per cause di forza maggiore»)¹. Si stabilisce così una inedita comunicazione tra detenuti ed amministrazione del penitenziario, che è tuttavia solo un primo passo. Con il sistema delle petizioni si instaura tra i detenuti e l'amministrazione una comunicazione preziosa, ma che ha un suo preciso limite nel fatto di riguardare singolarmente i detenuti.

Il passo ulteriore consiste nello sviluppare questo processo di comunicazione, superando la serialità e rendendolo circolare. Si tratta di un passo particolarmente coraggioso. La comunicazione ha sempre a che fare con il potere. Il detenuto che ha la possibilità di segnalare i disservizi o la corruzione di cui è vittima ha conqui-

¹ Ivi, p. 163.

stato un certo potere, quel potere senza il quale non ha molto senso parlare di dignità umana. Se i detenuti, dotati di questo nuovo potere, hanno la possibilità di partecipare ad una comunicazione circolare, aperta, organizzata, il loro potere aumenta.

Nella tradizione indiana esiste una antica istituzione politica che Gandhi ed il suo successore Vinoba Bhave hanno cercato di valorizzare, facendone il fondamento stesso di una società amministrata dal basso: i *panchayat*, i consigli di villaggio costituiti da cinque rappresentanti, che assumono all'unanimità le decisioni riguardanti il villaggio, facendo prevalere il bene comune sugli interessi privati. Per facilitare la partecipazione e l'*empowerment* dei detenuti, Kiran Bedi favorisce la nascita di simili strutture all'interno del carcere. Non è una novità assoluta. Già nel 1958 i *panchayat* erano stati introdotti nelle prigioni dello stato orientale di Orissa per migliorare il clima all'interno del carcere e favorire la riabilitazione dei detenuti, con dei risultati assolutamente apprezzabili¹. A Tihar non c'è un solo comitato dei detenuti, ma si sviluppa una fitta rete di *panchayat*. In ogni raggio vi sono comitati centrali, che si occupano di tutte le questioni del raggio facilmente risolvibili, e dei comitati ombra, che aiutano il comitato centrale. Esistono poi comitati che si occupano di questioni specifiche, come il cibo, l'istruzione, lo sport, la cultura ed i diritti. Quest'ultimo, composto da detenuti che hanno conoscenze nel campo del diritto, ha particolare importanza. In quel carcere in cui fino a non troppo tempo prima vigeva un sistema di corruzione ora i detenuti possono ottenere assistenza legale gratuita grazie all'opera dei loro stessi compagni, con il sostegno anche economico (acquisto di libri, macchine per scrivere ecc.) dell'amministrazione. Il sistema di autogestione avvia un processo di *empowerment*. I detenuti si affrancano dallo stato di passività, avvertono l'istituzione carceraria non più come un luogo in cui sono gestiti, ma come una realtà che possono gestire; liberi dall'isolamento e dalla serialità, acquistano il potere che viene dalla comunicazione; impegnati nella organizzazione di eventi ed attività, recuperano l'autostima ed il senso del proprio valore individuale.

1 A. Mohanty-N. Hazary, *Indian prison systems*, cit., pp. 42-43.

L'attività dei *panchayat* consente il fiorire nel carcere di una quantità di attività, compreso un programma di alfabetizzazione. La partecipazione attiva dei detenuti alla gestione del carcere consente di moltiplicare le energie e le risorse disponibili. Il servizio di assistenza legale, ad esempio, sarebbe stato impensabile senza il lavoro volontario dei detenuti. Ma anche così, le risorse del carcere sono limitate. Per Bedi, non c'era che una via per superare questo limite, ed era quella di aprire il carcere alla comunità esterna.

La separazione dei detenuti dalla comunità appartiene anch'essa profondamente alla logica carceraria. I penitenziari sorgono in luoghi distanti, spesso inaccessibili, anche se non invisibili. Il penitenziario è un luogo osceno in senso etimologico: sta dietro la scena, al di là delle quinte del consesso civile. Sulla scena si rappresentano quotidianamente la sacralità, la rispettabilità, il reciproco riconoscimento delle persone. Chi finisce fuori dalla scena, dietro le quinte, è quotidianamente esposto a pratiche di negazione, di disconoscimento, di dissacrazione tali da suscitare il sospetto che sia questa – la negazione, l'umiliazione dell'umanità – la funzione latente dell'istituzione carceraria. È evidente che, se esiste una qualche relazione tra mezzi e fini, chi esce da luoghi del genere molto difficilmente potrà riacquistare la sacralità, ottenere il riconoscimento che consente di vivere come membri a pieno titolo della comunità. L'esperienza carceraria lascia uno stigma permanente: il *pregiudicato*, quando non appartiene alla classe politica, resta un soggetto compromesso.

L'apertura del carcere di Tihar al contributo di persone appartenenti alla cosiddetta società civile non consente solo di moltiplicare le risorse disponibili e di realizzare molte attività che sarebbero impossibili con le sole risorse interne; essa tenta di intaccare questa logica della separazione, di abbattere la barriera tra carcere e mondo esterno, di dare ai detenuti la possibilità di partecipare a ciò che avviene al di fuori delle mura dell'istituzione. Si tratta, bisogna notare, di una apertura che ha un limite e che comporta un pericolo. Il limite è nel fatto che l'apertura è a senso unico. Il

mondo esterno entra nel carcere, ma i detenuti non hanno la possibilità di lavorare al di fuori dal carcere, beneficio che in Italia è consentito dall'articolo 6 della legge 663/1986. Quanto al pericolo, è possibile farsene subito un'idea considerando le organizzazioni che entrano nel carcere di Tihar. Le prime sono le «pie donne» del Brahma Kumaris, una organizzazione spirituale che si occupa di meditazione. Arrivano poi quelli della Ramakrishna Mission, che spiegano ai detenuti che «essi si trovano in carcere a causa del loro 'Karma' (destino)»¹. Poi è la volta delle Missionarie della Carità di Madre Teresa, dei seguaci di Osho, dei Pentecostali, di una non meglio precisata Scuola del cristianesimo pratico, di una enigmatica Fratellanza della croce e della stella, della Casa Baha'i, del Rotary Club, del Lions Club... Insomma, Tihar diviene terreno un facile e fertile terreno di caccia per organizzazioni alla ricerca di proseliti e di facili conversioni. Nel resoconto che ne fa Bedi, questo fermento è un fatto esclusivamente positivo, consentendo nel carcere una varietà di esperienze formative, ed in parte ciò è vero: tra tante attività, non poche avevano effettivo valore. Ma dietro molte altre non è difficile avvertire il rischio di una fin troppo facile strumentalizzazione della condizione di fragilità psicologica dei detenuti, o nella migliore delle ipotesi il paternalismo di chi va in carcere a far la predica sul bene e sul male.

Un certo paternalismo – ma meglio sarebbe forse parlare di maternalismo – a dire il vero affiora qua e là nel racconto di Bedi. Riferendo del clima rasserenato dopo le riforme, scrive: «durante le ronde notturne, mi sentivo come una madre rinata, i cui bambini erano felicemente addormentati dopo una giornata di duro lavoro»². Per quanto non si consideri investita di una missione religiosa (ma nelle primissime righe di *It's always possible* scrive di essere convinta che quel libro «faccia parte di un preciso piano di Dio»)³, né abbia particolari convinzioni da difendere, sembra attivata da una visione quasi deamicisiana del suo ruolo di direttore e dei suoi rapporti con i detenuti. Certo non stonerebbe in un

1 K. Bedi, *La coscienza di sé. Le carceri trasformate, il crollo della recidiva*, cit., p. 196.

2 Ivi, p. 254.

3 Ivi, p. XI.

104 romanzo di fine Ottocento la scena con cui si apre l'esperienza di Kiran Bedi nel carcere di Tihar. Durante il primo giro del penitenziario chiede ai detenuti: «Pregate?». Tacciono. Insiste. Quando timidamente i primi detenuti rispondono che sì, pregano, propone: perché non dire tutti insieme una preghiera? E tutti in coro si mettono a recitare una preghiera il cui testo dice: «O Signore siamo la tua creazione / le nostre azioni possano essere degne di te»¹.

Vipassana

L'apertura alla comunità esterna ha portato nel carcere una gran quantità di pratiche religiose o spirituali in senso più ampio, dalla preghiera alla ripetizione del nome di Krishna, dallo yoga alla meditazione di Osho. Non mancano le suore cattoliche che insegnano le tre R, che in questo caso non sono i classici leggere scrivere e far di conto (*Reading, wRiting and aRithmetic*), ma rispetto di sé, rispetto per gli altri e responsabilità per tutte le proprie azioni², così come non mancano personalità esterne che vengono a fare lezione ai detenuti su questioni morali. Il programma di istruzione, reso possibile anche dalla collaborazione di volontari esterni, non trascura l'importanza dell'alfabetizzazione, ma risente fortemente della visione gandhiana (peraltro non infrequente in India) dell'educazione come formazione prevalentemente morale e religiosa. Fortunatamente, non tutto si riduce a questi sermoni. Durante gli incontri della sera i detenuti, sotto la guida degli insegnanti, discutono in gruppo su questioni filosofiche ed esistenziali. La logica dell'autogestione fa sì che questi incontri siano spesso tenuti non da insegnanti esterni, ma dagli stessi detenuti. In altri termini, si crea all'interno del carcere una situazione di reciproco interrogarsi sui grandi temi, che tende a superare la forza unidirezionale della lezione – tanto più insufficiente quando si tratta di questioni morali – per conquistare la circolarità e la complessità di un confronto aperto.

1 Ivi, p. 12.

2 Ivi, p. 232.

Tra le pratiche entrate in carcere c'era già la meditazione vipassana, ma Kiran Bedi diventa consapevole della sua importanza solo gradualmente. Durante un giro di ronda le capita di dire che le piacerebbe «disporre di una magica cura che consentisse ai detenuti di liberarsi delle loro emozioni più corrosive»¹. Un giovane assistente sovrintendente le risponde che questa terapia esiste, ed è la vipassana. Lui stesso può testimoniare: prima di frequentare un corso di vipassana era collerico e facile alle provocazioni, mentre ora riesce a dominarsi.

La vipassana è una tecnica di meditazione buddhista, e come tale non appartiene alla tradizione indiana. Il buddhismo è nato in India in polemica con le istituzioni religiose dominanti, ma ne è stato ricacciato dalle invasioni musulmane tra il XII e il III secolo, per diffondersi nei paesi del Sud-Est asiatico. La meditazione vipassana è una pratica quotidiana nei paesi buddhisti di tradizione theravada – Sri Lanka, Birmania, Thailandia, Cambogia, Laos –, mentre nei paesi buddhisti di tradizione mahayana si sono sviluppate altre forme di meditazione, come il ch'an cinese e lo zen giapponese. Che l'esperimento di Kiran Bedi faccia ricorso alla vipassana e non allo yoga, una tecnica della mente e del corpo che ha anch'essa una tradizione millenaria, e che fa parte della cultura e della vita quotidiana degli indiani, può apparire singolare. Ciò è dovuto proprio al carattere sperimentale della sua attività di direzione del carcere di Tihar. La meditazione vipassana diventa fondamentale per il metodo Kiran Bedi non per una qualche predilezione per la spiritualità buddhista, ma semplicemente perché si è dimostrata efficace.

Nella sua essenza, la tecnica della meditazione vipassana è esposta nel *Mahasatipatthanasuttanta* (*Il grande discorso sui fondamenti della presenza mentale*), un testo del Canone Buddhista theravada (*Tipitaka*). Non è possibile qui una esposizione dettagliata; basterà chiarire il senso generale di questa forma di meditazione ed accennare alle pratiche iniziali. La parola vipassana (termine pali; in sanscrito: *vipaśyanā*) vuol dire vedere le cose per quello che sono².

1 Ivi, p. 287.

2 Cfr. Paul R. Fleischman, *An ancient path: talks on vipassana meditation as taught by S. N.*

In inglese si traduce generalmente con *insight meditation*, mentre in italiano si usano le espressioni *meditazione di visione profonda* e *meditazione di consapevolezza* (più raramente *meditazione di visione penetrativa*). La vipassana è un insieme di pratiche il cui scopo è condurre il soggetto ad una piena consapevolezza del suo stesso essere. Non si tratta di concentrarsi su qualche oggetto esterno, né tanto meno di dibattere interiormente qualche grande tema religioso o esistenziale. Con le gambe incrociate nella posizione del loto o del mezzo loto, il meditante semplicemente tocca sé stesso, partendo dal respiro. Il primo passo della vipassana è la consapevolezza del respiro, che consiste semplicemente nell'inspirare ed espirare con attenzione, concentrandosi esclusivamente su questo atto elementare:¹

Così come, o monaci, un abile vasaio o il suo apprendista, quando gira lungamente la ruota, sa «Sto girando lungamente la ruota», oppure quando gira brevemente la ruota sa «Sto girando brevemente la ruota», così, o monaci, quando uno inspira lungamente sa «Io inspiro lungamente», quando inspira lentamente sa «Io inspiro lentamente», quando espira brevemente sa «Io espiro brevemente».

Successivamente questa consapevolezza viene estesa alle posizioni ed alle parti del corpo, quindi alle sensazioni, poi ancora ai fenomeni mentali. Questa pratica sviluppa una sorta di atteggiamento fenomenologico, una osservazione fredda e distaccata che lascia essere i fenomeni corporei e mentali registrandone il sorgere e lo svanire e cogliendone così la natura impermanente. La dinamica della vipassana va al di là della pratica formale della meditazione, e giunge ad investire l'intera esistenza. La consapevolezza delle posizioni del corpo, ad esempio, può essere praticata in qualsiasi momento. Chi pratica vipassana medita quando passeggia per strada, quando va al lavoro, quando cucina o rior-

Goenka, Pariyatti Publishing, Onalaska 2008, p. 83.

1 *Mahasatipatthanasuttanta*, trad. it. di C. Cicuzza, in *La rivelazione del Buddha*, a cura di R. Gnoli, vol I: I testi antichi, Mondadori, Milano 2001, p. 338.

dina la casa. Qualunque azione, compiuta con consapevolezza, è meditazione.

Può sembrare singolare che il Buddha consideri una pratica simile «l'unico sentiero per la purificazione degli esseri, per la vittoria sulla pena e sul lamento, per la distruzione del disagio e dell'angoscia», e infine per il raggiungimento del nibbana¹. Da un punto di vista occidentale, si tratta soltanto di entrare in contatto con sé stessi: non c'è nulla di trascendente, nessuna realtà metafisica che si faccia presente, né particolari verità sulle quali riflettere. La funzione catartica della vipassana consiste nel fatto che, mettendo l'uomo profondamente a contatto con sé stesso, rende possibile anche quel distacco che consente di superare le emozioni negative. Nell'analisi esistenziale del Buddha, la sofferenza nasce dalla brama (*tanha*), che è a sua volta materiata di ignoranza (*avidya*). Per sconfiggere la sofferenza non occorre la devozione, ma la conoscenza, e precisamente la conoscenza dei fenomeni (*dharma*) corporei e mentali. Ad uno sguardo fenomenologico, tutti i fenomeni appaiono vuoti, privi di consistenza e di esistenza propria, illusori. Non reale, impermanente, destinata a finire è la gioia che ci viene da essi, ma ugualmente impermanente è la sofferenza che comportano. L'atteggiamento della vipassana trascende tanto il piacere quanto la sofferenza legati all'apparire ed allo scomparire dei fenomeni per cercare uno stato di quiete e di liberazione dai condizionamenti.

Questo carattere conoscitivo, fenomenologico della meditazione vipassana consente di apprezzarla in un'ottica laica. È una pratica che non comporta l'evocazione di figure divine, la fede in Dio o nel Buddha, l'accettazione di dogmi o credenze. La meditazione vipassana è praticata da millenni nei monasteri, ma anche dalla gente comune, che nei paesi di tradizione theravada tradizionalmente riceve nei monasteri la formazione di base. Esiste però nell'epoca contemporanea anche una corrente assolutamente secolare di pratica meditativa. La vipassana insegnata nel carcere di Tihar segue questo indirizzo laico, caratterizzato da un notevole dinamismo e da una capacità di adattamento alle esigenze della

¹ Ivi, p. 337.

vita quotidiana, senza nulla togliere al rigore. È Satya Narayan Goenka, un maestro indiano che aveva appreso la vipassana in Birmania ed al quale si deve il ritorno della vipassana in India, oltre che la sua diffusione in Europa e in America, ad introdurre una grandiosa giornata di meditazione corale di tutte e quattro le carceri di Tihar, quando ormai la vipassana è sperimentata ed apprezzata da non pochi detenuti. Nel suo discorso di apertura, Goenka insiste sulla categoria di liberazione, che è centrale nel buddhismo. In carcere si è privi della libertà, si vive in una condizione di sofferenza e di agonia. Ma, spiega, fuori dal carcere esiste una prigione più ampia, quella delle nostre negatività e deviazioni mentali. Si può non stare tra le mura di una prigione e tuttavia essere schiavi, così come è possibile essere liberi anche tra le mura di una prigione. «Se veniamo liberati da queste negatività, iniziamo a godere della felicità di essere liberi», afferma¹. Che si possa essere liberi anche in carcere – anzi, più liberi che fuori – sembra un'uscita retorica, se non una provocazione. È invece una semplice constatazione, anche al di fuori della logica laico-buddhista di Goenka. Sintetizzando le conclusioni della sua osservazione del comportamento degli internati ebrei nei campi di concentramento, Viktor Frankl concludeva con Nietzsche: «Chi ha un perché per vivere, sopporta quasi ogni come». Anche nelle condizioni estreme del campo, per Frankl esisteva la possibilità di preservare la propria dignità. L'uomo può dare significato alla sua vita anche e vincere interiormente sulle condizioni che gli vengono imposte dall'esterno. Perché ciò accada, è necessaria per Frankl una proiezione verso il futuro. «Nei momenti più difficili della sua esistenza, il prigioniero cerca rifugio in questa visuale del futuro»². La prospettiva della vipassana è diversa. Nella visione del mondo buddhista l'unica dimensione che conta è quella del presente. Come si legge nel *Bhaddekarattasutta*³:

Che nessuno inseguia il passato,

1 K. Bedi, *La coscienza di sé. Le carceri trasformate, il crollo della recidiva*, cit., p. 292.

2 V. Frankl, *Uno psicologo nei lager*, tr. it., Ares, Milano 2003, p. 125.

3 *Bhaddekarattasutta*, a cura di F. Sferra, in *La rivelazione del Buddha*, cit., p. 331.

né coltivi speranze per il futuro,
poiché il passato non c'è più
e il futuro non è ancora arrivato.

Si osservi via via attentamente (vipassati)
ogni condizione (dhamma) che sorge nel presente,
in maniera invincibile ed incrollabile,
la si conosca e se ne sia certi.

Questi versi, che da sé basterebbero a chiarire l'essenza del buddhismo e della meditazione vipassana, sono espressione di qualcosa che l'Occidente ha praticato e sperimentato poco, e che possiamo chiamare cultura mentale. Se ne trova traccia nelle scuole filosofiche greche, in particolare nell'epicureismo e nello stoicismo. I *Pensieri* di Marco Aurelio sono un capolavoro di osservazione delle condizioni che sorgono nel presente, per adoperare la terminologia buddhista. In Occidente tuttavia non si è sviluppata una tradizione di cultura mentale. Il compito di disciplinare le passioni è stato attribuito alla religione ed alla morale, mentre la filosofia, perdendo il suo antico significato di tecnica per il raggiungimento della serenità, è diventata riflessione meramente teorica, sistemazione disciplinare del sapere sul mondo. Il crescente interesse verso le pratiche orientali di cultura mentale – ed il contemporaneo, anche se meno vistoso, interesse per alcuni filosofi greci¹ – si spiega con la crescente complessità della società contemporanea, con l'aumento di delusioni e difficoltà legate alla vita lavorativa ma anche alla sfera privata dei sentimenti e delle relazioni familiari e di coppia, che alimentano emozioni negative che, in assenza di un qualsiasi addestramento per fronteggiarle (la scuola non si occupa di questo), scoppiano spesso in modo violento e drammatico. È in questa crepa che si inseriscono le psicoterapie, che non a caso guardano con crescente interesse alle tecniche orientali di cultura mentale ed alla stessa vipassana. È il caso della psicologia transpersonale di Maslow e Grof e del medico statunitense Jon Kabat-Zinn, che attingendo a piene mani alla

1 Un'edizione economica della *Lettera sulla felicità* di Epicuro (Stampa Alternativa) ha venduto negli anni Novanta circa due milioni di copie.

110 vipassana ha elaborato un programma di riduzione dello stress¹, mentre altri ricercatori sperimentano la vipassana nella cura della depressione².

Nonostante le difficoltà organizzative (una tempesta travolge il padiglione predisposto per l'evento), il primo corso di meditazione a Tihar incontra grande successo presso i detenuti, viene seguito da altri fino a che nel carcere nasce un centro stabile di vipassana. L'attenzione che i mass-media dedicano agli effetti straordinari della meditazione sui detenuti fa sì che ben presto l'esperimento venga esportato su tutto il territorio indiano.

Ma quale è l'effetto di questi corsi? Gli studi mostrano che qualità della vita ed il benessere soggettivo aumentano sensibilmente nei detenuti che hanno praticato vipassana, mentre diminuisce la propensione al crimine e diventa più facile il reinserimento in società³. Per quanto riguarda la recidiva, sono interessanti i dati riguardanti dei detenuti che hanno frequentato un programma di meditazione vipassana presso il carcere di Seattle, introdotto con qualche perplessità in seguito al successo dell'esperimento di Tihar dal '97 al 2002. Mentre la recidiva era del 75% entro i due anni successivi al rilascio per i normali detenuti, nel caso dei detenuti che avevano partecipato al programma la percentuale si riduceva al 56%⁴, un dato assolutamente interessante se si considera la novità ed il carattere esotico della meditazione vipassana, fattori che certo hanno influito sull'efficacia dei corsi.

Più dell'entusiasmo di Kiran Bedi, sono questi dati che suscitano curiosità ed interesse e decretano il successo del modello Kiran

1 Di Kabat-Zinn in italiano si veda: *Vivere momento per momento*, Corbaccio, Milano 2005; *Dovunque tu vada, ci sei già. Una guida alla meditazione*, TEA, Milano 2006; *Riprendere i sensi. Guarire se stessi e il mondo attraverso la consapevolezza*, TEA, Milano 2008.

2 Z. V. Segal – J. M. G. Williams – J. D. Teasdale, *Mindfulness. Al di là del pensiero, attraverso il pensiero*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2006. Per la precisione il programma di Segal, Williams e Teasdale è concentrato sulla prevenzione della ricaduta nella depressione.

3 A. Khurana – P. L. Dhar, *Effect of vipassana meditation on quality of life, subjective well-being, and criminal propensity among inmates of Tihar jail*, Delhi, Indian Institute of Technology, New Delhi, giugno 2000; A. Kela, *Vipassana meditation: role of vipassana in prison reform & reintegration of prisoners into society*, maggio 2003; entrambi gli studi sono disponibili nel sito del Vipassana Research Institute (www.vridhamma.org).

4 I. Hetherington, *Realizing change. Vipassana meditation in action*, Paryiatti, Seattle 2003, p. 127.

Kiran Bedi in Italia

Si deve a Federico Stella, giurista dell'Università Cattolica di Milano che seppe unire ad una profonda preparazione nel campo del diritto penale ad una fede cattolica vissuta in senso più evangelico che ecclesiastico, la prima introduzione in Italia della figura di Kiran Bedi. È del 4 e 5 luglio del 2000 il convegno «È sempre possibile. La realtà carceraria: riflessioni per un suo superamento», organizzato dal Centro Studi e Ricerche di Diritto Penale e Criminologia dell'Università Cattolica, che oggi a Federico Stella è intitolato, e che ha visto la partecipazione della stessa Bedi. Il convegno era espressione di una particolare sensibilità di parte del mondo cattolico milanese per i problemi del carcere e della giustizia penale, sostenuta ed alimentata dal magistero di Carlo Maria Martini, il cui primo atto pubblico come arcivescovo della città fu proprio la visita al carcere di San Vittore. Nel pensiero del cardinale, la giustizia va intesa non come vendetta collettiva, ma al modo della zedakah biblica, come «luogo di composizione dei conflitti, di ristabilimento dell'armonia sociale»¹. La pena deve offrire al colpevole la possibilità concreta, e non retorica, di riabilitarsi, di riaffermare la propria umanità oltre la colpa e di partecipare a quell'azione di risanamento delle ferite inferte alla società in cui consiste la giustizia nel suo senso più pieno. Si tratta di una idea di giustizia che ha molti punti di contatto con il modello della giustizia rigenerativa o riparatrice (*restorative justice*), un modello della giustizia penale che si sta sperimentando da anni negli Stati Uniti e che in Italia trova dei sostenitori proprio tra i giuristi della Cattolica di Milano². Affrontando le comprensibili resistenze di non pochi cattolici verso un'esperienza, come quella di Kiran Bedi, che provenendo dall'India appariva inevita-

1 C. M. Martini, *Cultura della pena e coscienza ecclesiale*, in Aa. Vv., *Colpa e pena? La teologia di fronte alla questione criminale*, a cura di A. Acerbi e I. Eusebi, Vita e Pensiero, Milano 1998, p. 259. Corsivo nel testo.

2 Alla *restorative justice* è dedicato uno dei progetti di ricerca del Centro Studi «Federico Stella».

bilmente viziata da un certo esotismo, Stella rimarcava con forza il valore di un simile tentativo per la coscienza cristiana. A *Famiglia Cristiana*, che dava notizia di quel convegno «assai originale», anche se «molto serio dal punto di vista della qualità degli interventi» (la presenza della direttrice di un carcere indiano, pare di capire, e di per sé un indizio di scarsa serietà, bilanciato però dal peso scientifico degli altri relatori), dichiarava:¹

Io arrivo persino a mettere in discussione la legittimazione del Diritto penale. Ci dev'essere una contrazione del Diritto penale, e il carcere dev'essere applicato a pochissimi reati. Noi cattolici diciamo il Padre nostro tutti i giorni; lo diciamo, ma dobbiamo davvero dividerlo. Amore e comprensione dell'altro non devono restare parole vuote. La giustizia del primo passo va nella direzione del pensiero orientale della compassione. La compassione è il cammino obbligato del buddhismo.

Questa affermazione la dice lunga sull'apertura di un cattolico come Stella, che non solo afferma la necessità di ispirare la giustizia penale alla carità evangelica – apertura che solo parzialmente, occorre notare, è presente nel Catechismo della Chiesa Cattolica² – ma che guarda anche con umiltà ed attenzione al contributo di una tradizione religiosa altra come quella buddhista. È la stessa umiltà che si ritrova nella sua prefazione all'edizione italiana dell'opera di Kirabn Bedi *It's always possible*, uscita nel 2001, pochi mesi dopo il convegno. Se il titolo in inglese intendeva sottolineare la possibilità della trasformazione del sistema carcerario,

1 E. Patruno, *Arriva il metodo indiano*, in *Famiglia Cristiana*, n. 27, 9 luglio 2000.

2 «La legittima autorità pubblica – vi si legge – ha il diritto ed il dovere di infliggere pene proporzionate alla gravità del delitto» (canone 2266). Questa classica concezione retributiva della pena è completata dall'osservazione che la pena ha il valore di espiazione quando viene accettata dal reo, e che «oltre che a difendere l'ordine pubblico e a tutelare la sicurezza delle persone, mira ad uno scopo medicinale: nella misura del possibile, essa deve contribuire alla correzione del colpevole». Il che vuol dire che per la Chiesa la finalità principale della pena è quella retributiva; quella riabilitativa è in aggiunta, e subordinata alla misura del possibile. È anche il caso di ricordare che il Catechismo non esclude il ricorso alla pena di morte, «quando questa fosse l'unica via praticabile per difendere efficacemente dall'aggressore ingiusto la vita di esseri umani», pur affermando che di fatto questa necessità si presenta in casi «rari, se non addirittura praticamente inesistenti» (canone 2267).

il titolo scelto per l'edizione italiana – *La coscienza di sé. Le carceri trasformate, il crollo della recidiva* – mette piuttosto l'accento sul metodo di questa trasformazione. La novità del metodo di Kiran Bedi, scrive Stella,

sta nella riscoperta di una verità da tutti conosciuta, ma da tutti ignorata: solo il risveglio delle coscienze, solo il formarsi di una coscienza di sé e del significato degli atti compiuti a danno degli altri consente a ciascun detenuto di capire quali sono le ragioni dell'odio, della rabbia e della violenza¹.

La meditazione vipassana è il metodo collaudato da millenni per operare questa trasformazione, una tecnica «feconda di risultati per l'uomo occidentale come per l'uomo orientale, a qualsiasi religione appartenga»². Stella avrebbe potuto trarre dall'esperienza di Kiran Bedi l'insegnamento generico che è possibile raggiungere risultati sorprendenti con i detenuti se si lavora sul piano spirituale, declinando poi questo compito in forme meglio compatibili con la tradizione cristiana e cattolica o semplicemente occidentale; con grande onestà intellettuale invece si sofferma sul valore di quella specifica tecnica di meditazione, sottolineandone il carattere non religioso in senso stretto e la possibilità di adottarla in Occidente non meno che in Oriente. Non fa, insomma, opera di adattamento o di appropriazione, cosa che avrebbe potuto rendere meno «originale» agli occhi di molti la proposta, ma la presenta nella sua integrità. Il principio non è separabile dalla tecnica, e la tecnica è quella, e non altra.

Nonostante il generoso impegno di Stella, non si può dire che il metodo Kiran Bedi abbia attecchito nel nostro paese. È stato annunciato nel settembre del 2007 un esperimento nel carcere di Rossano Calabro, ma non se ne è più fatto nulla per via del trasferimento della direttrice. Lontana dal clamore mediatico è l'attività di Pier Cesare Bori, docente di filosofia morale all'Università di

1 F. Stella, *Prefazione all'edizione italiana*, in K. Bedi, *La coscienza di sé. Le carceri trasformate, il crollo della recidiva*, cit., p. VII.

2 *Ibidem*.

114 Bologna, nel carcere di quella città. Bori, che è di fede quacchera ma attento a ricostruire i rapporti, i legami, le intese possibili tra tradizioni etiche e religiose orientali ed occidentali, ha cominciato leggendo ai detenuti testi spirituali e filosofici e commentandoli con loro. In seguito, anche con l'aiuto dei suoi studenti (con il quale ha costituito il gruppo «Una via»), ha introdotto la prassi del silenzio, che è propria della Società degli Amici ma può essere seguita in un'ottica non confessionale, ed infine ha introdotto la meditazione vipassana. La meditazione non dura più di quindici-venti minuti, ed è basata quasi esclusivamente sulla concentrazione sul respiro (anapanasati); segue una formula di benevolenza (metta)¹. Siamo lontani dai corsi intensivi del carcere di Tihar, ispirati al metodo di U Ba Khin e di Goenka, con la loro capacità di impatto iniziale; quella di Bori e di «Una via» è tuttavia l'unica esperienza di pratica meditativa nelle carceri italiane che abbia continuità nel tempo. Importante è anche, in quello modello, l'esperienza intellettuale del confronto con i testi e gli autori, che crea nel carcere una situazione di interrogare filosofico ed esistenziale, uno spazio per riconquistare la dimensione dell'interiorità e della riflessività.

Conclusione

L'opera di Kiran Bedi va nella direzione della trasformazione del carcere in un ashram. In India un ashram è una comunità spirituale guidata generalmente da un maestro (guru), caratterizzata da una regola e da uno stile di vita piuttosto rigorosi. Si può paragonare alle comunità monastiche occidentali, ma con qualche differenza dovuta alla particolare spiritualità indiana. In Occidente, soprattutto a partire dall'età moderna, la sfera religiosa si è separata da quella mondana, e così i luoghi della ricerca religiosa sono diventati luoghi chiusi, caratterizzati in qualche caso dalla vera e propria clausura. In India invece ancora oggi, nonostante la diffusione dei modelli occidentali e del consumismo, la spiritualità pervade l'intera società e le pratiche ad essa connesse

¹ P. C. Bori, *L'insegnamento della meditazione nella carceri*, in *Sati*, n. 2 /2005, pp. 38-47.

sono tenute in grande considerazione. Nella concezione classica della fasi della vita (ashrama dharma), ogni uomo nell'ultima fase della sua esistenza è chiamato ad abbandonare la famiglia ed a dedicarsi alle pratiche ascetiche, diventando un asceta errante (sannyasin). Ma anche nelle altre fasi della vita, quando si dedica al successo ed al benessere personale e della sua famiglia (che, contrariamente a quel che si potrebbe pensare, la tradizione indiana non stigmatizza, ma considera uno dei quattro purushartha, gli scopi della vita umana), non dimentica che il fine ultimo dell'esistenza umana è moksha, la liberazione dalla condizione fenomenica e dal ciclo delle rinascite. Gli ashram esercitano così una attrazione continua, come luoghi nei quali soddisfare, anche per brevi periodi, quel bisogno di spiritualità che la vita quotidiana con i suoi mille impegni rischia di soffocare. È una esigenza, del resto, avvertita sempre più anche in Occidente: non è infrequente la pratica del ritiro spirituale presso qualche ashram o in un monastero buddhista, anche se in qualche caso si tratta di una semplice alternativa al centro-benessere.

Il rigore della vita in un ashram o in un monastero buddhista fa pensare a quello del carcere. Se ne accorse Gandhi, che considerava il carcere, di cui spesso era ospite, come un luogo nel quale poteva più agevolmente mettere in pratica i suoi ideali di una vita essenziale, e che modellò espressamente la Tolstoj Farm, una comunità da lui creata in Sudafrica, sul modello del carcere. I suoi ospiti erano definiti detenuti (inmates), indossavano una divisa simile a quella carceraria e seguivano uno stile di vita che, per durezza e rigore, nulla aveva da invidiare al carcere. Il carcere non è semplice restrizione della libertà personale; è anche l'imposizione di una serie di rinunce che possono essere assunte volontariamente, come una forma di ascesi. La rinuncia è l'essenza stessa della spiritualità indiana. L'uomo raggiunge la liberazione rinunciando progressivamente a tutte le passioni legate al corpo ed all'ego: dal gusto per i cibi raffinati al desiderio di possesso, fino al bisogno di riconoscimento sociale.

Se è esportabile il metodo Kiran Bedi, non è esportabile questa concezione del carcere come ashram. Il direttore di un carcere italiano che pretendesse di trasformare l'istituto da lui diretto in

una comunità religiosa sarebbe accusato di stravolgere il senso dell'istituzione carceraria, alla quale è affidato il compito di ri-educare i detenuti, non di condurli verso l'illuminazione. Non è difficile immaginare la derive paternalistiche, se non autoritarie, cui può condurre una simile concezione. Del resto, probabilmente nemmeno in India è realmente sostenibile l'equazione tra carcere ed ashram. I membri di un ashram possono sottoporsi a privazioni notevoli ed adottare uno stile di vita non troppo diverso da quello dei detenuti, ma resta una differenza essenziale: nell'ashram entrano di propria volontà, e dall'ashram possono uscire quando vogliono; nel carcere no. Ciò che bisogna tener ferma, nella valutazione dell'esperienza di Kiran Bedi, è l'inaccettabilità dell'istituzione carceraria, un esempio dolorosamente grottesco di incompatibilità tra mezzo e fine – almeno se si considera reale, e non retorico, il fine costituzionale (art. 27) di «rieducazione» del detenuto. È bene ricordare quello che scrive Luigi Ferrajoli in *Diritto e ragione*: «Repressione e educazione sono tra loro incompatibili, come lo sono la privazione della libertà e la libertà medesima che dell'educazione forma la sostanza e il presupposto; sicché la sola cosa che si può pretendere dal carcere è che sia il meno possibile desocializzante e diseducativo»¹. Queste parole consentono di considerare in modo più esatto la questione da cui siamo partiti. Se il crimine va trattato come una malattia, nel senso non strettamente patologico, ma come conseguenza di un disordine psicologico, il trattamento non può consistere nel carcere. Chiedersi quali strumenti, all'interno del carcere, è possibile adoperare per condurre le persone verso la pace, la serenità, l'armonia – in altri termini, verso la sanità – vuol dire ingannarsi apertamente.

È possibile restare liberi anche in carcere, ma si tratta di una libertà che si afferma nonostante e contro il carcere, non grazie ad esso. Bisogna guardarsi dal paradosso beffardo di pensare che si possa educare alla libertà attraverso la negazione della libertà, magari ricorrendo alla vipassana. Essa può servire a rendere meno diseducativo e desocializzante il carcere, ma solo se accom-

1 L. Ferrajoli, *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*, Laterza, Roma-Bari 1989, p. 260.

pagnata da riforme che vadano nella direzione del rispetto della dignità umana dei detenuti. In caso contrario, essa può addirittura essere strumentalizzata come un modo per indurre i detenuti ad accettare l'inaccettabile, a diminuire l'aggressività verso una istituzione aggressiva, ad adattarsi placidamente all'assurdo¹.

La questione iniziale va dunque riformulata: quali strumenti è possibile adoperare affinché il carcere faccia meno danni possibili, sia meno possibile desocializzante, diseducativo, devastante, criminogeno? Se questa è la domanda, la vipassana può essere una risposta. Ma non solo la vipassana. L'enfasi sulla meditazione ha fatto passare in secondo piano un altro aspetto dell'opera di Kiran Bedi. La trasformazione di Tihar è in primo luogo una efficace azione di organizzazione di una struttura complessa. Bedi ha mostrato il modo in cui gestire un carcere in modo da combattere la corruzione e la violenza del personale, da favorire la gestione ed organizzazione autonoma dei detenuti, da aumentare la loro autostima. Può essere che il modello organizzativo sia anch'esso non esportabile in tutti i suoi aspetti (anche se ad esempio l'articolo 27 dell'Ordinamento Penitenziario affida l'organizzazione di attività culturali, ricreative e sportive ad una commissione composta anche da rappresentanti dei detenuti), ma quel che conta è aver mostrato la possibilità di governare un carcere enorme, e con problemi gravissimi, ricorrendo a misure in fin dei conti estremamente semplici. Se la violenza repressiva appartiene per essenza all'istituzione carceraria, le violenze delle guardie penitenziarie, la corruzione, l'umiliazione dei detenuti sono il risultato di un cattivo management che, se non è conseguenza di una semplice incapacità gestionale, è l'esito di una non sufficiente consapevolezza della dignità umana dei detenuti.

Una gestione intelligente ed attenta, rigorosa e al tempo stesso umana, può limitare i danni dell'istituzione carceraria e riconse-

1 Pier Cesare Bori accenna a questo rischio scrivendo: «Credo che il lavoro su se stessi, che veniva proposto ai meditanti di Tihar, possa essere frainteso: cambiare se stessi invece che cambiare il mondo, isolarsi invece che unirsi, lasciarsi addormentare invece che vigilare...», anche se aggiunge che la meditazione silenziosa può diventare il modo «per acquisire 'una mente non prigioniera'» – e in questo caso «anche il silenzio potrebbe essere sovversivo». P. C. Bori, *Io sono io*, in Aa. VV., *Diritti umani. Realtà e utopia*, a cura di I. Adinolfi, Città Nuova, Roma 2004, pp. 127-128.

118 gnare una qualche dignità ai detenuti. Fatta la tara dei toni trionfalistici, è anche questa la lezione di Kiran Bedi. Su questa lezione, e non solo sulla questione della meditazione in carcere – che è rivelante, ma sulla quale non c'è da sperare che nel nostro paese si possa avviare una discussione serena e priva di pregiudizi¹ – chi si occupa di carcere dovrebbe interrogarsi.

¹ E ciò nonostante i ben noti limiti della assistenza psicologica ai detenuti nel nostro paese. L'insegnamento di tecniche meditative potrebbe ovviare a questa carenza, offrendo ai detenuti uno strumento per affrontare autonomamente la sofferenza psicologica.

Restorative Justice and organized crime: a challenge to overcome the culture of mafia

Marinetta Cannito

Introduction

In May 2005, the anti-mafia movement in Palermo, Italy, a group composed of people of heterogeneous backgrounds and different sectors of the Sicilian society (non-profit organizations, civil and religious groups, local business community), convened the National Conference, «*Finding Ways to Overcome the Culture of Mafia*». The conference was the result of many years of reflections, research and dialogues related to the conflict between civil society and mafia in Sicily, and had the objective to collectively explore new strategies and nonviolent alternatives to address that conflict. Intrigued by an article on Restorative Justice (RJ) issued on the Italian academic publication *Quaderni Satyagraha*, which I co-authored with Howard Zehr¹, the organizers of the conference invited me to lead a workshop on RJ.

I felt overwhelmed by the challenge. I wondered whether it was appropriate to expose the theory and practice of RJ as a tool for social change in the context of a protracted conflict such as the mafia conflict. I also wondered whether it was possible for me, as an outsider to the Sicilian context, to offer an alternative contribution to people who had been personally affected by the reality of a life lived within the culture of mafia.

At the same time, I realized that the challenge represented a unique opportunity for the RJ field. For years, RJ scholars and

1 Marinetta Cannito e Howard Zehr, *Una prospettiva di speranza: la giustizia rigenerativa*, in *Quaderni Satyagraha*, 4/2003, pp. 83-96.

practitioners have been debating the necessity of expanding the vision of RJ beyond the individual victim and offender experiences and needs towards a practice that addresses broader social justice issues and the structural roots of crime¹. A workshop on RJ in Sicily, I envisioned, would offer an appropriate context to engage people directed affected by the mafia conflict in that debate. They themselves would have the opportunity to explore the potential contributions of RJ to their social conflict, and identify the challenges posed by the culture of mafia. So I accepted the challenge and read the preparatory documents for the conference.

In this chapter I will expose, in a brief synthesis, the theoretical elaboration of the Sicilian anti-mafia movement. I will then list some of the challenges that a RJ approach may encounter in the struggle to overcome the culture of mafia to be used as practical guidelines for further analysis and research.

1. A paradigm shift: a systemic approach to Mafia

The Sicilian anti-mafia movement took its first steps with the research work of sociologist Vincenzo Sanfilippo², which became the focal point of reference for all the reflections and discussions of the conference.

The starting point of the group analysis is the understanding of *mafia as a social phenomenon*. «Mafia is a sum of criminal organizations... built on a system of violence and illegality aimed at accumulating wealth and acquiring positions of power»³. *Cosa Nostra* and other

1 See Johnstone, Gerry, *Restorative Justice: Ideas, Values, Debates*, Portland, OR: Willan Publishing, Portland (OR) 2002; and Bonnie Price Lofton, *Does Restorative Justice Challenge Systemic Injustices?*, in *Critical Issues in Restorative Justice*, eds Howard Zehr and Barb Toews eds., Criminal Justice Press, New York 2004, pp. 381-389.

2 Vincenzo Sanfilippo, *Il contributo della nonviolenza al superamento del sistema mafioso*, in *Quaderni Satyagraha*, n. 3/2003, pp. 195-215. Important contributions were given also by Umberto Santino, *La mafia interpretata. Dilemmi, stereotipi, paradigmi*. Rubettino, Soveria Mannelli 1995; and Andrea Cozzo, *Per un'uscita nonviolenta dal sistema mafioso. Il contributo delle nozioni di Mediazione Penale e di Difesa Popolare Nonviolenta*, in Aa. Vv., *Nonviolenza e mafia. Idee ed esperienze per un superamento del sistema mafioso*, ed. Vincenzo Sanfilippo, Di Girolamo, Trapani 2005, pp. 107-119.

3 Umberto Santino, *La mafia interpretata*, cit., p.129. (My translation).

organizations are only the historically organized part of a system that derives its cultural code and worldview from the culture of the South and has, in turn, informed many aspects of culture, political action, social and economic processes, while enjoying a considerable degree of social consensus. Operating within a wide relational context, mafia supports the global economic system through political and cultural sub-systems (power exercised over territories economically deprived that undermines social participation and civic education; connections between criminal organizations and political system; international drug and arm trade; support for local drug trade and small delinquency; access of illegal capital into the world of finance...). Mafia is so rooted in the cultural structure of the Sicilian society, that often neither the Mafiosi, nor their victims are able to conceive an alternative way of thinking, alternative way of ordering their world.

This systemic approach reflects an understanding of human nature and society derived from the nonviolent paradigm, underlying this basic assumption: *society is a structure composed of interdependent elements*. Most of the analyses on the mafia phenomenon and their consequent models of intervention have been based on a paradigm that understood human relationships as interacting from two different levels: *us* (the engaged civil society, intellectuals, politicians, religious leaders, teachers...) and *them* (*Cosa nostra*, the «women in mafia», the «Mafiosi»...). According to the systemic approach embraced by the anti-mafia group instead, Mafia is not an isolated and negative element that can be eradicated by repressing the individual «Mafiosi», but a *diffuse model of relationships* among the parties of society. In this view, all individuals and sub-systems involved in the social conflict bear some level of responsibility. «Mafia is not a cancer on a healthy tissue. It lives in perfect symbiosis with the many protectors, accomplices, informers, debtors, threatened or blackmailed people, belonging to all levels of society... The men of honor are neither diabolic, nor schizophrenic.... If we want to win over mafia in an effective way, we shouldn't transform it into a monster, nor consider it as a cancer. We need to recognize that

122 it resembles to us»¹. The point of reference therefore becomes the social system, not the «mafia», or the individual «Mafiosi».

As a social phenomenon, mafia is in constant *evolution*. In many areas mafia remains the only form of recognized power and it has become so pervasive, that has been defined as a «mafio-genous society», a society with structural and cultural characteristics that facilitate the regeneration of the phenomenon of mafia, even after phases of repression following phases of escalation of violence². The decision of mafia to use less physically violent strategies in these last years, in fact, has not changed the culture of terror, intimidation, and consequent popular connivance with it. In this social context, the current judicial system, with its repressive interventions and even army deployments in territories where mafia is more pervasive, has proved to be ineffective in addressing the conflict.

If the intractability of the mafia conflict is a direct consequence of its systemic characteristics, its transformation requires a paradigm shift. Based on this assumption, and on the acknowledgment of the limits of repressive methods, the anti-mafia group has called for the adoption of a *system lens for intervention*, a comprehensive approach that intervenes not only on the historical expressions of mafia (like *Cosa Nostra*), but also on those areas of contiguity which, as social subsystems, interact and to a certain extent generate and sustain the other parts of the general system, in a constant, dynamic process³.

2. *The Restorative Justice Paradigm Shift*

It is with this objective in mind that the research group within the anti-mafia movement turned its interest to RJ, as a paradigm shift in the discourse of crime and justice that takes into consideration

1 Giovanni Falcone e M. Padovani, *Cose di Cosa Nostra*, Rizzoli, Milano 1991, p. 82. (My translation). Giovanni Falcone, the judge in charge of the governmental anti-mafia operation, a highly respected figure for his integrity and humanity, was assassinated in a car-bomb attack on 23 May 1992, along with his wife and two members of his escort team. Only 56 days later, on 19 July 1992, his successor, Judge Paolo Borsellino, was assassinated in the same way, with 5 members of his escort team.

2 Umberto Santino, *Rilanciare l'Antimafia: analisi e progetto*, in *Nonviolenza e Mafia. Idee ed Esperienze per un Superamento del Sistema Mafioso*, cit., p. 37.

3 V. Sanfilippo, *Il contributo della nonviolenza al superamento del sistema mafioso*, cit.

the social context. In the RJ paradigm *crime* is understood as a *social conflict* and a symptom of a tear in the web of social relationships based on mutual trust and respect. Harms caused to a single individual (material, psychological and moral harm) are considered as harms also inflicted to the collectivity, violations of the relationship of trust within a community. To the ineffective practices of the current judicial system revolving around the triad *law-crime-punishment*, RJ proposes alternative applications based on the relation *harms/needs-reparation-participation*. In this systemic perspective, crime represents a failure of responsibility on many levels. The role of *justice* then is to address the needs of the individual and the community resulting from crime, and the individual and social *responsibilities* to repair the harm and restore mutual responsibility at all levels. In the assumption of a socially shared responsibility, the RJ process provides a space for all the people involved in the crime and affected by it (victims, offenders, family members, friends, representatives of the surrounding community) to meet, if they so decide, and be actively involved in all the phases of the process of justice. RJ addresses crime in its dialectical nature, as containing the resources for social transformation and therefore provides a safe space where the conflicting parties can engage in constructive dialogues that humanize the opponent. Through informal and consensual processes, conflicting parties have the possibility to look for solutions to repair the immediate harm and to remove the root causes of crime in their context. The goal of the RJ interventions is to (re)create communities of reconciliation and power-balanced relationships¹.

RJ found one of its most creative historical applications in the work of the *Truth and Reconciliation Commission* in South Africa in 1995. It called the authors of tortures, murders and other severe human rights violation during the apartheid regime, to admit their crimes and contribute to the recording of historical truth, necessary conditions for obtaining amnesty. The Commission also offered the victims of apartheid the possibility of publicly

1 See Howard Zehr, *Changing Lenses: New Perspectives on Crime and Punishment*, Herald Press, Scottsdale 1990.

124 telling their stories of imposed violence and trauma in front of a commission that had legal legitimization from the Government. The public and safe space gave the victims a sense of affirmation and validation of their stories of suffering, a crucial element for trauma victims. Despite some of its limitations, the RJ process applied by the Commission paved the road for exposing the atrocities committed in the past and achieving reconciliation with its former oppressors.¹

3. Challenges posed to Restorative Justice by the culture of Mafia

During the conference in Sicily, some objections were raised and challenges highlighted to the applicability of RJ to the mafia context². I will report them here as a guideline for future discussions.

- *RJ manifests an individualistic approach from a systemic paradigm.* Although RJ has elaborated new meanings for the concepts of «crime» and «justice», its elaboration does not take into consideration the complex reality of social conflicts and corporate crimes. In the RJ paradigm «crime» is defined as a social conflict bearing social responsibilities, but most of the current RJ practices are implemented on the narrow understanding of crime as a violation of a person by another person. RJ applications remain limited to situations where conflict is visible and the parties are identifiable. Can therefore RJ be proposed in contexts, like the mafia context, where it is not easy to identify the authors of crime and all those involved in the crime and where there are aspects of crime that elude a monolithic identification? Mafia organizations, in fact, are secret organizations, with ambiguous relationships and alliances with other social actors. Differently stated, is it in the scope of RJ to challenge the root causes of social crimes?

1 Desmond Tutu , *No Future without Forgiveness*, Doubleday., New York, NY 1999.

2 See also, in this regard, the article written by Prof. Andrea Cozzo, Andrea Cozzo, *Per un'uscita nonviolenta dal sistema mafioso*, cit.

- While assuming a social responsibility for social crimes, *RJ fails to recognize the authors of crimes not only as offenders, but as victims themselves*, and to identify the civil society as not completely innocent. According to the RJ paradigm, crime contains in itself the seed for social transformation because it refers to one reality, to fractured relationships in the same structure. It is in that reality and in those conflicting relationships where the remedies need to be sought. In keeping a distinction between «victims» and «offenders», RJ proves to not have fully articulated the envisioned paradigm shift from the language and structures of the criminal justice based on a dualistic understanding of reality. In the context of mafia, the challenge to RJ is to include in the definition of «victims» also those who, though belonging to mafia, decide to distance themselves from its abuses and crimes, but fear for their lives and the lives of their family; those who remain silent for fear of losing their jobs; those who become indifferent because they feel powerless against the structures of organized crime, and the connivance of the judicial system; and those who support the mafia values because they reflect some aspects of their own identity.

- *If the Mafiosi are included in the process of social transformation, if they are given voice in the solutions of problems, isn't there the risk of their legitimization that doesn't break the power imbalance, with the consequent re-victimization of the victims of mafia crimes?*

- On the other hand, could it be that RJ processes that allow open dialogues and communications between conflicting parties could *bring public shame* on those people who, in an attempt to distance themselves from the mafia system they belong to, run the risk of being isolated and dis-empowered?

- Is the RJ process, which gives considerable space and relevance to dialogues and communications among the conflicting parties, appropriate to transform those areas of contiguity with mafia marked by connivance, silence and indifference? Would the RJ

126 process be effective in a context where «omertà» (i.e. *culture of silence*) resulting from intimidation represents one of the *peculiar characteristics of the Sicilian culture*?

- The alternative paradigm proposed by RJ is based on some of the values, like respect, solidarity, family responsibility, that are at the core of the identity of the Mafiosi and the people sharing their worldview. Would the *RJ process be able to draw upon that worldview* and provide a safe space where the people in the context of mafia could identify and share the deep meanings of those values and the reasons of their actions? Would RJ practitioners be able to facilitate a process where people themselves could build on those values in a way that they could become foundational elements for an alternative culture?

- With RJ practices that give decisional power to individuals and communities, isn't there the *risk of reproducing a system where the government is absent* and those at the margins are left to the prevarications of those who hold material and political power, opening the door for future forms of unjust social order?

- Isn't there the risk, in the RJ practices, that the *relationship between State and community results in a dichotomy*, making it more difficult to make the State accountable in the protection of people from mafia abuses and crimes?

- What does it mean to talk about *reparation* in the context of mafia? Isn't there a *risk of de-valuing severe traumas* suffered by victims in the belief that the individual and social debt with them can be easily repaid and victims can be «guided» in their journey towards trauma recovery by a pre-configured process?

- Could RJ structures *provide a sufficient framework for addressing victims' needs* in a context of mafia where the percentage of direct and indirect victims is considerably high? *Are RJ practitioners trained to deal with traumas* resulting from such a complex social conflict? The «pentiti» or collaborators with the judicial system

who have to change their name for security purposes, often have to deal with the psychological harm inflicted to children or minors in their family who, abruptly have to cope with their new identity and do not understand the reasons behind it. Often, this responsibility falls exclusively on their parents who receive no professional help from the government or the community.

- Does the RJ process *provide security measures for victims*? Does the RJ process envision a community involvement able to create an intermediate locus of protection and human connection for those mafia «pentiti» who are not considered «victims» by the larger community? Can RJ involve the community in creating an intermediate locus between family and State, in order to reconstruct individual and group identities, avoiding the leap between the *us-family* and *us-State*? So far, in Sicily there are no exit-strategies for those who are willing to leave the mafia organizations and collaborate with the justice system and civil society, but don't see any hope for change. The only strategy is the limited government protection program, with no other alternatives to the exile. At the end of his research paper, Sanfilippo asks: "Would Rita Atria have committed suicide if, between the abandonment of her family and a government only capable of a physical protection that isolated her, she could have counted, not only on Judge Paolo Borsellino, but also on the support of a group or a community (working as a «family»)?"¹

- Is it possible to envision a process similar to the model of the South African Truth and Reconciliation Commission to be applied to the mafia reality for the creation of a new future of a new type of relationships, structures and values, while avoiding the encouragement of impunity?

1 V. Sanfilippo, *Il contributo della nonviolenza al superamento del sistema mafioso*, cit., 215. (My translation). Rita Atria, a 17 year girl from a village in Sicily, the daughter of a «Mafioso», committed suicide one week after the murder of Judge Paolo Borsellino, with whom she had started to collaborate, beginning a difficult journey of self-reflection and distance from the culture of her family. She had been confined, under government protection, to a condominium in a city completely alien to her, abandoned by her family.

The questions I have outlined here reflect the complexity of the mafia conflict and point to areas that need further research for those RJ scholars and practitioners willing to broaden the debate on the transforming possibilities of RJ. While I believe that the RJ paradigm, with its principles and values, can represent the foundation for a process of transformation even in a complex culture like the mafia, I also believe that its transformation requires multiple approaches, a «*paradigm of complexity*»¹ able to give voice to a series of methodologies and defined as a long-term process, not a one-time intervention.

My hope is that the reference of this article to the specific case study of the mafia conflict can help broaden the RJ debate to the wider issues of the challenges raised to the theory and practice of RJ by organized crime in other contexts, and help redefine the scope of RJ.

© Office on Justice and Peacebuilding
at Eastern Mennonite University (EMU).

1 Ivi, p. 212. Sanfilippo quotes there Umberto Santino, *La mafia interpretata.*, cit.

Esperienze e studi

L'apprendimento pluralistico come centro dell'educazione democratica

Yaacov Hecht

Avevo cinque anni quando cominciai a riflettere sull'educazione democratica. L'insegnante del giardino d'infanzia mi aveva messo nel ripostiglio per le cose «cattive» che avevo fatto, e mentre sedevo lì ebbi molto tempo per pensare. Ricordo di aver pensato che c'era qualcosa di completamente sbagliato nel suo modo di agire. Ho lasciato la scuola superiore quando avevo sedici anni, ed è stato allora che sono realmente entrato nel mondo dell'educazione, poiché tutti mi chiedevano perché non andassi a scuola. Per rispondere a questa domanda cominciai a leggere libri, e trovai le idee di Rousseau, Pestalozzi, Tolstoj, Dewey, Neill, Korczak, Rogers ed altri, i quali tutti hanno influenzato il mio attuale modo di vedere.

Vi sono molte scuole democratiche nel mondo ed ognuna di esse è diversa. Ma ciò che hanno in comune è lo scopo di rispettare a scuola i diritti umani usando i seguenti strumenti:

1. Una comunità democratica che abbia un parlamento, commissioni giudiziarie, comitati esecutivi eccetera.
2. Un insegnamento pluralistico che consente agli studenti di avere il controllo sul loro apprendimento, ed offra programmi di studio autonomo, eccetera.
3. Una relazione dialogica basata su modelli di forte interrelazione tra adulti e bambini.

È molto difficile indicare il fattore più importante dell'educazione democratica, perché ogni pezzo di questo mosaico è importante per completare il quadro. Tuttavia credo che l'apprendimento pluralistico sia il cuore dell'educazione democratica, per due ragioni:

Primo, quando chiedo agli studenti in Israele ed all'estero cosa

considerano essere la parte più importante nella loro scuola democratica essi di solito danno una risposta chiara: è la libertà di scegliere cosa, come e quando imparare.

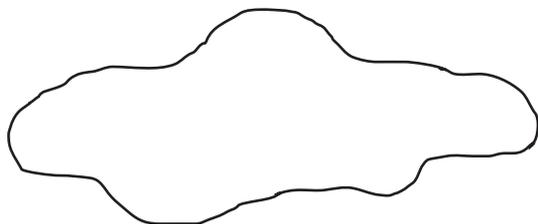
La seconda ragione per cui ho scelto questo tema è che noi dell'Institute for Democratic Education abbiamo avviato processi di democratizzazione in molte scuole, connettendo realmente le idee dell'educazione democratica con le scuole regolari. Queste scuole trovano abbastanza facile accettare l'idea del parlamento o dei comitati, per esempio; la difficoltà principale è quella di integrare l'idea della libertà nel curriculum. È per questo che la nostra priorità è approfondire la nostra comprensione del processo di apprendimento che ha luogo nelle scuole democratiche. Presenterò ora qualcuna delle nostre conclusioni e delle nostre idee.

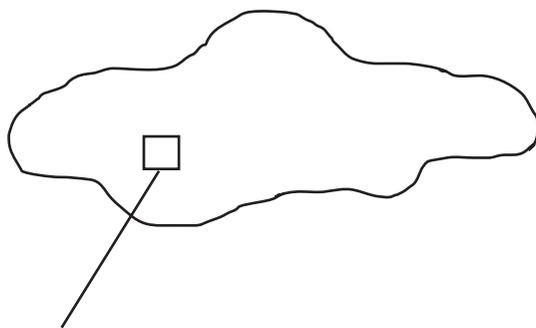
Cos'è l'apprendimento pluralistico? È un approccio all'apprendimento che riconosce l'unicità dello studente ed è basato sull'uguale diritto di ogni persona di esprimere la sua unicità.

Ogni individuo su questo pianeta ha un profilo di apprendimento unico. La diversità umana è una delle cose più belle del nostro mondo. È il carburante che muove il nostro mondo. Un sistema educativo che non riconosce la mia unicità non riconosce me. Potrà riconoscere quelli che sono come me, ma non è interessata a conoscere me. Potrà riconoscere la gente della mia età, la gente che vive nella mia zona, la gente che acquista nello stesso supermercato. Ma io non sono una copia o un riflesso della somma delle qualità che mi rassomigliano. Come persona, io sono fatto con un codice multi-cellulare che non ha un equivalente umano. Ogni persona è un individuo il cui contributo al mondo è unico.

Prima di approfondire l'apprendimento pluralistico, vorrei chiarificare alcuni termini rilevanti.

Questa forma rappresenta il mondo della conoscenza



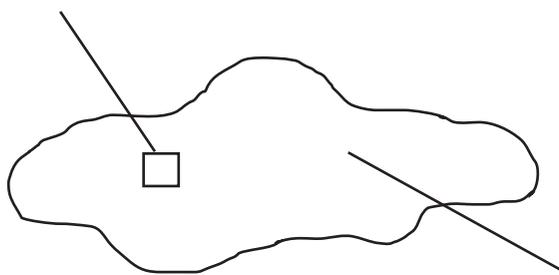


«La piazza» rappresenta la conoscenza che si acquisisce a scuola

Questa piazza contiene qualche conoscenza scientifica, ad esempio; anzi, la maggior parte delle conoscenze scientifiche possono trovarsi nei confini della «piazza». Tale è anche il caso della letteratura, dell'arte e di tutti gli altri argomenti scolastici. Nella piazza mancano mondi interi. Quelli che credono nella piazza la vedono come una entità magica, il punto di partenza di ogni cosa nel mondo. Ma ciò che è più pericoloso è il fatto che essi definiscono la piazza come l'unico spazio in cui il tempo di una persona è «ben speso». Quando uno studente è impegnato nelle attività della «piazza» sta impiegando al meglio il suo tempo, mentre quando agisce fuori dalla piazza sta realmente «perdendo tempo».

Lo spazio affollato all'interno della piazza conduce al disastro: anche qui, come in molti altri luoghi affollati, la gente non può vedere sé stessa o chiunque altro. Nella «piazza» tentiamo continuamente di misurare chiunque secondo la concezione ideale della piazza. Quello che otteniamo è una curva a campana. Uno studente è eccellente, mediocre o scarso a seconda della sua prossimità alla piazza. Molta gente è definita mediocre, pochi eccellenti e pochi altri, come me, sono etichettati come «scarsi». Sfortunatamente, poiché la «piazza» è considerata «una preparazione essenziale per la vita», la maggior parte dei suoi diplomati cominciano a considerare reali le sue etichette.

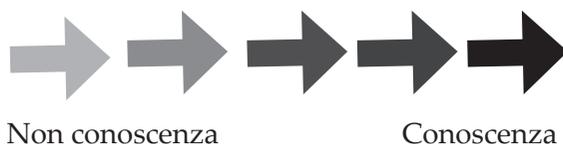
Tempo «ben speso»



Tempo «perso»

È in questo, credo, che risiede il grande «successo» del sistema educativo. Esso ci ha trasformati in «razzisti di piazza»¹, in gente che è stata categorizzata secondo il grado di successo nel mondo della piazza.

Consideriamo le differenza tra i due tipi di apprendimento. L'apprendimento nella piazza è «ben speso», è ciò che io chiamo «apprendimento lineare», mentre l'apprendimento fuori dalla piazza, dove il tempo è «perso», lo chiamo «apprendimento pluralistico». L'apprendimento lineare della piazza è basato sull'acquisizione di una conoscenza totalmente elaborata e rivista. Il viaggio nel mondo convenzionale dell'apprendimento lineare è un passaggio dall'ignoranza all'illuminazione; un viaggio dal non sapere al sapere.



In questo viaggio che ha luogo nella piazza gli studenti imparano che:

1. C'è una conoscenza «corretta» che è nelle mani delle autorità.
2. La loro ricerca personale è insignificante perché non è rilevante per l'apprendimento.
3. La loro posizione personale non è rilevante e la corretta conoscenza, scoperta da individui unici, sta nelle mani della gente

¹ *Squaracists* nel testo originale (N. d. t.).

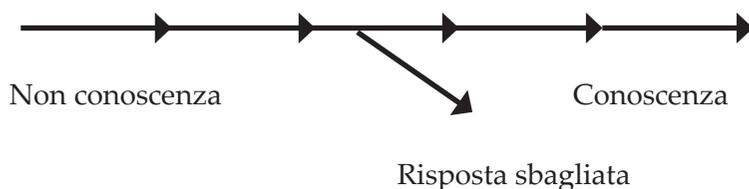
giusta.

4. Ogni scoperta che non si concilia con la «corretta conoscenza» è un errore.

5. Bisogna evitare di fare errori. Fare errori fa perdere punti alla valutazione finale dello studente.

6. È molto importante dimostrare di avere la risposta giusta.

Ma quando gli studenti ascoltano altre risposte, che contraddicono la loro conoscenza lineare, nella loro mente si accende la luce «risposta sbagliata», ed essi potrebbero concludere che non solo la risposta è non pertinente, ma lo è la persona stessa che l'ha data.



La vita, per molta gente che vive nella società occidentale, assomiglia al camminare su una corda tesa su un abisso. Essere capaci di camminare sulla fune dall'inizio alla fine è un grande successo, e così la gente si concentra soprattutto sul pericolo di cadere nell'abisso.

La corda della nostra cultura comincia il giorno della nostra nascita, qualcuno dice anche prima, ed ha diverse stazioni lungo la via. Leggere e scrivere al primo livello, per esempio, gli esami di maturità tra i 16 e i 18 anni, l'università verso i vent'anni, il matrimonio, i figli, il successo professionale, la famiglia e così via. Io non sottovaluto queste stazioni. Ne ho visitate alcune in passato, mi trovo in alcune di esse al presente, ed intendo visitarne altre in futuro. Ma invito la gente ad aprire gli occhi e vedere che non c'è alcun abisso sotto la corda, e che di fatto non c'è realmente nessuna corda!

Per coloro che desiderano percorrere la corda immaginaria ho qualche informazione importante.

In primo luogo, qualche dettaglio tecnico.

1. Poiché c'è molta folla sulla corda, accadono molti disastri non

2. Le stazioni della corda sono concepite in modo tale che non tutti possono passarvi attraverso. Questo ingorgo porta alla caduta di quasi tutti, a una stazione o all'altra.

3. Professionisti del terrore sono disseminati lungo la corda e ricordano a tutti il pericolo di cadere nell'abisso.

Ed ecco alcune cose da ricordarvi e raccomandarvi:

1. C'è abbondanza di spazio per tutti fuori dalla corda.

2. Possiamo sempre trovare o creare stazioni interessanti che ci consentano di sperimentare appagamento e successo.

3. Per raggiungere queste stazioni abbiamo bisogno del coraggio di cercare fuori dalla corda.

Quale è il fine di un apprendimento pluralistico?

Il principale è l'accrescimento (empowerment) dell'individuo. Lo studente può studiare qualsiasi cosa. Più la gente è impegnata in argomenti che le interessano, più è grande la loro fiducia in sé stessi. Il secondo è l'aumento della capacità di rispettare sé stessi, gli altri e l'umanità intera, e di considerare le differenze di opinione come opportunità di crescita.

Dobbiamo chiederci: come possiamo sapere che l'apprendimento pluralistico è davvero riuscito? Guardando gli studenti e gli insegnanti della Democratic School di Hadera, ci si accorge che molte attività di gruppo sono organizzate in modo spontaneo per scopi diversi. Un team per il magazine video, ad esempio, la produzione di uno spettacolo teatrale, l'organizzazione di un campo estivo e così via.

Quando abbiamo gruppi di lavoro spontanei sappiamo che l'apprendimento pluralistico è riuscito. Perché? Quando una persona scopre la sua unicità è ancora a metà cammino. Gradualmente lui o lei realizza che vive in una comunità di gente unica. Poiché molte delle sfide di fronte alla quali ci troviamo sono multidimensionali, è più facile trovare gente che completa la parte mancante e creare così il «team vincente» per compiere qualsiasi missione. Molti studenti hanno sottolineato che la cosa più particolare delle scuole democratiche è la rara collezione di gente eccezionale che ha talento in diverse aree. Io credo che sia vero lo stesso per gli studenti che passano il loro tempo nelle scuole convenzionali,

ma in quei luoghi non possono vedersi reciprocamente a causa dell'affollamento della piazza e dell'attività intensiva nelle attività della piazza.

Vogliamo continuare così? Vogliamo che solo una piccola minoranza possa godere i benefici di un'educazione democratica? Vogliamo che questo divario cresca ulteriormente?

Gli ecologisti usano il termine sostenibilità per riferirsi all'influenza delle nostre azioni di oggi sul futuro del pianeta. Io cedo che nel campo dell'educazione, l'apprendimento pluralistico sia complementare all'idea di sostenibilità. Sono sicuro che noi tutti siamo familiari con i gruppi di gente che cercano di proteggere le specie animali e le piante che rischiano di scomparire dalla faccia di questo pianeta, pensando che essi potrebbero rappresentare la soluzione futura a diversi problemi. D'altro canto, molta gente viene uccisa ogni giorno mentre cerca di risolvere i conflitti umani con la forza.

L'apprendimento pluralistico è un vaccino che può fermare questa distruzione. Una persona educata secondo il concetto di apprendimento pluralistico comprende realmente di essere un essere umano unico che ha un contributo speciale da offrire. Egli comprende che, come quelle specie rare che stiamo lottando per proteggere, così ogni persona intorno a lui è unica come lui, anche se il suo potenziale nascosto non si è ancora manifestato.

Credo che ogni persona sulla faccia della terra sia qui per una ragione, che noi tutti siamo pezzi di un puzzle gigantesco, il segreto della vita. Perdere un pezzo ci allontana dalla comprensione di questo segreto. Considerare i diversi individui, le diverse società, i diversi punti di vista come fonte di crescita salvaguarda il futuro dell'umanità. Immaginate cosa succederebbe se solo l'uno per cento della gente di questo mondo tenesse conto di questo approccio. Pensate a quale grande trasformazione avverrebbe.

Chi educa la società?

Alain Goussot

«Sono divertenti coloro i quali dicono, contro ogni idea di riforma, che gli uomini sono nei fatti diseguali per forza, intelligenza e volontà. Ma cosa sarebbe la società se non fosse una garanzia contro la diseguaglianza?». (Alain)

«Dei bambini nascono, dobbiamo affidare loro il mondo: come prepararli? Come accoglierli, proteggerli, istruirli, dare loro i mezzi di costruirsi e di costruire l'avvenire? Sono questioni che riguardano sia i genitori che gli insegnanti, sia gli educatori professionali che i politici, sia gli uomini e le donne di spettacolo che l'insieme dei cittadini». (Philippe Meirieu)

«L'educazione, come afferma Pierre Bourdieu, è una 'persuasione clandestina'. Quando parliamo di 'educazione implicita', è proprio questa la prospettiva che adottiamo. Il potere e, in certa misura, la violenza esercitati da questa educazione clandestina sono estremamente forti e proprio per questo sono ancora scarsamente oggetto di una presa di coscienza». (Jean-Pierre Pourtois)

Sappiamo da tanta letteratura e da tanto tempo che la società educa e forma la persona, ma chi educa la società? Ci rendiamo conto che questo quesito potrà apparire un sofisma, ma si vedrà più avanti nel nostro ragionamento che si tratta di una domanda estremamente seria che investe tutte le criticità maggiori della nostra società. È una domanda che interpella direttamente l'educazione, gli educatori e il mondo degli adulti ma anche il funzionamento delle strutture istituzionali, economiche, culturali, politiche e sociali. Ci rendiamo conto che operare, oggi, un ragionamento di questo tipo implica uno sforzo notevole e va nella direzione di quello che il filosofo francese Bernard Stiegler

chiama «la battaglia dell'intelligenza». Tutti parlano di crisi dell'educazione, di crisi della famiglia, di crisi culturale profonda ma nessuno sembra in grado di individuare dove sono le ragioni di questa crisi e quali risposte vi possano essere. Non ci vuole molto per osservare e constatare l'imbarbarimento dei rapporti umani con l'aumento della conflittualità diffusa, la crescita di tutte le forme d'intolleranza verso chi viene designato come diverso, la disgregazione delle strutture di socializzazione tradizionali, dalla scuola alla stessa Chiesa cattolica, la lacerazione dei legami sociali in nome del narcisismo e dell'individualismo esasperato, la caduta di ogni rispetto dell'etica pubblica, l'abbassamento del livello di preparazione culturale degli studenti anche all'Università, la crescita a macchia d'olio dell'analfabetismo vero e proprio nonché il diffondersi di un analfabetismo culturale e relazionale. Se tutto ciò accade vi saranno delle ragioni, poiché non possiamo attribuire questi accadimenti al caso oppure alla natura. Si è forse parlato troppo dei bambini e degli adolescenti e non abbastanza degli adulti, del loro ruolo, delle loro responsabilità nello sviluppo sociale, culturale e morale della società, non si è forse abbastanza presa in considerazione la funzione pedagogica degli adulti in tutti i settori della società. Insegnanti, genitori, educatori, imprenditori, uomini e donne dello spettacolo e dei media, politici, parlamentari e capi di governo: tutti hanno una enorme responsabilità nel formare le menti e le giovani coscienze, costituiscono dei modelli con i quali s'identificano bambini e adolescenti. Pensiamo che si debba ripartire da qui e cominciare a studiare ed analizzare l'impatto dei comportamenti adulti sulle future generazioni; senza questa riflessione tutti i tentativi di costruire o proporre tecniche d'intervento pedagogico rischiano di cadere nel vuoto. Recentemente Duccio Demetrio scriveva in *L'educazione non è finita* : «gli adulti si sono dati alla macchia». Qualcosa di simile scrivono il pedagogista francese Philippe Meireu quando parla di *pedagogia per tempi di crisi* e Bernard Stiegler, filosofo che parla di «inversione generazionale» accompagnata da deresponsabilizzazione adulta. Ma si potrebbe anche considerare quello che scrivono alcuni critici delle pedagogie attive: affermano che vi è stato troppo lassismo, che

questa è la conseguenza del '68 ma anche delle idee educative di figure come Freinet e Don Milani che negavano la valutazione, il merito e la necessità dell'apprendimento della disciplina: Freinet parlava di educazione cooperativa e di autogestione pedagogica, Don Milani diceva che non bisogna bocciare. Di tutto ciò poi avrebbe colpa il vecchio Jean Jacques Rousseau che affermava che bisognava dare spazio al fluire libero della natura del bambino: facciamo notare che si tratta di una canzone già sentita tempo fa e che canticchiava lo scugnizzo parigino Gavroche sulle barricate («c'est la faute à Rousseau») riprendendo il ritornello ossessivo dell'aristocrazia durante la restaurazione. Ma non bisogna tuttavia evitare il confronto e negare il problema della crisi della scuola e dell'educazione in generale. Invece, a nostro avviso, occorre partire da una diagnosi sociale e culturale nonché politica adeguata per comprendere quello che è successo negli ultimi 25 anni e quello che sta succedendo adesso, per trovare delle risposte congruenti alla situazioni che stiamo vivendo.

Il fatto è che tuttavia la crisi esiste ed è reale; la questione è di sapere se bisogna ignorarla e se basta cantare e vantare le bontà delle pedagogie attive e della pedagogia dell'integrazione per rispondere ad un disagio diffuso ed effettivo; disagio che si traduce in alcune situazioni molto concrete che non possono essere negate.

Basta vedere i dati sull'analfabetismo totale e parziale per essere piuttosto sconcertati.

Tra il 20 e il 25% degli studenti che escono dalla scuola media inferiore non sanno leggere o scrivere, secondo una recente ricerca dell'UNLA (Unione italiana di lotta contro l'analfabetismo). Il dato sembra contraddire in modo plateale i risultati di un'altra ricerca, quella dell'Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) reso pubblico nella sua sintesi generale o comunque sembra privilegiare un approccio diverso ai temi della formazione in Italia. L'Unla è da anni impegnata a studiare ed aggredire la dura realtà del diffuso semianalfabetismo esistente nel nostro paese. In questo contesto ha portato a termine una ricerca-azione i cui risultati sino stati illustrati nel 2007 presso la sua sede centrale, l'Università di

Castel Sant'Angelo. La ricerca è stata coordinata da un comitato scientifico composto dal Presidente Prof. Saverio Avveduto e da altre personalità quali il Prof. Tullio De Mauro, docente della «Sapienza» di Roma, dall'On.le Raffaele Manca, responsabile dei Centri per adulti della Sardegna, dal Prof. Luigi Tarsitano Vice Presidente UNLA. Dai primi dati resi noti emerge un quadro sconvolgente: il 12% della popolazione è analfabeta e senza alcun titolo di studio. Si tratta di circa sei milioni di cittadini. Il 33% della popolazione (7,5% di laureati e 25,85% di diplomati) è in grado di affrontare le sfide della società contemporanea in quanto ha la formazione di base necessaria. Il 66% (30,12% con licenza media, 36,52% con semplice licenza elementare) dispone di una formazione insufficiente per partecipare informata allo sviluppo della società della conoscenza. Si tratta di 36 milioni di italiani da considerare analfabeti totali, semi-analfabeti o analfabeti di ritorno, comunque non in grado di affacciarsi sul mondo del lavoro e difendersi di fronte ai continui cambiamenti che lo hanno investito. La situazione è più grave dal centro fino al sud e alle isole. Basilicata, Calabria, Molise, Sicilia, Puglia, Abruzzo, Campania, Sardegna, Umbria sono regioni con una popolazione analfabeta, senza alcun titolo di studio, che supera l'8%. A Catania gli analfabeti raggiungono l'8,4%, ma anche a Palermo, Bari e Napoli si ritrovano percentuali di poco inferiori. Secondo Tullio De Mauro, già Ministro dell'Istruzione, l'investimento sull'istruzione scolastica è urgente, ma bisogna avere chiaro che i risultati si possono avere in tempi medio-lunghi. Investire invece sulla formazione continua degli adulti consente di acquisire i risultati in tempi relativamente brevi. Servono enormi risorse da investire su entrambi i segmenti dell'istruzione. I dati dell'Unla trovano sostanziale conferma nei dati Istat del 2003. Secondo l'Istituto di statistica nazionale su circa 57 milioni di italiani censiti nel 2001 i laureati erano poco più di 3.500.000 (6,14%), i diplomati 14.500.000 (24,5%), i licenziati di scuola media 16.500.000 (28,9%), i cittadini con la licenza media o senza alcun titolo di studio 22.500.000 (39,4%). Il miglioramento percentuale è appena di qualche punto in 5 anni per ogni aggregato. Secondo questa ricerca la strada da fare è ancora tanta e servono investimenti a

142 tappeto altro che tagli e sforbiciate.

A questi dati preoccupanti si aggiungono tutte le osservazioni che vengono fatte sull'abbassamento della preparazione e della formazione generale degli studenti che escono dalla scuola media: basti pensare che all'ingresso nei corsi della triennale nelle Università si riscontra delle grosse difficoltà degli studenti in lingua italiana ma anche un deficit di formazione culturale di base necessaria per affrontare concettualmente degli studi universitari. Inoltre manca soprattutto un metodo di studio; molti studenti non sembrano avere imparato ad imparare. Non vogliamo neanche dimenticare i dati forniti sul numero di studenti che non finiscono gli studi universitari e le cifre che riguardano la «dispersione scolastica» nella scuola dell'obbligo. Tutti questi dati forniscono un quadro piuttosto preoccupante della situazione generale del livello di formazione ma anche della preparazione generale per affrontare la vita.

Poi vi sono i tanti insegnanti che si lamentano dell'indisciplina degli alunni, dell'impossibilità d'insegnare per lo scarso livello di attenzione nelle classi, della difficoltà di gestione delle classi, del livello alto di alunne ed alunni con famiglie «problematiche», delle problematiche legate all'arrivo di molti bambini stranieri con difficoltà negli apprendimenti, della presenza talvolta non gestibili di «casi problematici» nelle classi (si sentono insegnanti che parlano dell'utilità di «collocazione diversa» per bambini che «non possono imparare» e seguire il programma curricolare, autistici o con disabilità complesse). Insomma il quadro è piuttosto critico in tante scuole e tante classi. Se a questo aggiungiamo il sovraffollamento delle classi, le scarse risorse a disposizione della scuola pubblica e una cultura diffusa nella società che tende a svalORIZZARE lo studio e la cultura, si può comprendere che diventa importante soffermarsi a riflettere su quello che sta succedendo e sul perché sta succedendo.

Personalmente vogliamo proporre qui una tesi di fondo: il nodo critico non sono i bambini o gli adolescenti che devono crescere, maturare, formarsi e prepararsi alla vita, cosa che è accaduto in tutti i tempi e accade in tutti i luoghi in ogni società; il nodo critico è come avviene tutto ciò, con chi, come, dove e attraverso

quali mediazioni. La questione centrale dell'educazione oggi va spostata sul mondo degli adulti e la società gestita da loro (poiché non sono né i bambini né gli adolescenti che gestiscono l'organizzazione sociale, economica, politica e culturale). L'educazione riguarda il rapporto tra generazioni. Negli ultimi anni si è parlato molto e prodotto molto sulle tecniche e i metodi educativi, sulla didattica e le tecnologie formative, si sono anche fatte molte sperimentazioni interessanti in tanti contesti scolastici e formativi, ma nessuno si è veramente interrogato su come la società stava educando e formando le future generazioni, sul ruolo degli adulti, intendiamo il loro ruolo educativo, sulla preparazione pedagogica delle figure educative in senso lato: dai genitori agli insegnanti, dai formatori agli educatori, dagli psicologi agli operatori sociali ma anche dai politici agli opinion makers nei media della carta stampata e della televisione. In effetti non basta ragionare sulle tecniche educative e i metodi didattici se gli adulti non sono consapevoli, preparati e pronti ad assumersi le loro responsabilità educative. Non si può pensare di rifugiarsi esclusivamente nell'acquisizione di tecniche didattiche e di metodi pedagogici se non si riflette su come funziona pedagogicamente il sistema di rapporti sociali e culturali, su quali valori veicolano gli adulti nei loro comportamenti concreti e nella vita quotidiana. Si potrebbe riprendere qui un concetto elaborato da Abraham Kardiner, l'antropologo che parlava di «personalità di base» (per lui ogni organizzazione sociale e culturale produce un tipo di personalità, teoria che va presa con prudenza nella misura in cui esistono ovviamente delle anomalie ed eccezioni rispetto al tipo medio): quale è oggi la personalità di base negli adulti che insegnano, lavorano, fanno i genitori e si occupano di media, anzi quale è la «personalità di base» che veicolano questi media (dalla Tv alla rete telematica e alla pubblicità) ma anche il sistema dei consumi? Molte cose sono anche state scritte recentemente da studiosi e pensatori come Zygmunt Bauman o Bernard Stiegler. Il primo parla di *modernità liquida* per spiegare la solitudine del cittadino nell'era della globalizzazione, il suo sentimento di precarietà che viene considerato come la molla fondamentale di riproduzione di un sistema che digerisce tutti i discorsi sui valori.

La pratica dell'*homo consumens* è quella di consumare e di esistere in quanto tale; precarietà e insicurezza sono pragmaticamente le sue vere ragioni di essere. In questo mondo liquido l'educazione non ha ragione di essere, o meglio anche l'educazione è liquida nella misura in cui il mondo degli adulti non ha più il compito di trasmettere il patrimonio solido di memoria e storia delle generazioni precedenti e di formare le nuove generazioni ad affrontare la vita diventando cittadini. Gli adulti delegano al sistema dei consumi, alla televisione, alla rete telematica, alle merci il compito di educare; inoltre la maggioranza presenta una «personalità di base» che possiamo definire «narcisistica» ed evanescente; una personalità che difficilmente può servire di modello d'identificazione solido, reale, per i bambini e gli adolescenti. A questo punto questi ultimi vanno a cercare questi modelli altrove, nel mondo liquido del virtuale, dove tutto passa e nulla rimane. Qui avviene un fenomeno inquietante, un processo che Stiegler chiama «captazione delle menti»: si costruisce un vero e proprio psicopotere che manipola e orienta l'attenzione delle nuove generazioni. Questo processo si accompagna di una «inversione generazionale», ed è lì che nasce il «sentimento strutturale d'irresponsabilità» degli adulti. Vogliamo qui riportare la definizione che dà Stiegler della responsabilità adulta sul piano dell'educazione e dei rapporti trans-generazionali:

Si tende ad occultare che la responsabilità è una competenza socialmente acquisita, e che la società ha il compito di trasmetterla ai bambini e agli adolescenti. Questi sono detti minori precisamente per il fatto che la società nei loro confronti ha obblighi in generale, ma anzitutto e soprattutto nello specifico per quanto riguarda la loro educazione: l'educazione è precisamente il nome di questa trasmissione di competenza sociale che eleva alla responsabilità cioè all'essere maggiorenne (*Prendre soin*, p. 13).

Ma assistiamo ad una diminuzione del ruolo responsabile dell'adulto, un essere perennemente in crisi, incapace di prendere e assumersi decisioni, eterno minorenne che viene aiutato e ripreso dai figli che si assumono responsabilità che

non sono in grado di gestire. Gli adulti sono resi minorenni e si comportano anche come tali, i nonni sono infantilizzati mentre i bambini appaiono come esseri maturi. Gli interlocutori per questi ultimi non sono i genitori, gli insegnanti, ma i personaggi della televisione, dello spettacolo, le immagini eccitanti trovate sulla rete telematica. Stiegler fa anche notare che il sistema di captazione delle menti provoca anche uno «stato di eccitazione emozionale permanente» che non permette più al bambino di costruire dentro di sé i meccanismi dell'attenzione profonda e della strutturazione di un linguaggio interiore organizzatore delle proprie emozioni. La capacità di attenzione dei bambini a scuola ma anche in situazioni di gioco o attività organizzate è molto bassa; questo è l'effetto destrutturante di questo meccanismo di «eccitazione emozionale permanente» che non consente mai al bambino di viverci sperimentandosi nella relazione reale con gli altri ma anche con se stesso. Tutto ciò è tuttavia il prodotto di una evoluzione culturale e sociale del modo di essere degli adulti che presentano una «personalità di base» orientata all'impulso della realizzazione soggettivistica e narcisistica di sé, alla convinzione che basta la «sicurezza materiale» per garantire il futuro dei propri figli senza pensare che la vera sicurezza è quella affettiva e anche educativa. Spesso gli adulti perdono pochissimo tempo nel confronto con i figli o gli alunni; il confronto richiede tempo e qui nel nostro modo della modernità liquida il tempo è denaro. Molte famiglie passano più tempo nei supermercati che nel fare una passeggiata vera con i figli o nel giocare con loro oppure nel seguirli rispetto ai loro vissuti affettivi o nelle loro esperienze scolastiche.

Quindi la domanda iniziale torna: la società di oggi, il mondo degli adulti, educa le future generazioni e come? Se non tentiamo di rispondere a questa domanda facciamo l'operazione del medico che tenta di curare un malato senza avere fatto un minimo di diagnosi seria cioè di diagnosi globale dove la relazione con il paziente diventa anche il canale di comprensione del cosa fare. Bisogna quindi interrogarsi sul mondo degli adulti: chi sono, come sono, come vedono le cose che riguardano i propri figli, l'educazione, l'insegnamento, il futuro, la cultura, la società, i

146 rapporti umani e intersoggettivi in generale? Senza capire quello che succede a questo livello rischiamo di volere fare delle cose che saranno apparentemente corrette sul piano del metodo formale ma senza presa ed impatto reale sulla crescita e la formazione delle future generazioni che finiranno, come succede, per delegittimare completamente la scuola, gli studi e il mondo degli adulti in generale.

Già cinquant'anni fa Célestin Freinet in un testo intitolato *Pour l'école du peuple* notava:

la scuola non prepara più alla vita, non serve più la vita; ed è questa la sua definitiva e radicale condanna. Gli educatori devono senza ritardi prendere coscienza di questo disadattamento, operare lo sforzo per il rinnovamento che s'impone (*Pour l'Ecole du peuple*, p. 18).

Pensiamo che oggi questa presa di coscienza del disadattamento del sistema educativo e formativo nel suo complesso sia una realtà che non può più essere ignorata senza correre il rischio di vedere riemergere non una scuola del merito ma una scuola della discriminazione sociale, dell'impoverimento culturale e della formazione di personalità sempre più conformiste. Il rischio è di vedere costituirsi una scuola che non si occupa più della formazione generale delle future generazioni, della trasmissione di saperi e conoscenze considerate come patrimonio dell'umanità tutta e della preparazione alla cittadinanza. Inoltre la scuola rischia di diventare sempre meno inclusiva e sempre più esclusiva: una scuola che formerà una «personalità di base» corrispondente alla telecrazia e al suo modello individualistico-gregario. La questione investe la famiglia, il mondo della cultura, dei media, della politica e del lavoro: quali modelli adulti vengono proposti ai bambini e agli adolescenti?

Questioni che riguardano alcuni temi centrali come il rapporto tra formazione generale e formazione specialistica, la pratica di vita degli adulti in tutti i settori come modelli educativi, la relazione genitori-figli e il fatto che volente o nolente la famiglia, nelle sue varie forme e conformazioni, rimane il primo spazio

di formazione affettiva del bambino, l'impatto pedagogico del mondo dello spettacolo e dei media sulla formazione delle future generazioni, il diffondersi di una ideologia negativa delle diversità, l'influenza sulla formazione dei giovani del comportamento poco etico della classe politica rispetto alla gestione del bene comune, la confusione tra valutazione e bocciatura, l'identificazione tra merito e discriminazione, la scarsa preparazione pedagogica degli insegnanti, l'idea che l'istruzione non abbia un compito anche di trasmissione di saperi e conoscenze, i rischi di medicalizzazione e psicologizzazione delle difficoltà di apprendimento degli alunni, la costruzione culturale e sociale di nuovi capri espiatori nella veste degli immigrati e il suo impatto sulla formazione della «personalità di base» di tanti giovani, l'oscillazione continua e schizofrenica tra individualismo sfrenato e ritorno ad un autoritarismo vecchio stampo, l'assenza di dialogo tra scuola e famiglie, la latitanza di una comunità che tende a non farsi carico, a non prendersi cura, a non accogliere, la delega continua ad altri (l'insegnante che si trova di fronte ad un caso difficile pensa subito allo psicologo oppure l'insegnante curriculare delega la gestione del bambino disabile all'insegnante di sostegno), la relazione tra motivazioni, curiosità e sforzo nello studio: tutte queste tematiche sono dentro il tema della crisi dell'educazione vista come crisi del mondo degli adulti e delle loro responsabilità educative e crisi della società come luogo fondamentale della formazione dei futuri cittadini di una democrazia inclusiva, solidale e rispettosa del pluralismo culturale, religioso e politico.

Un altro tema importante nel quale si nota una grossa criticità ci sembra essere la confusione sulla laicità: laicismo e confessionalismo si scontrano dimenticando che la dimensione laica appartiene al modo di stare insieme tutti (credenti, non credenti, agnostici) e di concepire la relazione tra spazio privato e spazio pubblico.

La scomparsa dell'infanzia?

Diversi studiosi parlano non solo di crisi o anche di scomparsa dell'educazione ma anche di «scomparsa dell'infanzia»; un attento

148 analista dell'impatto dei media sull'infanzia come Neil Postman scrive nel suo libro *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*:

Al momento in cui viene scritto questo libro, ragazzine di dodici e tredici anni figurano tra le modelle meglio pagate in America. Attraverso le immagini della pubblicità esse vengono presentate come se già conoscessero gli adulti e ne sapessero sollecitare la sessualità, senza alcun disagio nella dimensione erotica (*La scomparsa dell'infanzia*, p. 15).

Postman ricostruisce bene la storia dell'infanzia nei paesi europei e negli Stati Uniti; fa notare che le cose si presentano in modo diverso in molti altri contesti culturali dall'Africa all'Asia, ma vi è una questione che affronta: la perdita totale di responsabilità dell'adulto nei confronti dell'infanzia. Scompaiono i rituali di passaggio verso l'età adulta che funzionano anche come crescita e apprendimento. Non è tanto la presenza di bambini cresciuti in fretta, fenomeno che è sempre esistito storicamente, che pone problema; è invece l'atteggiamento della società nel suo complesso e soprattutto l'atteggiamento degli adulti. È anche la presenza di un nuovo attore educativo costituito dai media, i quali sono gestiti da adulti che, comunque, nel bene e nel male svolgono una funzione pedagogica. Bambine e pre-adolescenti si esibiscono nelle trasmissioni televisive gestite da adulti che li trasformano in pseudo-adulti, con il consenso e la partecipazione dei genitori e in particolare delle madri.

L'infanzia come la pensavano Maria Montessori o Janus Korzcak, fatta di giochi, di esperienze di relazione, di scoperta progressiva di sé e delle proprie potenzialità, di apprendimento delle regole e di costruzione di meccanismi di autodisciplina, di espressione spontanea dello slancio vitale che porta il bambino a sperimentare tutta la sua persona e questo sul piano sensoriale, motorio, emotivo e sociale; questa infanzia sembra scomparire o, per lo meno, essere diversa da come l'abbiamo conosciuta e immaginata. Il contesto di vita culturale e sociale veicola dei modelli con i quali identificarsi: la velina, la show girl, l'uomo o

la donna di spettacolo egocentrico che spende soldi per mostrare che è qualcuno, la violenza come pratica nella relazione con l'altro, la negazione della dignità dell'altro. Questi modelli formano attraverso il citato meccanismo di captazione mentale di cui parla Bernard Stiegler una forza importante di attrazione che educa ad essere in un certo modo. In questo le famiglie sono spesso attraversate da enormi contraddizioni e ambiguità poiché sono spesso gli stessi genitori ad essere i rappresentanti di questi stili di vita. Il «bambino adulto» come lo chiama Postman è qualcuno che si comporta come l'adulto, che «non ha un'idea precisa di ciò che significhi essere bambino».

Sembra essere completamente scomparso lo spazio per il ruolo educativo degli adulti, ruolo educativo inteso come intervento che aiuta il bambino ad essere bambino e ad attrezzarsi sul piano psicologico, emotivo, cognitivo ed affettivo per diventare progressivamente un adulto in grado di assumersi delle responsabilità sociali, professionali e di cittadinanza.

Scrive di nuovo Postman del suo sconforto:

Il doversi fermare e aspettare che il fascino, la docilità, l'innocenza e la curiosità dei bambini subiscano una degradazione per trasformarsi d'incanto nelle caratteristiche deteriori di una pseudo-età adulta è doloroso, imbarazzante e, soprattutto, molto triste (ivi, p. 12).

Il paradosso è che abbiamo un corpus di leggi di tutela della dignità del bambino assai ricco, che sembra cresciuta in molti settori della società l'attenzione verso i diritti dei bambini ma contemporaneamente tutta la società è organizzata in modo tale che i bambini non possano vivere la propria infanzia; vengono trasformati in piccoli consumatori voraci e in narcisisti onnipotenti; non hanno spazi per imparare a costruire il linguaggio interiore che organizza e dà un senso alle emozioni. Il «bambino-adulto» è il puro prodotto del come gli adulti si comportano; ne sono l'effetto specchio e questa è la ragione per la quale occorre porsi il problema dell'educazione degli adulti che è strettamente collegato a quello dell'educazione dei bambini.

Uno degli argomenti di chi sostiene il ritorno ad una «scuola del merito» è che tutte le pedagogie provenienti dal '68 si sono basate sul principio «egualitaristico» eliminando in questo modo le differenze di capacità tra gli alunni e gli educandi. Si accusa in questo modo l'approccio «egualitaristico» di voler trattare tutti in modo eguale senza riconoscere le diseguaglianze tra capacità e competenze, ignorando in questo modo sia i talenti che lo sforzo dei meritevoli e mettendo in questo modo tutti sullo stesso piano. In quella critica vi è sicuramente un nucleo di verità: per tanti anni la tendenza è stata quella di volere ad ogni costo cancellare la possibilità di riconoscere le disomogeneità, le differenze e la varietà di capacità, motivazioni e anche talenti. Dall'altra parte la risposta speculare al ritorno ad una scuola del «merito» è stata quello di mettere l'accento sulla valorizzazione delle diversità (di cultura, di genere, sociali, di condizione fisiologica o psichica) in nome del garantire l'eguaglianza delle opportunità. Nel primo caso il ritorno alla scuola del «merito» vela un ritorno all'accettazione delle diseguaglianze, confondendo differenza e diseguaglianza: qui si nasconde un modello di scuola, e non solo, che tende ad escludere chi è «meno capace», chi oppone resistenza per motivi vari all'adattamento passivo nel processo di scolarizzazione, chi è portatore di un deficit o che vive una situazione difficile sul piano socio-relazionale. Il modello che viene proposto è quello della riaffermazione del primato del «profitto», cioè dell'istruzione, sulla formazione e l'educazione. Gli operatori scolastici e dell'educazione sanno che si tratta di una divisione estremamente artificiale e che ogni processo d'insegnamento/apprendimento, quindi ogni meccanismo d'istruzione, di accesso ai saperi e alle conoscenze ha una valenza educativa, quindi formativa per la personalità. Non dimentichiamo che la stessa trasmissione dei saperi si basa sulla relazione umana, usa la comunicazione e quindi una serie di mediazioni per organizzare il setting di apprendimento; le mediazioni sono i metodi e gli strumenti della didattica. L'insegnante deve certamente

trasmettere dei saperi e delle conoscenze ma deve anche creare le condizioni per permettere agli alunni di «fare da sé», come diceva Heinrich Pestalozzi; cioè gli alunni devono attraverso un processo di ricerca, guidato dal maestro, acquisire saperi e conoscenze nonché costruirsi delle competenze. *L'imparare ad imparare* non è una espressione sofisticata ma un processo complesso di sperimentazione che permette nel tempo di strutturare un proprio metodo per imparare; un metodo che servirà per tutta l'esistenza poiché non si smette mai d'imparare. Il maestro deve creare quello che Freinet chiamava «una ampia gamma di opportunità, di attività e di virtualità costruttive» che devono permettere ad ognuno d'imparare secondo le proprie capacità e i propri bisogni. Qui non vi è per niente l'annullamento dell'individualizzazione dell'apprendimento ma tutto ciò avviene in un contesto di gruppo dove la dinamica relazionale ed organizzativa è il frutto della regia del maestro che mette tuttavia gli alunni in condizione di autogestire i loro apprendimenti e quindi anche di auto-valutarsi.

L'aver puntato tutto sulla valorizzazione delle diversità ha funzionato come un tranello finendo per non capire che al di là delle differenze esistono anche delle similitudini che possono favorire l'incontro, la comunicazione e anche la valutazione. La stessa parola *diversità* tende a chiudere e a creare dei confini rigidi; la parola *differenza* è già più corrispondente alla realtà. Ancora meglio parlare di *varietà*, che non esclude e non crea separazione: siamo profondamente convinti che occorra partire dalle somiglianze e le similitudini per scoprire le differenze in termini costruttivi. Le similitudini permettono l'incontro, la comunicazione, il contatto e aprono la strada al riconoscimento delle differenze. È un apprendimento che deve essere supportato dal maestro o dall'insegnante nella classe o nel gruppo di attività. Sottolineare le diversità vere o presunte rischia spesso di creare delle separazioni percettive artificiali: se dico che Mario è non vedente devo sapere che Mario non è solo non vedente ma che sente e prova emozioni come me; questo non vuol dire ignorare la cecità, la presenza del deficit, vuol dire dare risposte specifiche ai bisogni specifici di Mario per permetterli di accedere ai bisogni di tutti. Quindi riconoscere Mario prima di tutto come persona favorisce

l'incontro e successivamente la scoperta e il riconoscimento delle sua differenza. Inoltre partendo dalle similitudini si può impostare un meccanismo di valutazione in grado di valutare tutti trasversalmente pure tenendo conto delle differenze. Abbiamo due effetti perversi dell'ideologia egualitaristica e di quella della diversità: finiscono per non vedere il fatto che siamo insieme simili e diversi e che partendo dalle similitudini si creano le condizioni per la scoperta e il riconoscimento delle differenze; tendono da una parte ad eliminare ogni possibile differenziazione nella valutazione (quindi anche nel processo di apprendimento) e dall'altra ad accentuare a tal punto la diversità presunta che finiscono per creare dei percorsi separati e per proporre una valutazione non sostenibile. Vogliamo dare un esempio: se dico che Fabrizio è tetraplegico e ha quindi diritto ad un percorso specializzato colgo un elemento della realtà; sulla base di una valutazione che parte da questo presupposto dico che ha il diritto di fare un percorso universitario, per esempio laurearsi in filosofia. Niente da obiettare: Fabrizio, come tutti gli altri, ha assolutamente il diritto di potere accedere ad un percorso universitario e di essere messo nelle condizioni di realizzarlo. In nome della sua diversità ci attiviamo per costruire le condizioni dell'eguaglianza delle opportunità nell'accesso ai saperi e alle conoscenze universitarie. Il problema diventa quando egualitarismo e differenzialismo (così chiamiamo l'accento esclusivo messo sulla eguaglianza o sulla diversità) si ricongiungono per discriminare: Fabrizio non parla, usa a malapena il computer, non comunica quasi in nessun modo se non tramite lo sguardo. La domanda diventa: come facciamo a sapere cosa ha imparato Fabrizio sul piano delle conoscenze filosofiche? Diventa impossibile perché Fabrizio, negli anni, per tutta una serie di motivi non ha acquisito una competenza comunicativa tale da renderlo valutabile rispetto alla sua padronanza delle conoscenze apprese (attraverso il computer o altri mediatori e ausili). Il rischio è di dargli una valutazione non corrispondente alla realtà in nome dell'egualitarismo oppure di escluderlo totalmente in nome della sua diversità. Ma pensiamo che questo tipo di problema si presenta un po' in tutto il contesto scuola e non solo: merita una riflessione seria.

Pensiamo che l'egualitarismo non abbia nulla a che fare con l'equità e l'eguaglianza delle opportunità davanti all'istruzione e l'educazione così come il differenzialismo non abbia nulla a che fare con un riconoscimento delle differenze che non separa e non esclude. Differenzialismo ed egualitarismo rischiano semplicemente di eliminare la singolarità della storia dell'alunno; come affermava il filosofo Jean-Paul Sartre singolarità e universalità non sono due dimensioni contrapposte; parlava di «totalità detotalizzata», cioè di un universale che è tale solo se diventa soggetto singolo: nella conoscenza della singola storia emerge la sua dimensione universale cioè quella che la lega alle altre storie pure se diversa. Per questa ragione pensiamo pedagogicamente che sia un errore mettere l'accento sulla «diversità culturale» dei bambini figli d'immigrati, anche se fatto con la buona intenzione di valorizzare la «sua cultura» (quale?). Il bambino marocchino di 7 anni nella classe desidera anzitutto di assomigliare a tutti gli altri e non vuole essere messo al centro dell'attenzione; prova a mimetizzarsi per sentirsi più sicuro. Sta all'insegnante capire questo creando un contesto comunicativo positivo che permetta lo scambio, l'interazione e l'incontro tramite la mediazione di attività che partono dalle similitudini. Solo così si costruisce un contesto in cui si apprende a riconoscere in termini costruttivi e formativi le differenze.

Teniamo anche in mente queste indicazioni di Freinet e, anche organizzando la vita del bambino, proviamo soprattutto a creare delle situazioni esperienziali significative per lui:

- 1) Occorre lasciare il bambino fare le sue esperienze, andare lungamente a tentoni, è così che si formano veramente la sua intelligenza e la sua ragione.
- 2) Ogni esperienza riuscita è all'origine di una tendenza che, fissandosi e sistemandosi, diventa regola di vita.
- 3) La vita è un fiume. L'educatore non può opporsi al fiume. È nel senso e nel ritmo del fiume che deve preparare e costruire.

Sono alcune indicazioni che sono simili per tutti e che vanno riconosciute nella costruzione di contesti di apprendimento per tutti. Apprendimenti che devono favorire l'emergere del soggetto.

Sono in tanti ad affermare, con una certa dose di ragione, che bisogna ripristinare la centralità dell'istruzione rispetto alla genericità dell'educazione: il maestro, l'insegnante deve istruire cioè deve trasmettere dei saperi e delle conoscenze. Non v'è dubbio che l'istruzione sia al centro dell'azione docente, ma che questo debba trasmettere per forza saperi e conoscenze non è una certezza assoluta, almeno nel dibattito pedagogico. Vi è chi considera il maestro come trasmettitore di nozioni, informazioni, saperi e conoscenze: si tratta di una concezione pre-rousseauiana dell'istruzione, ed è una concezione che tende a tornare con forza in questi ultimi anni. È anche quello che molti insegnanti pongono come problema: il raggiungimento degli obiettivi previsti dal programma didattico e curricolare. La parola trasmissione assume qui un significato ben preciso: occorre riempire le teste degli alunni che devono imparare! Quest'argomento viene portato avanti sulla base di una affermazione ben precisa: l'abbassamento del livello generale degli alunni nelle scuole di ogni ordine e grado. Questa affermazione andrebbe analizzata con più cautela anche se non bisogna negare l'esistenza, e l'abbiamo indicato qua sopra con i dati sull'analfabetismo e il semi-analfabetismo, di un problema serio che riguarda la preparazione degli studenti. Questo sicuramente non può che interpellare il mondo della scuola che si deve chiedere il perché di tutto ciò, anche dopo più di trent'anni di discorsi diffusi sulle pedagogie attive e sull'integrazione scolastica. Ignorare il problema non ci permette di vederci chiaro e rischia anche di lasciare lo spazio a chi semplifica in modo riduttivo una questione complessa. Non esiste istruzione che non abbia una dimensione e una valenza formativa per la persona globale, quindi educativa. Per di più la parola *trasmettere* non è di per sé il problema: la questione vera è *come*. Forse è meglio usare la parola *accedere*: accedere ai saperi e alle conoscenze. Nel termine *accedere* etimologicamente vi è «andare», «camminare verso»: vi è qui l'idea dell'apprendimento come percorso e come processo; andare e camminare verso questi saperi e queste conoscenze

intraprendendo una strada e non un'altra oppure cambiando strada a più riprese. Andare, camminare verso vuol anche dire costruire le mappe, usare attrezzi per orientarsi, memorizzare i punti di riferimento, i passaggi difficili tra un fiume e un monte, sapersi governare in questo percorso anche tortuoso e pieno d'imprevisti. La dimensione educativa, auto formativa sta proprio in questa complessità: qui il maestro deve essere una buona guida, un dotto ignorante, un buon accompagnatore che aiuta a trovare gli attrezzi e i modi migliore per scalare i monti del sapere e della conoscenza. La scalata richiede sforzo e mobilitazione di tutte le proprie risorse. Le conoscenze e i saperi vengono acquisiti come cammino non solo fisico ma anche mentale, come tensione interiore e questo con il supporto dell'insegnante che orienta. Era Freud che affermava che «per educare non basta istruire»: non è imparando a ripetere le regole cartesiane che so come affrontare la vita e come comportarmi nell'esistenza nel rapporto con gli altri e nella società. L'istruzione deve anche favorire l'educazione alla conoscenza di sé, insegnare anche a sublimare sviluppando la capacità di produrre cultura cioè relazione positiva con le pulsioni mediate dall'emergenza della coscienza e dalla costruzione del pensiero. Per fare ciò dubitiamo fortemente che basti un apprendimento meccanizzato sul piano della pura tecnica didattica. È quello che già scriveva nel 1911 il grande pedagogista italiano Giuseppe Lombardo Radice, criticando quello che chiamava il *didatticismo* che opponeva a *didattica*: il primo pretende di puntare esclusivamente al profitto cioè all'assimilazione da parte dell'alunno delle nozioni ritenute importanti senza porsi il problema di risvegliarne la curiosità intellettuale. In un testo intitolato *Pedagogia e critica didattica* Lombardo Radice scrive che l'educatore è educatore perché ricercatore; l'insegnante per lui è anche un educatore, «non sa le sue vie, ma se le apre continuamente». Lombardo Radice distingue la «didattica viva» dalla «didattica morta» (quest'ultima è «didatticismo») e sottolinea:

La didattica che si chiama trattato o manuale, non è ancora didattica viva, e la sua pretesa di guidare all'insegnamento è

illusoria, perché l'insegnamento non è trasmissione di soluzioni, ma restituzione delle soluzioni a problemi e non a problemi tipici, ma a problemi circostanziati dalla mente di chi apprende (e reinventa la scienza con il suo educatore) e quindi non predeterminabili (*Didattica*, p. 93).

Qui Giuseppe Lombardo Radice critica la didattica come metodica astratta e meccanica, mentre propone una didattica che si costruisce nel processo d'insegnamento/apprendimento; ricorda l'ineffabilità dell'atto educativo cioè il suo carattere straordinario, non classificabile e definibile. L'azione d'insegnare è anche una filosofia della prassi pedagogica; non vi può essere vero apprendimento o vero insegnamento senza produzione di senso; tutto ciò ha a che fare con la filosofia della vita e dell'educazione e non solo con la pura tecnica didattica. Aggiunge Lombardo radice:

La critica didattica è cieca senza la filosofia dell'educazione e la filosofia dell'educazione è vuota senza la critica didattica; perché la critica didattica è – a suo modo – esperienza della scuola in atto (ivi, p. 98).

Disciplina, rispetto delle regole e autorità autorevole

Oggi sono tanti, dalla famiglia agli insegnanti, a lamentarsi dell'assenza di rispetto di tanti alunni verso le regole e dell'assenza quasi totale di disciplina. Per farvi fronte si propone di restituire la scuola ad una concezione più severa e autoritaria della disciplina. Il grande tema odierno dentro e fuori della scuola è quello della sicurezza. La sicurezza dei «cittadini» che propone una comunità di cittadini piuttosto chiusa ed esclusiva e molto poco inclusiva. Nella società si parla di criminalità con grande enfasi identificandola soprattutto con la presenza degli immigrati; nella scuola si parla di bullismo, di indisciplina, di bambini iperattivi, di classi ingestibili. Dopo una scuola del merito si propone una scuola delle regole. Il rispetto delle regole non è certo ignorato dalla pedagogia e ancora meno dalla pedagogia attiva. Anche qui la

questioneriguarda comesi apprendono le regole, comesi prendono le decisioni e in che misura da questa esperienza si apprende l'autodisciplina. Come in tutte le questioni che riguardano il come si apprende vi è chi pensa ad un modello addestrativo, che fa riferimento alla concezione comportamentistica dello sviluppo: ad uno stimolo dovrebbe conseguire una risposta correttiva. L'idea che si possano rispettare le regole per semplice motivo che vi sarà una punizione (il voto in condotta, la sospensione o l'esclusione) non funziona e non ha mai funzionato molto bene. Se la punizione fosse un deterrente non si capisce perché lì dove la pena di morte è applicata con rigidità la criminalità non diminuisce. Questo non vuol dire che non deve esserci un meccanismo di tipo sanzionatorio: la vera questione è di sapere come funziona questo meccanismo e se ha davvero una funzione educativa. Facciamo anche notare che l'opporre in modo rigido istruzione ed educazione porta a non considerare l'importanza dell'organizzazione di contesti relazionali e comunicativi in grado di promuovere la cooperazione, l'interazione positiva e soprattutto l'assunzione di responsabilità nel gruppo classe. La sanzione deve essere semplicemente punitiva o soprattutto riparatrice, cioè in grado di favorire una crescita del ragazzo che riflette sull'accaduto e rielabora il suo vissuto imparando qualcosa? Quando si dice che s'impara sempre dall'esperienza non è sempre vero: ci può essere, come diceva Freud, una «coazione a ripetere» l'errore. Per imparare dall'esperienza ci vogliono delle condizioni che mettono l'alunno nelle condizioni soggettive ed oggettive d'imparare effettivamente qualcosa dalla rielaborazione di quello che è accaduto. Questo è compito dell'insegnante che deve costruire un contesto che favorisca questo apprendimento: sia Célestin Freinet che Anton Makarenko (ma anche Baden Powel, il fondatore dello scoutismo) ci hanno mostrato che le regole s'impararono attraverso un processo progressivo di presa di coscienza e quindi una interiorizzazione dell'importanza del fatto che siamo degli esseri di relazione che vivono in società con gli altri. Ci vuole quindi una autorità riconosciuta; una autorità autorevole agli occhi dei ragazzi che riconoscono la serietà, il vero sapere del maestro, il suo rigore morale e il suo profondo senso

dell'equità nella relazione con loro. In più il maestro deve essere un buon regista: qualcuno che sappia organizzare dei contesti e creare delle situazioni di apprendimento del funzionamento delle regole. È quello che facevano Freinet e Makarenko con l'organizzazione di contesti cooperativi di apprendimento; gli allievi imparavano a discutere e ad applicare le regole decise insieme al maestro nell'assemblea cooperativa della classe. Subito dopo la rivoluzione in Russia Anton Makarenko si occupa del recupero di ragazzi lasciati sulla strada a vagabondare e a delinquere; dei ragazzi che non accettavano nessuna regola ed erano considerati come ineducabili se non con la disciplina ferrea della punizione (molti di loro scappavano dagli istituti in cui venivano usati metodi repressivi). Makarenko crea le prime colonie pedagogiche e inventa dei dispositivi educativi straordinari: il lavoro in gruppi (che lui chiama battaglioni), gruppi nei quali i ragazzi si prendono reciprocamente in carico, ognuno svolge funzioni diverse e a rotazione, a turno ognuno assume diverse responsabilità. Il pedagogista russo inventa un nuovo sistema di sanzioni: insiste sul fatto che la sanzione deve essere riparatrice e non deve escludere ma deve essere inclusiva. La sua risposta è quindi l'inclusione come risposta all'esclusione e come metodo per promuovere la rielaborazione di quello che è accaduto. Chi ha commesso uno sbaglio o ha trasgredito le regole costruite insieme deve riparare tramite l'assunzione di nuove responsabilità all'interno del gruppo. Per rendere l'allievo permeabile all'esperienza occorre creare le condizioni; questo è il compito del maestro. L'autorità autorevole non è solo quella del maestro ma quella di tutto il gruppo in cui avvengono le esperienze di associazione, d'incontro con l'altro, di scambio, di rispetto delle regole decise insieme e di responsabilizzazione. Ridurre la questione al voto in condotta ci sembra un errore pedagogico che purtroppo trova anche tra molti insegnanti che si lamentano della maleducazione dei loro alunni e che confessano anche la loro incapacità di gestire la disciplina nelle loro classi. Pensiamo che sia anche legato al fatto che vi sono tanti studenti che non capiscono il senso di quello che viene loro insegnato; in parte è naturale, ma sta all'insegnante fare quello che Claparède

chiamava un «insegnamento attraente», cioè rendere partecipi gli alunni, stimolare la loro curiosità o risvegliarla. Per questo l'insegnante non deve avere paura delle domande o del confronto; deve fare sentire agli allievi la sua passione per la materia che insegna ma anche per il suo mestiere d'insegnante.

Se non v'è possibilità di sperimentare da sé l'assunzione di responsabilità rispetto a quello che si fa diventa inevitabile pensare che la disciplina possa essere imposta. Torniamo a quello che scriveva Maria Montessori nel suo libro *Educazione per un mondo nuovo*:

Per ottenere la disciplina diamo la libertà. Non è necessario che l'adulto sia un mentore o un esempio di buona condotta; è necessario ch'egli dia al bambino quelle possibilità di azione che finora gli sono state negate... In generale l'educatore si propone di piegare la volontà del bambino, sostituendo ad essa la propria volontà e imponendo al bambino l'obbedienza (p. 132).

Il merito : il delicato tema della valutazione

Si parla di ritorno ad una scuola del merito; il merito deve essere valutato e la valutazione è una delle questioni più delicate della storia dell'educazione. Esiste anche una materia specifica chiamata docimologia; è una branca della pedagogia che si occupa di tecniche di valutazione degli apprendimenti. Ma per quanto si sia cercato di rendere il più obiettiva possibile la valutazione, rimane sempre quel margine di soggettività che è dovuto sia alla personalità del docente che alla natura della relazione con l'alunno. Qualcuno, come abbiamo visto, accusa Freinet e Don Milani di avere eliminato ogni sistema di valutazione rendendo quindi il riconoscimento e la distinzione del merito dei singoli studenti. In realtà sia Célestin Freinet che Don Milani non avevano per niente eliminato la valutazione, ma la concepivano in un modo particolare: la valutazione non è il giudizio dell'insegnante sull'alunno, ma una modalità formativa e auto formativa che mette l'alunno nelle condizioni di auto valutarsi e di essere valutato rispetto al suo percorso di apprendimento (non come persona).

Quando Don Milani chiede di non bocciare intende non dare un giudizio quasi definitivo, non mettere un marchio, una etichetta negativa sulla persona di un ragazzo. Tuttavia preparava i suoi ragazzi di Barbiana ad affrontare da soli l'esame di Stato davanti ad una commissione di insegnanti estranei e li mandava a sostenere l'esame quando i ragazzi si sentivano pronti per questo. Quindi la valutazione fa parte dell'azione educativa e il modo di concepirla è collegato alla concezione che si ha del rapporto tra istruzione ed educazione. Nel processo d'insegnamento/apprendimento la valutazione deve essere sia un momento che uno strumento che imparano ad usare insegnante e alunno; la valutazione è un processo che avviene attraverso attività e mediazioni che formano lo stesso studente ad auto valutarsi e a controllare il proprio percorso di studio. La valutazione riguarda il processo di acquisizione di saperi e conoscenze nonché lo sviluppo delle competenze; ma la valutazione non è solo unidirezionale ma anche interattiva. Lo stesso docente o educatore deve imparare a valutare se stesso e il suo modo d'insegnare e deve anche riflettere sul suo insegnamento da ciò che gli rimandano gli studenti. Come possiamo vedere la valutazione è un processo molto complesso e anche spesso difficile. Ma nella stessa valutazione vi è il principio base di tutte le pedagogie attive definito in questo modo dal grande psicopedagogista svizzero Edouard Claparède: «Bisogna tutte le volte che sia possibile, mettere il fanciullo in grado di sbrigarsela da solo». Se un fanciullo non sta attento verrà valutata dall'insegnante la sua mancanza di attenzione in classe, ma la domanda che questi deve anche porsi cosa c'è dietro questa mancanza di attenzione e in che misura abbia fatto tutto il possibile per renderlo attento. Scrive sempre Claparède:

Perché un fanciullo faccia attenzione bisogna creare in lui il bisogno di fare attenzione; bisogna fare nascere nel suo spirito un problema che egli avrà il desiderio di risolvere.

Bisogno e desiderio devono rientrare nella valutazione? La didattica si occupa di rendimento in termini di apprendimento, di performance, ma la valutazione deve tener conto di tutto il

processo e quindi considerare bisogno e desiderio. La valutazione ha a che fare anche con il clima educativo che si crea nel gruppo o in classe: come imparare senza essere paralizzati dalla paura della valutazione. Per ragionare possiamo usare le riflessioni di un grande pedagogista francese, Antoine de La Garanderie, in un libro intitolato *Apprendere senza paura*. All'inizio di questo suo libro osserva:

la nostra esperienza di docenti ci ha insegnato che l'alunno insopportabile, di una aggressività distruttrice aveva sempre bisogno di essere rassicurato. La paura è il suo demone e non, come alcuni pensano, il suo angelo custode. Ma la paura è lo schermo che l'uomo mette tra se stesso e la sua libertà.

La valutazione-giudizio, il giudizio come sentenza sulla persona, insomma la valutazione-paura può rendere responsabile? La paura è una fuga continua; il suo senso profondo è: scoprire un mezzo di scappare dalla responsabilità della libertà. È una fuga dalla libertà. La valutazione-paura è in fondo comoda, mi lascia paralizzare nel non fare mai i conti come me stesso, con la mia capacità di assumermi fino in fondo; la paura del voto o del voto in condotta mi deresponsabilizza e non mi fa imparare nulla rispetto all'assunzione di responsabilità, e lo studio è un atto di responsabilità personale. Ma allora perché questo rifiuto di agire liberamente, cioè di agire nel processo di apprendimento con le proprie forze e le proprie risorse? Vi è qui un paradosso pedagogico: il fatto di sentirsi perseguito dalla valutazione-paura o dalla possibile bocciatura mi esenta da ogni assunzione di responsabilità, visto che sono già etichettato basta confermare quella etichetta: certo non è una cosa piacevole ma è in qualche modo rassicurante per l'alunno che entra in quel ruolo che lo deresponsabilizza e per l'insegnante che non deve fare il minimo sforzo per comprendere e tentare di modificare la relazione pedagogica. Alla domanda perché l'alunno si rifiuta di assumersi la propria libertà nel processo di apprendimento La Garanderie risponde:

È che dovrebbe assumersi le conseguenze dei suoi atti. Non potrà nascondersi dietro qualcuno oppure un presunto destino.

Il bocciato, del bullo, dell'iperattivo diventano ruoli-camicia di forza rassicuranti per l'allievo e l'insegnante perché li confermano nei loro giudizi rispettivi. Questo non ha nulla a che fare con la valutazione come esperienza di apprendimento.

L'importante è cogliere il senso della valutazione, il suo essere parte di un processo di crescita, ma per farlo bisogna evitare di fare nascere o sviluppare un clima di paura e di angoscia nella coscienza dell'alunno.

La Garanderie parla dei sei atti della presa di coscienza della libertà; e la valutazione praticata come processo di apprendimento e formativo contribuisce a questa presa di coscienza:

- 1) Il rispetto della libertà dell'interlocutore mettendolo in situazione di responsabilità.
- 2) Sapere che nessuno controlla totalmente la sua vita.
- 3) L'insegnante deve essere congruente e autentico.
- 4) Ogni persona ha il diritto di avere i suoi propri sentimenti e le proprie esperienze: il rispetto dell'autenticità altrui.
- 5) Comprendere quello che sente l'interlocutore.
- 6) Mettere l'alunno nelle condizioni di cogliere il senso della relazione pedagogica.

Questo modo di concepire la valutazione forma un essere competente; ma anche qui bisogna cogliere il senso della competenza, cosa che molti insegnanti faticano a fare nella relazione con l'alunno. Scrive La Garanderie:

In generale, l'uomo competente (o che dovrebbe esserlo) di fronte all'altro uomo che considera incompetente (anche se non lo è) non si preoccupa per niente di cogliere il senso di ciò che intende dire ma si limita a darne uno che sarà non soltanto il suo ma l'unico che prenderà in considerazione, perché, ai suoi occhi, è l'unico esistente... Sottomesso a questo regime, il maltrattato perde ogni fiducia nel proprio sentimento di libertà.

L'uomo competente o che si crede tale è qui l'insegnante o

l'educatore; si è convinto che l'altro (l'alunno) non sa e non vuole sapere o imparare; la conclusione è che non si preoccupa minimamente di ascoltarlo; quindi «il maltrattato», l'alunno giudicato, perderà ogni fiducia nell'insegnante e in sé stesso. La Garanderie descrive il processo di interiorizzazione che colpisce l'alunno che passa attraverso modalità variegata fra cui anche l'apparente spavalderia; questo modo di valutare per giudicare e quindi bocciare la persona dell'alunno ha su di lui un effetto distruttivo:

Bisogna sapere che questa forma di alienazione genera una paura quasi metafisica: si impedisce di esprimersi al poter essere, al potere d'essere: tu hai solo diritto, gli dice il competente, ad una esistenza «passiva». Vivi mai stai zitto! Tu non hai altra ragione di vivere che quella che ti posso concedere... Orbene, la vita di un essere umano non si rinchioda nel neurovegetativo e nell'istintività. L'essere umano trova il senso del suo ritmo vitale, dei suoi bisogni nella e con l'espressione dei desideri, dei sentimenti e di ciò che li abita: un pensiero in cammino.

Nel giudizio dell'insegnante che si considera competente non v'è la percezione dei bisogni, dei desideri e dei sentimenti dell'altro; la valutazione è un momento estremamente delicato perché può ferire terribilmente un ragazzo o una ragazza; può distruggere dentro di loro il ritmo della vita e dell'energia vitale che permette l'apertura all'apprendimento e alla formazione. La questione rimane quindi: come aiutare senza stigmatizzare e differenziare senza ghettizzare? La valutazione si trova a fare i conti con la contraddizione che sta alla base della pedagogia stessa: da una parte l'affermazione che ogni essere umano può sempre crescere e dall'altra l'idea che nessuno può costringere chiunque ad imparare e a crescere. Non si deve confondere l'istruzione e l'educazione con la fabbricazione di un oggetto, si tratta di relazione umana, si tratta di creare dei contesti e delle situazioni favorevoli all'apprendimento e alla crescita di ognuno secondo i suoi bisogni e le sue capacità. Bisogna sapere fornire delle risorse, incoraggiare ed essere presente senza potere decidere d'imparare

Quale inclusione? Bambini in difficoltà e con bisogni speciali

Tutti affermano di volere proseguire sulla strada aperta più di trent'anni fa con la promozione dell'inclusione sociale e scolastica degli alunni con bisogni speciali, con disabilità. Ma anche qui è come nel caso della discrepanza tra enfattizzazione sui diritti dell'infanzia e il fatto che vi è sempre meno spazio per la crescita di bambini che sembrano dare fastidio alla necessità degli adulti di auto realizzarsi in questo mondo iper-egocentrico e narcisistico. Tutti parlano dell'importanza di accogliere i disabili ma si riducono le cattedre per gli insegnanti di sostegno o specializzati; non si fa molto per prepararli meglio al loro difficile compito, si tagliano le risorse per i servizi di supporto e di accompagnamento ai disabili e alle loro famiglie, si diffonde una subdola cultura di ritorno alla medicalizzazione del soggetto disabile. Si assiste a nuove forme di istituzionalizzazione dentro e fuori dalla scuola: quante volte si parla dell'aula di sostegno che funziona in molte situazioni come aula a parte, separata dal resto dell'attività scolastica? Dopo la fase dell'obbligo scolastico molti giovani disabili finiscono in centri residenziali e semiresidenziali senza essere accompagnati nella costruzione di progetti di vita che abbiano almeno la finalità di una vita sociale dignitosa. Si dirà che vi sono tante esperienze positive in giro per l'Italia. Non c'è dubbio, ma sentiamo anche un serio arretramento: si sentono voci che cominciano a dire che alcuni bambini non potranno comunque mai imparare e che rappresentano un freno e un problema per gli altri: si citano i casi di bambini autistici, di alcuni Down e di bambini con disabilità intellettive complesse. Vengono fatte non solo distinzioni di ordine tecnico tra disabili motori e disabili intellettivi e mentali, si fanno delle gerarchie. I disabili intellettivi e mentali sono considerati come ingestibili pedagogicamente e ineducabili; quindi l'unica prospettiva per loro sarebbe in qualche modo essere amministrati come oggetti passivi. Antonella Nini, disabile motoria da anni in seguito alla poliomelite, ha dichiarato recentemente che da un lato molti operatori sembrano teoricamente più preparati sul piano

della tecnica, ma che contemporaneamente sono anche molto più analfabeti sul piano umano. Spesso l'insegnante di sostegno o specializzato (che talvolta non è preparato e specializzato per niente) si trova solo a gestire la presenza degli alunni con disabilità mentre dovrebbe esserci una cooperazione pedagogica e didattica con l'insegnante curricolare che nella gestione del gruppo classe dovrebbe farsi carico del percorso di inclusione e anche di creare le condizioni per una educazione alla varietà e all'incontro con l'alterità. Bisogna confessare che le cose non sono semplici, le classi sono sempre più numerose e spesso multiproblematiche. Spesso gli insegnanti sono impreparati e come disarmati pedagogicamente di fronte all'esplosione di situazioni che non favoriscono l'inclusione ma creano solo esclusione ed intolleranza. La stessa formazione degli insegnanti chiamati di sostegno o/e specializzati dovrebbe integrare preparazione pedagogica trasversale e specializzazione rispetto alla gestione di percorsi di apprendimento di soggetti con deficit e disabilità: se devo lavorare devo avere delle conoscenze sulle tipologie di disabilità e sul loro funzionamento sia dal punto di vista dello sviluppo della persona che degli apprendimenti. Se lavoro con un bambino con disabilità intellettiva devo sapere di cosa si tratta per impostare un lavoro pedagogico in grado di favorire gli apprendimenti del bambino rispondendo ai suoi bisogni speciali, non per isolarlo ma facilitare il suo percorso d'inclusione nel contesto scolastico. Devo tenere insieme differenza, risposta specifica e universalità ed eguaglianza; solo rispondendo ai bisogni particolari di quel bambino posso creare le condizioni educative che gli permetteranno di accedere alle stesse opportunità che hanno tutti gli altri. Un equilibrio difficile che richiede attenzione, capacità intuitiva, senso dell'innovazione e la creazione di mediazioni necessarie per fare crescere sia il bambino disabile che i suoi compagni di classe.

La situazione si è resa complessa ulteriormente poiché abbiamo dei bambini disabili che provengono da altri mondi culturali e quindi ci vuole una preparazione che prenda in considerazione la dimensione interculturale e transculturale. Bisogna anche qui avere il coraggio di affrontare le criticità che sono legate ai temi illustrati qui sopra: bisogna fare una lettura critica di quello che

sta succedendo. Nel caso contrario in nome della scientificità e dell'efficienza si tornerà ad una concezione essenzialmente medica della disabilità con una preparazione sempre più specialistica sul fronte tecnico degli insegnanti e degli educatori che rischiano di assomigliare a degli operatori della diagnosi smarrendo così il loro ruolo pedagogico che fa leva non sui sintomi o le patologie ma sulle risorse e le potenzialità. Non possiamo non ricordare qui l'approccio fondamentale dato da Lev Vygotskij alla concezione dell'educazione specializzata: il deficit non crea un essere deficitario, attiva dei meccanismi compensativi che vanno sostenuti, promuove uno sviluppo altro del tutto originale, costringe la società e la scuola ad interrogarsi sui propri metodi didattici non solo con gli alunni disabili ma con tutti gli alunni, spinge ad innovare sul piano didattico tramite la creazione di mediazioni sociali e l'uso dei mediatori, propone un modo nuovo di concepire la valutazione degli apprendimenti come processo di acquisizione dell'autocoscienza da parte dell'alunno; insomma propone una concezione sociale ed inclusiva dell'educazione.

Notiamo una spiccata tendenza di molti insegnanti ad utilizzare un linguaggio tecnico che appartiene di più alla psicologia e la neuropsichiatria che non alla pedagogia; vi è una diffusione della lettura «psicologica» riferita ai problemi di apprendimento che può incontrare l'alunno in generale e quello disabile in particolare. Lo «psicologismo» è l'altra faccia del «didatticismo»: un modo per fuggire alle proprie responsabilità pedagogiche e quindi anche didattiche. Qui si pone a nostro avviso la questione della formazione degli insegnanti di sostegno e/o specializzati (che s'inserisce nella questione più vasta della formazione pedagogica degli insegnanti: come, con quale curriculum, in che luogo e con quali titoli); formazione che deve, appunto sapere mantenere la centralità della gestione del processo di apprendimento e di acquisizione di competenze come oggetto specifico del ruolo della professione docente. Occorrono tecniche d'insegnamento e di gestione del processo di apprendimento con tutti gli alunni e con l'alunno con deficit; questo significa una acquisizione di saperi legati alle diverse tipologie di disabilità, ai metodi specifici

d'intervento pedagogico. Si potrebbe riprendere l'espressione usata da Maria Montessori quando parlava (con Sante De Sanctis) di «pedagogia emendativa», cioè di una pedagogia che si rifà alla pedagogia generale con alcuni emendamenti specifici che riguardano, appunto, il come intervenire con bambini che presentano bisogni speciali. Emendamenti pratici e metodologici che costituiscono spesso una rottura epistemologica nel modo di concepire l'educazione stessa. Il quadro attuale, nonostante gli sforzi fatti negli anni precedenti, ci sembra molto eterogeneo e anche preoccupante in molte scuole (in riferimento alla preparazione pedagogica degli insegnanti). Tuttavia anche qui siamo convinti che quello che succede nella scuola rispetto all'accoglienza dei bambini disabili sia il riflesso di quello che succede più in generale nella società. La questione è di sapere se quello che sta accadendo oggi nelle nostre scuole e nella società è un processo culturale irreversibile oppure se vi sono le forze, le intelligenze e le motivazioni per modificare la rotta. Se vogliamo essere pedagogicamente corretti bisogna affrontare questi nodi e non fare finta di niente, con il rischio di ritrovarsi con delle proposte vecchie mascherate di modernità. Diciamo che questo è anche possibile considerata l'assenza totale di memoria storica: basta vedere l'orientamento manualistico e didatticistico generale dell'editoria «scientifica» in ambito pedagogico; non sono rari gli insegnanti che non hanno una minima conoscenza dei fondamentali della pedagogia, che vuol dire della storia della pedagogia in generale e di quella speciale in particolare. Si sente anche dire da alcuni esperti autorevoli che Itard, Séguin o anche Decroly non interessano poiché sono cose del passato e che occorre invece rispondere ai bisogni immediati, «concreti» degli insegnanti. Il problema in questa affermazione, che si sposa bene con una visione funzionale al consumismo pedagogico che si traduce in quintali di carta stampata con grafici, griglie, schede e tabelle, è che ignora che la conoscenza dei classici della pedagogia non è roba morta ma costituisce la base epistemologica del sapere in educazione. Reuven Feuerstein, psicologo israeliano fondatore del metodo della modificabilità cognitiva strutturale, scrive giustamente :

Una delle caratteristiche umani fondamentali è la capacità di farsi influenzare dal passato durante il processo che porta a decisioni che hanno conseguenze per il presente e il futuro. La trasmissione del passato inizia con semplici rievocazioni e prosegue gradualmente a dimensioni che sono più remote e non sono state sperimentate in prima persona. Bergson sosteneva che la conoscenza del passato è correlata alla previsione del futuro. In questo senso, la trasmissione del passato può essere considerata come uno dei principali elementi che determinano il comportamento di previsione e pianificazione (p. 136).

La mancanza di orientamento nei confronti del tempo, come dimensione della propria esperienza, limiterà necessariamente l'orientamento verso il futuro. Bergson ha spiegato la relazione tra passato e futuro creando una analogia con la corda tesa di un arco e la distanza compiuta dalla freccia. Più la corda è tesa – ovvero più la corda è tirata all'indietro – più lontano verrà scagliata la freccia; più è remoto il passato a cui il soggetto può riferirsi, più lontano potrà andare nel futuro. In questo modo la considerazione del futuro entra a far parte del proprio significato esistenziale (p. 135).

L'assenza di memoria, di consapevolezza rispetto alla teoria della conoscenza che è alla base del sapere pedagogico rende l'insegnante o l'educatore debole, subalterno culturalmente al sapere «scientifico» della medicina o della psichiatria; fa perdere di vista l'oggetto del lavoro educativo che riguarda gli apprendimenti e la formazione nel tempo della persona umana. Si corre attualmente un rischio molto alto che Antoine de La Garanderie chiama nel suo libro *Critique de la raison pédagogique* «la perdita di autonomia e di indipendenza della ragione pedagogica»: la ragione pedagogica soffre oggi di una mancanza d'identità e tenta di prenderne una in prestito altrove e in altre discipline che appaiono più fondate sul piano «scientifico». Un conto è il complementarismo disciplinare che favorisce una visione più ampia e complessa del comportamento del soggetto con deficit, un altro è la confusione metodologica e la perdita di

vista dell'oggetto epistemologico dell'agire pedagogico, cioè il processo di apprendimento. Bisogna interrogarsi seriamente su queste questioni per evitare di ritrovarsi con delle nuove forme di istituzionalizzazione e di medicalizzazione della disabilità; è una questione che riguarda l'insieme della società e anche il suo grado di civiltà.

Apprendimenti e cambiamenti culturali

La scuola e la società sono state investite da cambiamenti culturali importanti che sono coincisi con l'arrivo di tanti immigrati da varie parti del mondo; oggi i minori stranieri presenti nelle scuole italiane sono più di 782.000. Si tratta di una presenza significativa che andrà crescendo, fosse solo per una questione di crescita demografica più alta nella popolazione migrante che non in quella italiana. Abbiamo già la cosiddetta seconda generazione, cioè figli di migranti nati, cresciuti e scolarizzati in Italia. Questi mutamenti in un paese che ha anche avuto, e continua ad avere soprattutto da sud a nord, una storia di emigrazione sta imponendo dei cambiamenti anche nel modo di gestire i processi d'insegnamento/apprendimento. Anche qui vi è spesso molta superficialità nell'affrontare questi temi: basta pensare alle cosiddette classi ponte per alunni stranieri. Simili proposte non vanno ignorate ma nascondono insieme una grossa ignoranza della realtà scolastica e una volontà mal velata di proporre un modello esclusivo e differenzialista di educazione. Si potrebbe arrivare al paradosso di avere in qualche modo una scuola inclusiva per i disabili e invece esclusiva per i figli dei migranti. Sappiamo che esistono già molte esperienze di accoglienza di bambini che arrivano dall'estero senza conoscere l'italiano e che seguono corsi intensivi d'italiano (perché rimane vero che la conoscenza della lingua è insieme uno strumento importante di comunicazione e di emancipazione); questa parte di bambini rappresenta tuttavia una infima minoranza della popolazione scolastica migrante. In ogni caso è risaputo sul piano pedagogico che per imparare bene una lingua bisogna viverla e per viverla bisogna stare a contatto con chi la parla: se un italiano vuole veramente imparare bene

il francese dovrà fare un periodo intensivo di full immersion in Francia, quindi se un bambino del Senegal deve imparare bene la lingua italiana, oltre a seguire il corso di lingua italiana, dovrà stare con i suoi compagni italiani. Per di più questo crea un clima di collaborazione, permette l'incontro e educa tutti alla varietà e all'alterità. Siamo anche convinti che un certo discorso sulla diversità culturale e la sua valorizzazione può essere dannoso sul piano pedagogico: un bambino marocchino di 10 anni ha bisogno di stare con gli altri, di non essere troppo distinto dagli altri, di essere trattato come tutti gli altri. Per scoprire e riconoscere le differenze occorre partire dalle similitudini: sulla base dell'esperienza ci sembra un principio pedagogico fondamentale per promuovere davvero una educazione inclusiva e l'interculturalità. Inoltre occorre saper distinguere tra il bambino immigrato e il bambino figlio di migranti ma nato e cresciuto in Italia; sono situazioni psico-sociali e psico-culturali diverse. Vi sono anche i bambini di famiglie miste, due genitori stranieri di nazionalità diverse oppure uno dei due genitori italiano. Insomma l'insegnante deve imparare a lavorare con la varietà di storie e percorsi e con la varietà culturale; deve essere preparato e creare delle mediazioni che possano favorire l'incontro e lo scambio, che possano educare tutti all'interculturalità ma anche al meticciamento. Non possiamo ignorare tuttavia che la scuola come il resto della società è investita da pregiudizi e anche da pulsioni xenofobe che talvolta sono anche veicolate dagli stessi alunni tramite quello che sentono in famiglia o alla televisione. Si è creato un clima culturale che non è proprio favorevole al riconoscimento dell'altro. Vi sono anche insegnanti (gli insegnanti non sono dei marziani e veicolano come tanti altri pregiudizi e stereotipi) che funzionano con delle etichette: si fanno un'idea sulle donne musulmane e giudicano la madre del bambino tunisino attraverso questo filtro, giudizio che finisce anche per avere una ricaduta sul bambino stesso e sul suo percorso di apprendimento. Come scrive Antoine de La Garanderie:

Perché dobbiamo pensare le nostre differenze come marchi di superiorità o inferiorità, invece di considerarle semplicemente

Per questo bisogna educare gli insegnanti e la società all'incontro con l'alterità e la varietà culturale. I metodi della cooperazione educativa sono anche appropriati a promuovere l'incontro, lo scambio e il riconoscimento. Non dimentichiamo che Célestin Freinet sperimentò la prima grande esperienza di pedagogia interculturale a Vence: nel 1937 vede arrivare a ridosso dei Pirenei i rifugiati della Repubblica spagnola appena caduta in mano alle truppe di Franco. Freinet apre le porte della sua scuola cooperativa ai figli di questi rifugiati; l'accoglienza viene organizzata dalla scuola con il supporto degli educatori. La prima questione immediata che si pone a Freinet è quello della lingua: i piccoli spagnoli non conoscevano il francese mentre i piccoli francesi non sapevano nulla di spagnolo. Freinet non fa delle classi sperate, organizza delle classi miste: i piccoli francesi insegnano la loro lingua ai loro compagni spagnoli e questi ultimi fanno altrettanto in spagnolo con i loro compagni francesi. Da questa esperienza nasce anche un giornale scolastico bilingue scritto dagli alunni francesi e spagnoli, gli uni e gli altri si sforzano anche di scrivere nella lingua dell'altro. Freinet trasforma quello che sembra essere un ostacolo, o che viene oggi presentato come tale molto spesso, in una risorsa per tutti: l'apprendimento reciproco e il mutuo-soccorso diventa mutuo-apprendimento; i piccoli francesi della cooperativa educativa di Vence imparano a conoscere i loro compagni spagnoli, il loro mondo, scoprono che sono insieme simili e diversi; imparano soprattutto il sentimento dell'eguaglianza, che l'altro in fondo, pure se attraverso modalità diverse, funziona esattamente come loro e prova gli stessi bisogni e sentimenti. Oggi non possiamo non vedere la tendenza in atto in molte scuole ad organizzare le classi in funzione dell'origine etnica degli alunni, spesso sulla pressione delle stesse famiglie italiane che non vogliono che i propri figli si ritrovino in classi con molti bambini provenienti dal mondo dell'immigrazione. I messaggi che arrivano dalla politica e dai media hanno anche un impatto sulla costruzione dei pregiudizi di genitori ed alunni: a forza di continuare a presentare l'immigrato come un potenziale

pericolo o delinquente, il musulmano come un potenziale fanatico terrorista, il Rom come un ladro ecc... non ci dobbiamo meravigliare se cresce anche l'intolleranza e l'aggressività xenofoba anche nelle nostre scuole. Come gli insegnanti gestiscono queste situazioni? In che misura sono preparati pedagogicamente a trasformare un conflitto in un apprendimento? Sono preparati per usare le tecniche di gestione della comunicazione in contesti multiculturali (mediazione pedagogica, cooperative learning, mediazione interculturale)? Hanno una conoscenza non solo dei mondi culturali di provenienza degli alunni figli di migranti (cosa non semplice visto la grande varietà culturale) ma soprattutto del mondo dell'immigrazione?

Facciamo anche notare che il sottolineare continuamente la diversità del bambino proveniente dal mondo dell'immigrazione oppure volerlo mettere in un gruppo classe dove sono concentrati gli altri alunni figli di migranti rivela in fondo, al di là di tutte le intenzioni, la stessa impostazione: si parte dalla presupposta diversità e si opera già mentalmente una separazione. L'effetto pedagogico non è quello di favorire realmente nel processo comunicativo il riconoscimento delle differenze ma quello di creare delle pareti, di costruire delle barriere mentali alimentate anche dal clima culturale generale e dai pregiudizi diffusi nella società. Pensiamo che occorra sempre partire dalle somiglianze. L'antropologo Claude Lévi-Strauss e l'etnopsicologo Georges Devereux parlano di «unità psichica del genere umano», cioè dell'esistenza di un fondo comune che rende gli individui simili dal punto di vista del funzionamento dei meccanismi della psicologia del profondo e della sfera emozionale. Tutti provano sentimenti simili ma li esprimono in modo diverso in funzione della cultura di origine e dell'educazione. Partire dai punti di similitudine attraverso le mediazioni pedagogiche usate dall'insegnante per costruire dei contesti di apprendimento nei quali si realizza l'incontro favorisce l'inclusione e anche in prospettiva la costruzione di nuove forme di meticciamento. Ma la scuola fa questo oggi e gli insegnanti sono veramente preparati a costruire dei contesti facilitatori di un approccio interculturale? In che misura vi è una consapevolezza della dimensione pedagogica

La critica pedagogica della ragione mediatica

Vogliamo tornare un attimo sull'impatto pedagogico dei media e la logica che li anima dal punto di vista della formazione culturale dei bambini e delle giovani generazioni. Crediamo che gli operatori dell'educazione non possano più ignorare questa questione. Non si tratta qui di demonizzare media e internet ma di capire la logica educativa che producono. Come abbiamo già accennato, Bernard Stiegler afferma anche che si è strutturato un vero e proprio «psicopotere» che distrugge la capacità di attenzione dei bambini e degli adolescenti. La cultura dello zapping generalizzato distrugge la facoltà di concentrazione, la capacità di prendersi cura di sé, dell'altro e del mondo, la capacità del vivere insieme e la mutua attenzione. Non è raro sentire anche giovani universitari che dichiarano che vivono più nelle relazioni virtuali della rete informatica che non nella rete reale dei rapporti reali. Scrive Stiegler:

Ciò che i genitori e gli educatori formano pazientemente, lentamente, dalla primissima infanzia, passandosi il testimone sulla base di ciò che la civiltà ha accumulato di più prezioso e questo di generazione in generazione, le industrie audiovisive lo stanno distruggendo sistematicamente quotidianamente con le tecniche più brutali e più volgari, accusando, nel medesimo tempo, le famiglie e il sistema educativo di essere responsabili di questo collasso. Occorre qui rendere omaggio agli educatori e agli insegnanti che non hanno rinunciato a lottare contro questa organizzazione industriale dell'incuria (p. 16).

La questione della responsabilità degli adulti e degli educatori rispetto a questa distruzione di ogni desiderio d'incontrare e d'imparare nella relazione e dalla relazione riguarda il processo educativo e la formazione; i media tendono a sostituire le pulsioni al desiderio (Stiegler parla di «capitalismo pulsionale»): questo processo in atto produce «egoismo pulsionale» e «miseria

simbolica», incompetenza sociale, perdita della partecipazione, massificazione dei comportamenti, irresponsabilità generalizzate e anche disattivazione della capacità di pensare. B. Stiegler mostra che lo stato di eccitazione pulsionale permanente distrugge il processo di sublimazione che è una delle costruzioni più importanti dell'educazione nella misura in cui trasforma le pulsioni in energia sociale positiva. Inoltre il bombardamento mediatico produce una de-simbolizzazione massiccia: si creano sul network informatico delle folle artificiali, una vera e propria deterritorializzazione, un forma di marketing tribale e anche neuronale. Tutto ciò produce i fenomeni di *acting out* di tanti ragazzi che provano disagio, l'incapacità di gestire la relazione viva nei rapporti veri della vita, la difficoltà di concentrarsi sulle cose nella misura in cui non vi è più desiderio e quindi motivazione ma solo pulsione immediata a consumare. La diagnosi educativa e psico-sociale di Stiegler è spietata ma molto lucida e pone a tutti gli operatori dell'educazione, che siano genitori, insegnanti e educatori professionali, una serie di problemi importanti per le future generazioni e anche il futuro della nostra società.

Alcune considerazioni finali

Abbiamo tentato di tratteggiare quelli che consideriamo come alcuni degli aspetti centrali dei nodi che devono preoccupare tutti coloro che oggi si dedicano all'educazione, ma direi che sono aspetti che riguardano la società e il mondo degli adulti nel suo complesso. Vi è anche un altro aspetto che mi sembra importante trattare: la perdita quasi totale di memoria storica cioè di memoria della storia dell'educazione. Sento spesso dire che parlare di Freinet, Don Milani, Itard, Séguin, Montessori sono cose che non interessano gli insegnanti o gli educatori che hanno altri bisogni: eppure queste figure hanno posto le basi per una concezione moderna e aperta del processo educativo. Possiamo considerarli come i fondamentali della pedagogia: hanno costruito le basi epistemologiche dell'azione pedagogica partendo dalla loro esperienza; sono paragonabili a Copernico e Galileo per le scienze fisiche. Ci hanno spiegato e mostrato quanto

l'educazione sia fondata su un riconoscimento del potenziale di vita dell'essere umano, si può dire dell'organismo umano che apprende in continuazione e cresce in modo permanente. Hanno anche scritto e dimostrato che l'educazione si basa sulla relazione tra la figura dell'adulto e quella del bambino. Il centro non è né la figura del maestro né quella dell'educando ma l'interazione tra ambedue; l'interazione che costituisce lo spazio dell'incontro e della crescita comune.

Risalire alle fonti della storia dell'educazione non vuol dire fare opera nostalgica oppure volere ripetere delle esperienze uniche e quindi irripetibili per motivi storici ma anche soggettivi; significa piuttosto ispirarsi di un certo modo di concepire il processo educativo, ad un approccio di sperimentazione e ad uno spirito di ricerca aperto e permeabile all'esperienza vissuta nella relazione educativa. Célestin Freinet affermava che non tutte le esperienze sono educative e che non da tutte impariamo qualcosa: effettivamente l'esperienza diventa educativa nella misura in cui sono riunite le condizioni relazionali e intersoggettive di una sua rielaborazione che attiva un vero processo di apprendimento anzi di reciproca crescita. I grandi educatori si riconoscevano in una filiazione anche se ognuno di loro innovò perché fece i conti con le realtà nelle quali si trovava ad operare: Heinrich Pestalozzi rispetto a Rousseau attribuì molto più importanza operativa al ruolo di guida e di consulente del maestro, E. Séguin supera il sensismo pedagogico di Itard nel suo lavoro educativo con i disabili intellettivi per mettere l'accento sull'importanza dell'educazione della volontà per favorire la crescita autonoma, Ovide Decroly seppe usare il concetto d'intuizione elaborato da Pestalozzi in modo del tutto nuovo nella sua concezione globale degli apprendimenti, Henri Wallon andò al di là di Decroly per evidenziare quanto fosse importante educare il sistema percettivo, Célestin Freinet riprese Decroly e inventò il *tatonnement expérimental* nonché l'educazione cooperativa, Don Milani seppe costruire un metodo di scrittura collettiva riferendosi al solidarismo cattolico ecc... Quello che vogliamo dire è che l'esperienza innovativa dei grandi educatori è stata possibile perché, pure operando una vera rottura di paradigma

nella stessa filosofia della pratica educativa, si riconoscevano nella filiazione di chi li aveva preceduti. Oggi questa dimensione manca totalmente e vediamo molti educatori o insegnanti richiedenti di tecniche risolutive (per essere sedati dalla loro sete di sapere ma in modo distorto, un po' come il tossicodipendente con la sostanza) che ignorano tuttavia che trenta anni prima oppure cento anni prima vi è stato qualcuno che aveva vissuto cose simili e aveva anche dato delle risposte. Non vi è più continuità, vi è solo discontinuità alimentata dal consumismo delle mode didattiche immediate e frammentarie. Molti studenti laureati anche in Scienze della formazione o in Psicologia ignorano quasi totalmente quali furono le diverse tappe costitutive della costruzione epistemologica dell'agire pedagogico; una ignoranza storica che è anche epistemologica. L'epistemologia non è qualcosa di astratto, è sempre un «razionalismo applicato», come diceva Gaston Bachelard, all'esperienza pratica, ne costituisce il quadro organizzatore che porta alla comprensione dell'azione e quindi anche alla sua possibile correzione. La mediazione della conoscenza dell'esperienza storica produce senso rispetto all'azione immediata e fornisce una direzione in funzione di collegamenti nel passato; favorisce l'atto della conoscenza e la produzione del pensiero nell'atto educativo. La perdita di riferimento, di tracce costruite nella memoria di chi opera nella relazione educativa non può che portare ad un grande disorientamento e anche ad una valutazione molto superficiale di quello che sta succedendo nella scuola e nella società nonché del proprio compito. Inoltre il fatto di confrontarsi con le esperienze del passato ci permette di essere più umili rispetto a quelle che pensiamo essere delle nostre scoperte sul piano della comprensione del processo di apprendimento, anche se poi, in qualche modo, l'esperienza di ogni educatore costituisce sempre una scoperta per lui e anche per gli alunni che la vivono con lui. Avviene quello che diceva Ovide Decroly quando parlava della lezione delle cose: considerava i suoi piccoli alunni come degli esploratori, dei ricercatori che prima con l'osservazione poi con l'associazione dei materiali raccolti e la loro organizzazione tramite la mediazione delle scienze riuscivano a ripercorrere la strada della conquista della

conoscenza; ed è proprio questa strada fatta in prima persona che costituisce l'apprendimento. Si potrebbe quindi dire che gli educatori di oggi dovrebbero inventare, scoprire, sperimentare attraverso un processo simile di osservazione e associazione mediato dalle esperienze del passato, che potrebbero fornire loro alcuni strumenti per pensare quello che stanno vivendo e quindi per produrre conoscenza pedagogica. La dimensione storica dell'agire educativo ci porta anche a comprendere meglio quello che stiamo facendo, come lo stiamo facendo ma anche perché lo stiamo facendo: ultimamente la tendenza è quella di un tecnicismo accentuato, tutti chiedono ricette e vi è anche la tendenza a psicologizzare o peggio medicalizzare quello che non si capisce nel comportamento dell'alunno. L'insegnante perde il baricentro del suo lavoro che è quello d'insegnare e quindi di fare accedere gli alunni tutti a saperi e conoscenze. Ignorare quello che è stato fatto prima di noi pensando d'inventare non ci mette nelle condizioni d'inventare veramente, di operare le rotture anche epistemologiche che hanno costituito le grandi esperienze educative del passato; il rischio diventa quello di ripetere qualcosa senza sapere che era stato fatto e pensato prima di noi, quindi di farlo anche male. La perdita di senso rispetto ad un lungo cammino non ci permette più di orientarci, di tenere le fila di un percorso che riguarda anche la trasmissione trans-generazionale di grandi esperienze: John Dewey insisteva molto su questa trasmissione del patrimonio culturale accumulato dall'umanità da una generazione all'altra e lo considerava parte del processo di apprendimento e di crescita delle future generazioni che avrebbero in questo modo preso coscienza di essere responsabile di questo patrimonio anche nei confronti dei loro futuri figli. Questa è secondo lui la condizione per favorire la sperimentazione vera di nuove strategie educative partendo da una realtà in cambiamento; non c'è contraddizione tra conoscenza delle esperienze del passato come fonti d'ispirazione anche sul piano dell'epistemologia pedagogica e la creazione di nuovi metodi basati sulla lettura di nuovi bisogni e di una nuova realtà educativa. Bisogna conoscere il passato non per copiarlo ma per trarne indicazioni utili per orientarsi oggi ma anche per innovare;

178 studiare e conoscere la storia delle grandi esperienze educative è importante, anzi necessario ma non basta; occorre sapere creare risposte alle nuove situazioni di oggi. Quindi passato, presente e futuro sono parte integrante della costruzione di un stesso processo conoscitivo dell'azione pedagogica.

Scriveva Maria Montessori:

Se il sistema educativo deve essere riformato, è necessario basarlo sul bambino stesso. Oggi non basta più studiare i grandi pedagogisti dei secoli scorsi, come Rousseau, Pestalozzi o Froebel: non è più il tempo di rifarsi al passato. Io stesso del resto non voglio essere salutata come la grande educatrice di questo secolo, io non ho fatto altro che studiare il bambino, e ricevere ed esprimere ciò che mi ha dato... Tutt'al più io sono l'interprete del bambino (p. 17).

Lo studio del passato serve come contributo ad una conoscenza accumulata attraverso l'esperienza di questi grandi educatori che hanno anche avuto la grande capacità di pensare la propria pratica ma serve anche come stimolo ad innovare e a inventare nella relazione educativa che è sempre nuova poiché cambia il contesto, cambiano le persone e le situazioni. L'aspetto centrale dell'agire pedagogico riguarda la relazione insegnante/alunno nel processo di apprendimento.

Nel suo bel libro *Critique de la raison pédagogique* Antoine de La Garanderie ricorda che tutto il processo d'insegnamento/apprendimento riguarda la relazione di sé – in questo caso l'insegnante – con l'Altro, cioè l'alunno: è questo il vero senso di tutta l'azione dell'insegnamento che ha per compito di trasmettere saperi e conoscenze tramite la relazione che educa. La relazione pedagogica come metafora della relazione con l'Altro si fonda sulla possibilità per ognuno di essere e di diventare soggetto libero e in grado di autodeterminarsi.

La Garanderie enuncia alcune massime pedagogiche che ci proponiamo di riportare qui in quanto le consideriamo come estremamente vitali per tutti gli insegnanti e gli educatori oggi nella misura in cui sono il cuore stesso della loro esperienza. Ma

- 1) Quando non si è disponibili verso se stesso, non lo si può essere verso l'altro.
- 2) Accettarsi è rinunciare ai privilegi che ci accordiamo.
- 3) Invidiare le qualità altrui impedisce di accedere alle proprie.
- 4) Dieci volte su dieci quando giudichiamo l'altro, ci sbagliamo.
- 5) Coloro che si chiudono nella mediocrità sono spesso dei tiranni domestici.
- 6) In materia di relazioni umane non ne sappiamo di più oggi che di chirurgia quei barbieri che un tempo erano incaricati di praticarne l'arte.
- 7) Lo schermo che mettiamo tra sé e l'altro è la proiezione del muro che abbiamo edificato tra sé e se stesso. Così l'amore offerto dall'altro è rifiutato come la parte di sé che è seriamente respinta nel dimenticatoio.
- 8) Se vogliamo essere equi pratichiamo la dolcezza.
- 9) Vi sono degli psicologi che tendono a misurare l'uomo prima di averlo decodificato.
- 10) Per conciliarsi con l'avvenire occorre riconciliarsi con il proprio passato.
- 11) In ogni debolezza che si confessa si delinea una fonte di progresso.
- 12) Se per il realismo filosofico di Maritain occorre distinguere per unire, per quello di Teilhard de Chardin è partendo dall'unione che si opera la distinzione.
- 13) Il potere bada accuratamente a conciliarsi il consenso degli stupidi poiché sono sempre loro che fanno opinione.
- 14) Secondo Merleau-Ponty una rivoluzione si corrompe nel momento stesso in cui prende il potere. Nata dall'eccesso non può che esercitare un potere di eccesso.
- 15) Abilità del potere: ispirare il timore senza mai fare paura.
- 16) Spinoza, che non conosceva l'opera di Freud, ma che invece aveva una profonda esperienza della servitù dell'uomo, scriveva che ci crediamo liberi ogni volta che ignoriamo le cause che ci fanno agire.

In ognuna di queste massime pedagogiche si possono sviluppare una serie di considerazioni metodologiche ed operative anche di tipo didattico; il tema centrale di tutte interpella la ragion d'essere della stessa pedagogia cioè «la comunicazione di un sapere da qualcuno che lo possiede a qualcuno che non lo possiede. È questa relazione che costituisce l'oggetto della pedagogia cioè la sua ragion d'essere inalienabile ed inevitabile»; e «questa relazione ha senso solo se colui che non ha il sapere è considerato in possesso dei mezzi per acquistarlo». La relazione pedagogica è un «atto di conoscenza» sia per il maestro che per l'alunno; un atto di conoscenza che si basa sull'interazione e l'attività dell'uno e dell'altro. Maestro e alunno in questa relazione sono degli «attori di senso» che costruiscono insieme dei contesti che producono la possibilità d'imparare e di crescere. La Garanderie indica in modo abbastanza chiaro uno dei mali che affligge sia l'azione pedagogica odierna che l'alunno che si presuppone che debba imparare:

L'allievo soffre di una cosa, di una cosa sola: la pedagogia non ha risolto il problema che ha con il senso e finché non l'avrà risolto, l'allievo rimarrà prigioniero della sua sofferenza. Il suo bisogno di senso, di finalità continuerà a dominare in tutte i suoi approcci (*Critique de la raison pédagogique*, p.30).

Non v'è apprendimento possibile, non v'è comprensione ed intelligibilità possibile lì dove le cose non hanno senso per chi le fa. Oggi nell'era dei mezzi che diventano fini, nell'epoca delle ricette-pillole molti educatori ed insegnanti non si chiedono quale senso può avere quello che propongono intanto per se stessi ma anche e soprattutto per i loro alunni. Ci vuole una «pedagogia dell'acquisizione di senso» per favorire la comprensione e l'interrogazione. L'azione pedagogica deve porre l'alunno nelle condizioni di essere pedagogo di se stesso. Scrive La Garanderie a questo proposito:

Siamo agli antipodi di una pedagogia che chiede all'alunno di cancellarsi per far sì che la verità del sapere entri in lui, come

se questa potesse rivelarsi a lui partendo dalla negazione di sé stesso. Cos'è che fa la verità del sapere se non questa conoscenza di senso di ciò che è? Orbene non si può avere questa conoscenza di senso in assenza del soggetto che deve scoprirla, in assenza dell'atto di conoscenza di cui il soggetto, solo lui, può essere l'autore. La conoscenza è il frutto di un atto di senso; quest'atto di senso non può essere l'effetto delle cose, né di un altro che se stesso (ivi, p. 37).

Insomma le difficoltà della pedagogia sono dentro la stessa azione pedagogica che non riconosce all'alunno lo statuto ontologico di essere nel mondo come attore e produttore di senso tramite l'esperienza educativa. Per entrare di più nel carattere didattico concreto dell'azione pedagogica dell'insegnante e della sua dimensione educativa possiamo parlare dei «malintesi del dibattito pedagogico» come sono stati recentemente definiti da Philippe Meirieu nella sua riflessione dedicata ad una «pedagogia per tempo di crisi». Malintesi che producono incongruenze ed equivoci nel confronto che riguarda la scuola e l'educazione.

Possiamo elencare questi malintesi in questo modo:

1) I metodi attivi non sono una specie di bricolage non direttivo: l'azione pedagogica significa costruire delle situazioni strutturate nelle quali vi sono delle consegne e dei materiali che permettono delle acquisizioni precise. Quindi i metodi attivi non vanno confusi con lo spontaneismo nella misura in cui cercano di rendere l'alunno attivo nella sua testa; creano delle situazioni che fanno pensare, generano attività mentale.

2) Farsi carico dell'interesse dell'alunno non vuol dire chiuderlo dentro le sue motivazioni preesistenti: meglio usare la parola «mobilitazione» che non quella di «motivazione», troppo ambigua sul piano del processo di apprendimento. Non si devono insegnare le cose per le quali gli alunni sono già motivati. La motivazione è sempre diseguaglianza: pochi sono i figli delle periferie del mondo che siano motivati per lo studio! Allora cosa facciamo? Perché non motivati li lasciamo perdere? Il vero problema pedagogico è di mobilitare gli alunni su quello che non interessa loro spontaneamente: creare le condizioni che possono

farli accedere ad altri saperi e che daranno loro anche i saperi di base. Bisogna essere insieme attrattivi ed esigente.

3) Differenziare l'azione pedagogica e accompagnare gli alunni individualmente non vuol dire coltivare l'individualismo o percorsi separati dagli altri. Occorre insieme mobilitare le risorse del gruppo e diversificare le situazioni di apprendimento.

4) Praticare una pedagogia della scoperta e della ricerca non vuol dire escludere momenti di formalizzazione: scoprire e formalizzare devono fare parte del medesimo processo di apprendimento (scoprire, identificare, organizzare, riscoprire).

5) Non è perché la pedagogia critica le forme tradizionali della valutazione e in particolare il voto che è per questo meno esigente: occorre tornare al significato pedagogico della valutazione come ricerca del valore in un lavoro. Si parla qui di una valutazione che permette al soggetto di darsi degli obiettivi, delle sfide, di verificare da sé i propri progressi e di crescere in competenze.

6) Formare all'autonomia e alla cittadinanza non vuol dire accettare ogni atto pulsionale dell'alunno: bisogna ascoltare la parola del bambino ma il compito/dovere dell'adulto è di aiutare il bambino a non essere ingabbiato in una «parola pulsionale» ma piuttosto andare verso una «parola riflessiva». La creazione di dispositivi educativi favorisce una gestione intelligente delle pulsioni e permette la metabolizzazione di queste in desiderio. Ci vuole qualcosa, una mediazione, tra le pulsioni e l'atto: questo qualcosa è la situazione di apprendimento.

7) Cercare di comprendere il bambino non vuol dire scusarlo sistematicamente.

8) Non spezzare le culture vernacolari (vedi i dialetti) non vuol dire tuttavia rinunciare ad una prospettiva universale.

Riprendendo le riflessioni di Ph. Meirieu abbiamo qui elencato alcuni dei punti sensibili e dei malintesi sui quali dovrebbero lavorare e riflettere tutti gli operatori dell'educazione dentro e fuori dalla scuola. È proprio pensando questi nodi che si potranno dare delle nuove risposte alla cosiddetta crisi dell'educazione e del sistema scolastico nella prospettiva di conservare una prospettiva inclusiva. Possiamo concludere con queste parole dell'educatore belga Ovide Decroly:

Essere insufficiente, dal punto di vista psicologico e biologico, non è avere minori qualità o attitudini di un altro, perché l'umanità intera sarebbe composta da insufficienti, e questa parola non significherebbe più nulla.

Bibliografia

- Alain (2005), *Les passions et la sagesse*, la Pleiade, Paris.
- Bauman Zygmunt (2007), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- Bachelard Gaston (2005), *Le rationalisme applique*, Puf, Paris.
- Claparède Edouard (1952), *L'educazione funzionale*, Marzocco, Firenze.
- de La Garanderie Antoine (1999), *Apprendre sans peur*, Chronique sociale, Lyon.
- de la Garanderie Antoine (1997), *La critique de la raison pédagogique*, Nathan, Boissis.
- Demetrio Duccio (2009), *L'educazione non é finita*, R. Cortina, Milano.
- Dewey John (1987), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Feuerstein Reuven (2009), *Il programma di arricchimento strumentale*, Erickson, Trento.
- Freinet Célestin (2002), *Oeuvres pédagogiques*, Fayard, Paris (2 voll).
- Furedi Frank (2007), *Il nuovo conformismo*, Feltrinelli, Milano.
- Goussot Alain (2005), *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*, Erickson, Trento.
- Goussot Alain (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Aracneeditrice, Roma.
- Goussot Alain (2009), *L'approccio transculturale di Georges Devereux*, Aracneeditrice, Roma.
- Kardiner Abraham (1965), *L'individuo e la sua società*, Bompiani, Milano.
- Lombardo Radice (1993), *Didattica viva*, Nuova Italia, Firenze.
- Lévi-Strauss Claude (2008), *Oeuvres*, Pleiade, Paris.

- 184 Mastrocola Paola (2007), *Lettera a Don Milani: la sua utopia si é realizzata purtroppo*, in *La Stampa*, 21 maggio.
- Meirieu Philippe (2007), *Pédagogie : le devoir de résister*, Esf, Issy les Moulineaux.
- Milani Lorenzo (2005), *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Montessori Maria (2006), *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano.
- Montessori Maria (2007), *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano.
- Nini Antonella (2009), *Disabile? Chi? Io?*, Altromondo, Padova.
- Pestalozzi Heinrich (1999), *Il canto del cigno*, Nuova Italia, Firenze.
- Postman Neil (1984), *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma.
- Pourtois Jean-Pierre - Desmet, Huguette (2006), *L'educazione implicita*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Sartre Jean-Paul (1990), *Situations philosophiques*, Gallimard, Paris
- Stiegler Bernard (2008), *Prendre soin*, Flammarion, Paris.
- Vygotskij, Lev (2007), *Psicologia pedagogica*, Erickson, Trento.

In visita alla libera scuola democratica Kapriole

Irene Stella

Sono le otto di un lunedì, quando entro alla *freie demokratische Schule* (libera scuola democratica) Kapriole. Mi appare subito particolarmente colorata e movimentata. È luglio, sono tutti scalzi per non sporcare la scuola con le scarpe e per sentirsi più liberi, nessuno si cura di me. Arrivo a quella che sembra l'aula insegnanti e mi presento: «Sono qui per una visita di due settimane perchè voglio conoscere cosa è e come funziona in pratica una scuola democratica. Il mio sogno è quello di fondarne una in Italia». Poco dopo arriva la persona che sarebbe stata il mio riferimento ed inizia a raccontare...

Bisogna già andare nella *Grossraum* (aula magna), che funge anche da palestra, per la *Versammlung* (assemblea) del lunedì. Le prime ore del lunedì infatti, sono dedicate alle comunicazioni. Ognuno può e deve comunicare combiamenti, progetti e tutto ciò che è di interesse comune. Insegnanti e ragazzi siedono insieme, i ragazzi più grandi fanno da moderatori, tutto scorre liscio anche se qualcuno dei più piccoli a volte fa rumore.

150 sono gli iscritti alla Kapriole; si inizia a 6 anni e si conclude tra i 16 e i 18 a seconda del diploma che si vuole ottenere (maturità professionale, tecnica o liceale). La sede è Friburgo, città verde per eccellenza molto attenta ai bambini, con il più alto numero di scuole Waldorf, Montessori e alternative della Germania. Nacque circa venti anni fa dalla forza di Eva, una madre che voleva una scuola diversa per i suoi figli. Le difficoltà sono state tante anche in parte dovute alla legislazione scolastica tedesca, ma con tenacia e perseveranza ora la scuola c'è e funziona.

Ora che lo Stato l'ha autorizzata parte del finanziamento della scuola dipende dai genitori e parte dallo Stato. Per la precisione gli insegnanti vengono pagati dallo Stato e il resto viene pagato

dai genitori attraverso una retta mensile.

Finita l'assemblea è tempo per ognuno di tornare alle proprie occupazioni.

Qui non esiste un orario definito di materie e corsi, ma ci sono le *Angebot*, ovvero delle offerte, alcune con cadenza settimanale, altre no.

C'è una lavagna sulla quale vengono appese giorno per giorno le offerte divise in tre blocchi di un'ora e mezza ciascuno. I bambini che si presentano alle offerte hanno a disposizione un insegnante che li segue. Possono avere diverse età, infatti sono loro a decidere se e cosa seguire.

Se non vanno in classe hanno altre possibilità di impiegare il loro tempo: possono uscire nel parco fuori la scuola, rimanendo dentro a dei confini tracciati sulla cartina e decisi all'assemblea del giovedì di cui presto dirò, possono giocare nei corridoi o nei loro *Nest* (nidi), delle aule in cui si ritrovano ragazzi della stessa fascia d'età per stare tranquilli tra loro, o ancora leggere sdraiati su un divano o ascoltare al musica o... quello che li fa stare bene.

Sono piena di curiosità, mista a una sensazione stranissima. Dentro sempre più forte una voce mi dice: «Non è possibile che funzioni, non è possibile che un bambino di sei anni sappia ciò che vuole. Perché tutti questi ragazzi restano nel corridoio a non fare niente?». Con questi ed altri pensieri simili entro nell'aula dedicata all'arte per l'offerta di feltro, cioè un'attività creativa che a partire dalla lana grezza produce oggetti in feltro. Dopo poco arriva anche l'insegnante che nota come un gruppo di bambine sia già all'opera con degli acquarelli e così invece di interromperle e imporre l'attività prestabilita, si concentra su un bambino che era lì senza far nulla, per parlargli in tranquillità.

Infatti ogni insegnante si occupa all'incirca di dieci bambini in maniera particolare, una sorta di tutor che ne segue la crescita a tutto campo.

Vado oltre e seguo l'offerta di matematica dei più grandi. Ero particolarmente eccitata all'idea visto che matematica è la disciplina che insegno!

Che livello basso, sono indietro rispetto ai ragazzi delle scuole pubbliche italiane! Quanto tempo viene lasciato per ragionare!

Ogni formula viene ricavata! Completamente diverso da quello a cui sono abituata. Come è difficile lasciare da parte i pregiudizi! I giorni seguenti mi accorgo che osservando con calma, i ragazzi quello che imparano non lo scordano più, perché non imparano a memoria ma ne fanno esperienza.

L'edificio che ospita Kapriole è una specie di U; in un braccio ci sono le aule pensate per i più piccoli, spaziose con banchetti a isola e sempre anche uno spazio per giocare, dall'altra quelle per i più grandi, sempre con banchi a isola, ma meno spaziose. Ogni aula ha la sua caratteristica e un suo nome. Il tema è quello delle nazioni. Matematica era in Brasile! E in Brasile si faranno sempre attività matematico/scientifiche perché lì sono concentrati tutti gli strumenti didattici (molti ad ispirazione montessoriana) utili alla disciplina. In Spagna si fanno le lingue, in Thailandia teatro e così via.

Al centro della U si trova l'ingresso e la cucina e anche un ufficio che non ha nulla a che fare con la scuola.

Arriva presto l'ora di pranzo e mangio in cortile dato che il tempo lo permette insieme agli insegnanti, che come gli insegnanti di ogni scuola al mondo tra loro parlano di... scuola!

Kapriole è un'associazione fondata e retta dai genitori, non c'è nessun direttore, genitori e insegnanti si dividono i compiti.

I primi si impegnano ad investire novanta ore all'anno in lavori utili alla scuola. Si dividono in gruppi a seconda delle necessità ad esempio la cucina, lavoretti di restauro, la burocrazia, la finanza etc.

I secondi si occupano dell'aspetto pedagogico, ovvero decidono argomenti, modalità e tempi delle attività.

Molti di loro non hanno una formazione riconosciuta da insegnanti.

La scuola è autorizzata dallo Stato, ma non può far sostenere esami, quindi i ragazzi sostengono qualsiasi esame da privatisti presso una scuola pubblica di Friburgo.

La qualità degli insegnanti è garantita dal fatto che studenti e insegnanti già assunti osservano per due settimane il candidato o la candidata e insieme decidono se è giusto per la scuola. Gli studenti possono anche far licenziare un insegnante se in assemblea

viene votato.

Ma la qualità in realtà è garantita dall'apertura e disponibilità degli insegnanti che si mettono in gioco e propongono la loro lezione.

Nessuno è obbligato ad andare. Se vedono che nessuno frequenta chiedono cosa non va e cercano di cambiare. Molti insegnanti prima hanno lavorato in una scuola pubblica e ciò che raccontano è che il loro modo di comunicare e di insegnare è migliorato tantissimo da quando lavorano alla Kapriole proprio perchè non hanno un pubblico sicuro, costretto ad assecondarli per i voti.

Infatti non esistono valutazioni, nè verifiche per come le conosciamo noi!

Le lezioni avvengono sia in modo ultra convenzionale, frontale e asettico che in modo del tutto festoso allegro e disordinato, perchè i ragazzi scelgono e ad alcuni piace la lezione frontale, mentre ad altri no! Ogni insegnante è totalmente libero di impostare la lezione come crede, non ci sono veramente limiti alla sperimentazione e al conservativismo lì.

Ad esempio una mattina cinque ragazze che da tempo si interessavano al body painting hanno chiesto se l'insegnante che si occupa di arte poteva organizzare un mini corso per loro, e così è stato. Per tutta la mattina, finiti i lavori, queste ragazze sono andate in giro in bikini completamente dipinte sul corpo. Nessuno a gridato allo scandalo o se ne è curato più di tanto, perchè ognuno è libero di esprimersi come vuole fino a che non disturba gli altri.

Nell'organizzazione della scuola di fondamentale importanza sono l'assemblea del giovedì e il comitato di giustizia.

Le prime due ore di ogni giovedì sono dedicate alla discussione e votazione delle regole che insegnanti e ragazzi si danno. Il primo giovedì della mia presenza a Friburgo Jakob, 6 anni, aveva sottoposto all'assemblea una mozione, ovvero abrogare la regola per cui se per tre volte si viene presi a non fare a modo i lavori di riassetto e pulizia che vanno fatti gli ultimi 10 minuti di ogni giorno, si devono passare due ore in cucina ad aiutare. Aveva motivato la sua critica sostenendo che fosse una punizione eccessiva.

Allora Anton, 8 anni, gli ha fatto notare che in fondo se lui aves-

se sempre fatto il suo dovere non sarebbe mai andato incontro a quella punizione. Jakob un po' perplessa ci ha pensato su e poi convinto ha ritirato la mozione.

Ogni persona presente all'assemblea ha diritto di voto e ogni voto, sia degli insegnanti che degli alunni, pesa alla stessa maniera.

Il comitato di giustizia è composto da tre mediatori ovvero tre ragazzi e un insegnante in qualità di osservatore, ogni tre settimane i ruoli ruotano tra tutti i partecipanti alla scuola.

Ogni persona nella scuola quando subisce un torto o comunque vuole segnalare qualcuno che non ha rispettato le leggi votate in assemblea, può descrivere su un foglio l'accaduto e segnalarlo al comitato di giustizia.

Martin, 11 anni, aveva fatto a pezzi la pistola che Michael, 6 anni, aveva costruito con le sue mani nell'officina del legno a scuola, e così erano davanti al comitato di giustizia che con serietà e pazienza ascoltava le loro motivazioni.

La richiesta di Michael era che la pistola fosse riparata. Martin con grande strafottenza ribatteva che gliene avrebbe costruita una nuova visto che la sua era così brutta. Il comitato ha cercato di far riflettere Martin sul valore affettivo che Michael attribuiva all'oggetto e dopo circa una mezz'ora di discussione Martin era in grado di percepire la differenza e di accettare la richiesta di Michael.

I più piccoli tendono ad abusare di questo strumento denunciando anche per cose che potrebbero essere risolte con l'aiuto di un adulto; le punizioni sono generalmente cose come pulire le finestre o non poter usare il computer per una settimana.

Ogni volta che viene trattato un caso viene segnato in un archivio così se un ragazzo è per così dire recidivo la punizione aumenta. L'ultima sera sono stata invitata alla *Elternabend* cioè la riunione dei genitori, in cui si parlava del bilancio annuale e del finanziamento necessario.

Lars, 35 anni, genitore di due alunni e segretario part time della scuola, ha presentato la situazione informando che la quota necessaria a bambino era 180 euro al mese.

Sono poi passati alla così detta fase del cappello: ogni genitore scrive in maniera anonima su un foglietto quanto in coscienza e

secondo le sue finanze è disposto a pagare, poi si fa il conto per vedere se si copre la quota totale necessaria e se non bastano i soldi proposti si ripete la procedura.

Spesso ci vogliono tre «turni di cappello» per arrivare alla somma necessaria. Questo processo assicura il senso di comunità, senza entrare nei conti privati delle famiglie.

Il progetto è comune, tutti ci credono e fanno quello che possono per sostenerlo. Le famiglie sono molto eterogenee, da nullatenenti a benestanti.

Il venerdì su richiesta delle bambine si fanno attività separate maschi/femmine e così mentre un gruppo fa un'uscita, l'altro rimane a scuola. Le bambine avevano bisogno di stare tra loro in quiete e in assemblea tempo addietro è stata votata questa regola.

Oltre alle offerte, quando un gruppo di ragazzi vuole imparare qualcosa può chiedere un corso su determinati argomenti. Ogni corso si dà delle regole come ad esempio la frequenza obbligatoria per non far perdere tempo agli altri o obbligo di fare compiti e cose simili, ma sempre decise insieme. L'idea di base è che non esiste un programma da svolgere, ma un percorso da scoprire e gustare. Ognuno è libero di trovare la sua strada e non c'è una formazione di base in senso classico a cui fare riferimento.

Tutti alla fine sapranno leggere e far di conto, perchè sanno che serve per vivere.

Agli esami finali ottengono sempre buoni voti e usciti da scuola sanno quasi tutti cosa vogliono fare. Quello che tutti imparano di sicuro è saper sentire i propri bisogni, saper scegliere e avere responsabilità delle proprie scelte.

Non è facile per i genitori accettare di dare così tanta libertà ai proprio figli.

Robert ha deciso di mandare sia Lukas (13) che Paula (10) alla Kapriole e con semplici parole e senza troppa vergogna ha ammesso che quando a sette anni Lukas ancora non sapeva leggere spedito come i suoi coetanei che frequentavano la scuola pubblica, al ritorno da scuola gli imponeva degli esercizi di lettura, fino a che non si è reso conto di distruggere tutto il lavoro che Lukas faceva pieno di entusiasmo e felicità a scuola.

Con Paula era molto più tranquillo e rilassato forte dell'esperien-

za del figlio maggiore e non si è mai intromesso. Paula è una bambina con la quale non si può fare a meno di interagire considerandola alla pari, quando parla sa quello che dice e non ha vergogna a controbattere se un adulto le espone delle perplessità.

A Kapriole ho incontrato persone, felici, vive, con gli occhi brillanti, come non mi succedeva da tempo.

La timidezza come esperienza educativa del silenzio?

Antonio Fiscarelli

La questione formulata nel titolo può sembrare retorica. Va dunque chiarita nei dettagli perché non risulti davvero tale. Essa presuppone che il silenzio sia un valore educativo in sé ma che potrebbe essere generato dalla timidezza, la quale appunto risulterà essa stessa – e non solo per la funzione che qui riveste – generatrice di un importante valore educativo.

Indubbiamente la pratica del silenzio accomuna non poche virtuose e valorose personalità della conoscenza e dell'azione. Il suo valore educativo può essere favorito da una naturale inclinazione alla serenità e alla calma, se non da un'attitudine ricercata, una scelta saggia e sapiente dentro quella dimensione poliedrica che costituisce il rapporto della realtà umana con il mondo. I personaggi più diversi, dagli eremiti agli scrittori, hanno abbracciato la pratica del silenzio come un'etica di vita. San Francesco si ritirava nel silenzio e nella meditazione ogni qualvolta percepiva il divenire superfluo delle parole. Dostoevskij, la cui esistenza è stata così precariamente vincolata alla narrazione scritta, riteneva che «la parola è d'argento, ma il silenzio è d'oro». Rilke aveva assoluta necessità di raccogliersi lontano dai «rumori della civiltà» quando doveva scrivere i suoi poemi; le sue opere sono scolpite con le parole germogliate nel silenzio. Quale scrittore, amante della conoscenza, uomo d'azione non ha avuto bisogno di raccogliersi per dare sfogo alla propria creatività? «La strada per la grandezza,» scrisse Nietzsche da qualche parte, «passa attraverso il silenzio». Giusto, ma bisogna riconoscere che il silenzio ha un ruolo importante anche nelle piccole cose della vita quotidiana. Tale bisogno è, senz'altro, nella struttura essenziale della realtà umana, e si esprime ogni volta che la persona si pone in un atteggiamento

giamento di apprensione verso qualcosa. Proprio in ciò il silenzio rivela i suoi caratteri più propriamente educativi in generale, educativa in certa misura essendo ogni esperienza spontanea. Ma se il silenzio è una esperienza umana fondamentale, ispiratrice di una essenziale risorsa per il crescere umano, il vissuto in cui può emergere non lo è meno. Il silenzio può essere imposto in determinate circostanze, o essere un destino naturale, come nel caso della persona che nasce senza parola.

Senza dubbio l'educazione nel suo significato più ampio e generale può essere considerata come un composito sistema molto malleabile entro cui valori teorici e morali si intrecciano con comportamenti e atteggiamenti pratici, tutti prodotti di tradizioni e costumi, evoluzione della cultura generale e delle conoscenze pratiche e teoriche di una società. In uno dei suoi significati specifici, l'educazione può essere invece concepita come un insieme di stati affettivi o emotivi, esperienze psicologiche che la singola esistenza vive dentro una struttura sociale stratificata per ambienti e dimensioni umane particolari, in cui i principali attori sono l'educatore e l'educando nelle loro varie forme (genitori/figli, insegnante/scolaro, adulti/giovani, educatore propriamente detto/utente...). Si tratta in questo caso del valore della «relazione interumana» implicata nell'educazione. Ora, se scaviamo in quelli che abbiamo chiamato stati affettivi o emotivi, ne ritroviamo non pochi: prima di tutto i concetti diametralmente opposti di autorevolezza e liberalità, piacere e dovere, insegnare ed apprendere, trasmettere e comunicare; inoltre quelli della sfera più propriamente emotivo-psicologica, come la dolcezza o l'aggressività, la volontà o la pigrizia, la motivazione e la demotivazione, se non i cosiddetti «disturbi dell'apprendimento».

Entro un quadro siffatto la timidezza ha un ruolo decisivo, magari proprio in opposizione a caratteri più propriamente ego-centrici. I turbamenti della psiche e della condizione umana nel suo insieme sono molti e vari, e spesso di qualcuno si osserva solo l'aspetto debole, considerandolo magari un riflesso di atteggiamenti più risolutivi ed estroversi. La timidezza sarà dunque quell'esperienza passiva che caratterizzerà una persona introversa, molle e inefficiente, incapace di far valere le sue ragioni, incapacità talora

194 rivelatrice di una ben più intima e radicata viltà? La timidezza sarà il correlativo esistenziale, ontologico e teorico di quel mito molto più diffuso e benvenuto dell'intraprendenza e dell'ardire, se non della spericolatezza tout court? O non sarà piuttosto interiore processo di metabolizzazione di esperienze in sintonia con l'equilibrio naturale delle pulsioni soggiacente a ogni relazione interumana?

L'ipotesi che la timidezza possa avere un valore educativo o, se si preferisce, orientativo non è aspetto che viene spesso osservato; né che essa possa in qualche modo condizionare i rapporti interumani su un piano collettivo, in una dimensione di relazioni interumane organizzate per la realizzazione di un fine comune. Nessuno oserebbe sospettare, ad esempio, che essa possa avere avuto un significato preminente proprio nel percorso di un maestro della comunicazione come Gandhi, che nella sua *Autobiografia* dedica alla timidezza non poche pagine, scrivendone, peraltro, in maniera molto semplice, senza troppe teorizzazioni, ma mediante la descrizione di episodi significativi della sua vita privata e pubblica.

In un capitolo riguardante i suoi primi passi nella società inglese, Gandhi parla di una timidezza intesa come «scudo», risultato di una infantile forma di «viltà» che gli impediva, in determinate situazioni di gruppo, di reagire ed esprimere i suoi personali pensieri.

Fui eletto nel comitato esecutivo della società vegetariana e partecipavo scrupolosamente a tutte le assemblee, ma non riuscivo a spicciare una parola... era ben strano che mentre gli altri esprimevano il loro pensiero durante le riunioni, io restavo completamente zitto: non che non mi fosse mai venuta la voglia di parlare, ma non sapevo come fare, tutti gli altri soci mi parevano più informati di me. Succedeva poi spesso che proprio quando stavo per farmi coraggio ad aprire bocca, si cambiava argomento, questo durò per un bel pezzo¹.

1 M.K. Gandhi, *La mia vita per la libertà*, Luigi Reverdito Editore, Trento 1995, p. 62.

Considerato che il prendere parola nell'ambito di una riunione richiede un minimo di spirito di iniziativa, Gandhi fa esperienza di una vera e propria forma di codardia anche nelle piccole cose della vita quotidiana, esperienza che giunge fino a ciò che egli definisce il «tarlo della menzogna». Tale il titolo di uno dei capitoli dedicato ai tempi del suo passaggio a Londra. Allora era in uso tra gli studenti indiani emigrati nel Regno Unito mentire sulla propria condizione matrimoniale, spacciandosi per scapoli là dove magari erano mariti e padri di famiglia. Gandhi non rifuggì dall'emulare tale atteggiamento, ciò che gli procurò una crisi di coscienza e un'ottima occasione per approfondire la conoscenza di sé. Il prodotto dell'autoanalisi che Gandhi svolse nel suo intimo si evince con evidenza da una lettera che egli si decise a scrivere ad una anziana signora conosciuta un giorno in un ristorante di Brighton, allorché, vedendolo in difficoltà con il menu, si prestò gentilmente per tradurglielo, e nei mesi seguenti, sulla base di una amicizia ormai consolidata, si adoperò per creare le condizioni di un suo fidanzamento con qualche giovane amica del suo giro. La signora non sapeva che Gandhi era già sposato.

Dal giorno che ci incontrammo a Brighton lei è stata buonissima con me, ha avuto cura di me come una madre. Lei ritiene che mi dovrei sposare perciò mi ha fatto conoscere giovani donne. Per evitare che le cose vadano avanti di questo passo, devo confessarle che non sono degno del suo affetto: quando ho cominciato a venire da lei avrei dovuto dirle che sono sposato, ma sapevo che in Inghilterra gli studenti indiani dissimulano il fatto di essere sposati e ho seguito il loro esempio. Ora capisco di aver sbagliato. Devo precisare che sono stato sposato da bambino ed ho un figlio. Sono desolato di averle nascosto queste cose per tanto tempo¹.

La timidezza pare a Gandhi strettamente connessa con la menzogna, in quanto il mentire talvolta coincide con la mancanza del coraggio di affermare la verità, con la dissimulazione o, il che è lo stesso, con il mascheramento di una cosa con un'altra. Tali at-

¹ Ivi, p. 68.

titudini possono essere risultato di una forma di paura interiore che arresta gli slanci possibili dello spirito e dell'istinto, i quali trovano nel camuffamento della realtà una via più semplice per affermarsi. Senza dubbio Gandhi aveva ben capito, facendone costante esperienza, che la timidezza celasse sì, nel confrontarsi con gli altri, un certo timore imbarazzante e paralizzante, ma anche una disposizione aperta verso il silenzio e una pratica più misurata del discorso e della parola nei loro fini essenziali, quelli del comunicare. La timidezza, aspetto negativo e debole del carattere, diventa così potenza creativa del dialogo e del comunicare, di un comunicare che esorbita in un agire pacato, coraggioso poiché esigente la liberazione dalla menzogna, il conseguimento del principio della «non-menzogna», senza cui diventa difficile la pratica stessa della *ahimsa*, ovvero non-offesa, non-violenza. È piuttosto lampante, nell'*Autobiografia*, questo passaggio da una esperienza passiva della timidezza a un'etica del silenzio, diremmo, attivo, della parola sufficiente entro una struttura sociale di comunicazione in cui si evidenzia la differenza tra un parlare-comunicare e un parlare-chiacchierare.

Fu solo nel Sud Africa che superai la mia timidezza, sebbene non la vinsi mai completamente... Titubavo ogni qual volta mi trovavo ad affrontare ascoltatori sconosciuti e quando potevo evitavo di parlare; ancora oggi non credo correi o saprei partecipare ad una riunione formata da amici occupati a conversare piacevolmente. Devo aggiungere che la mia costituzionale timidezza, oltre a farmi prendere in giro, non mi ha procurato nessun'altra difficoltà. Anzi, capisco che mi è stata di aiuto, e la fatica che faccio per esprimermi, che una volta mi imbarazzava, ora l'apprezzo, mi è stata utile perché mi ha insegnato a pesare le parole. Ho preso naturalmente l'abitudine di controllare i miei pensieri... l'esperienza mi ha insegnato che il silenzio fa parte della disciplina spirituale di un seguace della verità, dato che la tendenza a esagerare, a sopprimere o a modificare la verità, consapevolmente o inconsapevolmente, è una debolezza naturale dell'uomo, e il silenzio serve a vincerla... Quanta gente c'è smaniosa di parlare... non si può certo dire che tutto questo parlare sia utile all'umanità. In realtà,

la mia timidezza mi è servita da scudo e da difesa, mi ha aiutato a crescere, mi ha guidato nella percezione della verità¹.

197

Misura di difesa di fronte a un mondo chiassoso, alla chiacchiera esteriore ed esagerante che modifica quando non sopprime la verità, la timidezza genera quell'universo interiore entro cui diventa più probabile avere una «percezione» della verità. Nel declinare passivamente l'invito al parlare-chiacchierare la realtà umana si apre alla sua intimità, alle sue debolezze, generando riflessione, meditazione, ragionamento, ciò che renderà più genuino l'atto posteriore del parlare-comunicare. Nel silenzio che avvolge la persona timida si stabilisce un dialogo intimo con la verità, o ciò che con tale termine si vuole significare, e una disposizione più circospetta nei confronti degli altri.

Forse soltanto ora diventa intuibile il significato della timidezza come esperienza educativa del silenzio. La timidezza patita si confonde spontaneamente con il silenzio, ossia il tacere, dal quale l'ego cerca di erompere lottando con se stesso. Questa interiore costante silenziosa battaglia rafforza lo spirito rendendolo audace in un senso diverso. All'esperienza della sconfitta, reiterata nelle diverse situazioni imbarazzanti, si sostituisce gradatamente la riflessione, l'esigenza di raccogliersi nella meditazione. Lentamente la riflessione sulla propria debolezza diventa controllo del proprio pensiero, specie quando si tratta di esprimerlo in parole al cospetto degli altri. È un'unica progressiva evoluzione interiore quella che conduce Gandhi dal raccogliersi taciturno al comunicare attivo. Un esercizio del genere rientra nell'ottica di una pratica di partecipazione e di una generale educazione sociale. La capacità di tacere – frutto di un timore reverenziale apparentemente puerile – come condizione per un ascoltare più fecondo e un parlare al contempo più contenuto e fertile, la pratica del silenzio – estensione di un'indole riconosciuta nei propri limiti e trasformata nelle sue reali potenzialità comunicative – diventano attitudini essenziali di un concreto percorso educativo, evidentemente non molto dissimile da quello previsto proprio dalla filo-

¹ Ivi, p. 65.

Abbiamo all'inizio ipotizzato che la timidezza sia un processo di interiorizzazione di esperienze conformi all'equilibrio naturale delle relazioni interumane. Essa terrebbe molto in conto la percezione delle pulsioni implicate in una situazione di gruppo, o anche in una relazione duale. Il tipo timido, sensibile ai flussi pulsionali dell'insieme umano in cui è situato, attiverebbe in sé un laboratorio di emozioni e pensieri, concernenti sé e gli altri. Da tale laborioso processo sorge un comportamento incline alla riflessione, a soppesare le parole e i pensieri, prima di pronunciarli. Proprio in ciò è il suo caratteristico valore educativo, spontaneo fino a quando non emerge una reale autocoscienza, la quale importerà senza dubbio un perfezionamento e nell'esperienza e nella teoria. La timidezza dunque, come esperienza dei limiti dell'ego, si rivela come coscienza dell'altro. Generando silenzioso e interiore meditare, produce al contempo le condizioni per educarsi dentro il complesso sistema delle relazioni interumane.

Note

La sfida pedagogica di Antoine de La Garanderie

Alain Goussot

Il 27 giugno 2010 si è spento a Parigi Antoine de La Garanderie, filosofo, pedagogista, educatore e anche letterato. La sua opera pedagogica nota per la sua scoperta del metodo della gestione mentale degli apprendimenti è tuttavia estremamente ricca e variegata e non può essere limitata ai «profili pedagogici» oppure alla sua «pedagogia dei mezzi per apprendere». Sarebbe deformare la traiettoria profonda della sua opera educativa che passava tramite il dialogo pedagogico come dialogo filosofico e che metteva al centro il soggetto in relazione come produttore di senso. La Garanderie era scomodo sia per i filosofi che per i pedagogisti; la sua azione e il suo pensiero stavano nella terra di confine tra riflessione filosofica e pratica educativa. Erano anche profondamente impregnati della sua esperienza personale di credente e influenzati dalla sua storia personale.

La Garanderie era il terzo di una famiglia di cinque figli, egli stesso divenne padre di otto figli: era un educatore sia come insegnante che come padre. Suo padre da impiegato di banca divenne a Versailles insegnante di storia e geografia in un liceo. La vita di La Garanderie sarà accompagnata da un forte disabilità uditiva; all'età di dodici anni divenne quasi completamente sordo. Prova anche di non dirlo a nessuno e nonostante il suo deficit prosegue gli studi superiori; bocciato una volta non molla e non si lascia abbattere. Il suo incontro al liceo che un professore di lettere attento sarà la sua salvezza. Si può anche dire che il dialogo con quell'insegnante diventerà il modello pratico sul quale elaborerà il suo approccio dei profili pedagogici e la sua idea del dialogo come forma essenziale di apprendimento. A causa della sua sordità viene rimandato a casa al momento della mobilitazione alla vigilia della seconda guerra mondiale; studia

e si laurea a Rennes in filosofia. Nel dopoguerra La Garanderie prepara la sua agrégation in filosofia con Gaston Bachelard che accetta di seguirlo nonostante la sua sordità, ma la legge francese lo considera invalido e non gli permette di accedere al concorso. Questa esperienza sarà decisiva nella sua riflessione pedagogica e filosofica: i concetti di senso, mutuo-aiuto e dialogo nonché di superamento della paura diventeranno ricorrenti nei suoi lavori sull'educazione. Diventerà insegnante di filosofia in un liceo, usando un apparecchio che gli permette di sentire i suoi allievi. Il suo deficit lo sprona ad inventare e a fare del dialogo pedagogico (sulla base del dialogo socratico) il principio regolatore della sua azione d'insegnante. Il dialogo é per lui anche e anzitutto un processo introspettivo. Diventa in seguito professore di filosofia all'Università cattolica di Parigi, s'impegna nell'associazionismo cattolico e nel 1968 propone l'introduzione delle classi miste nelle scuole cattoliche. Fonda anche l'Istituto superiore di pedagogia a Parigi e sostiene la sua tesi di dottorato all'Università di Nizza sul tema *Schematismo e tematismo delle dinamiche delle strutture inconscie nella psicologia di A. Burloud*. Pubblica un testo provocatorio, *Il valore della noia*, che viene premiato dall'Accademia francese. Nel 1970 subisce un'operazione che gli permette di recuperare parzialmente l'udito. Fonda l'Istituto francese dell'audiovisivo di cui sarà il direttore fino al 1980. È anche durante quei anni che legge molta filosofia e in particolare Husserl e Heidegger; influenzato da queste letture pubblica anche *Pedagogia del mutuo aiuto* e i suoi *Profili pedagogici*, in cui sviluppa la sua tesi della gestione mentale degli apprendimenti.

Diventa direttore di ricerca all'Università di Lione e professore all'Università cattolica dell'ovest; s'interessa molto alla fenomenologia ma anche a Kant. In seguito a queste sue riflessioni scrive *Critica della ragione pedagogica e Fenomenologia e pedagogia*. Crea nel 1983 l'Istituto di ricerca sulla gestione mentale, si concentra anche sulle cattive pratiche che creano paura nel bambino bloccando la sua capacità di apprendere; scrive *Imparare senza paura*. In questi anni legge l'opera di Teilhard de Chardin che avrà una influenza decisiva sulle sue riflessioni filosofiche e pedagogiche. Riprenderà la frase di Teilhard che dice «l'amore è la più universale, la

più formidabile e la più misteriosa delle energie cosmiche»; applicherà questo principio alla sua pratica del dialogo pedagogico. Per La Garanderie non vi può essere separazione tra filosofia e pedagogia cioè tra riflessione e azione. Le vie della conoscenza e della comprensione passano secondo lui attraverso l'azione e la riflessione, la concretezza e l'astrazione, ma una astrazione legata alla vita, alla condizione umana e alla ricerca di senso.

Nel 2002 pubblica *Comprendere le vie della conoscenza*. Gran parte di questi scritti in cui la riflessione filosofica sul senso della vita è strettamente collegata all'azione pedagogica sono poco noti in Italia. Pensiamo che in questi tempi di cognitivismo comportamentistico e di tecnicismo dilagante nell'editoria pedagogica italiana le riflessioni di La Garanderie sul senso dell'educazione, sulla ricerca del mistero della vita, sul senso della relazione all'altro nell'opera di Lévinas e Teilhard de Chardin non possano purtroppo trovare grande spazio. Infatti La Garanderie dà poche risposte pratiche, anzi invita a non farsi illusione sulla possibilità che possano esistere risposte preconfezionate. Non amava molto la logica da manuale anche se si sforzava di dare operatività a quello che pensava. Il suo ultimo lavoro è rivelatore delle sue riflessioni di maestro alla fine della sua vita in una società così utilitaristica, tecnicizzata e pragmatica come la nostra, una epoca che considerava senz'anima. Nel 2005 pubblica *Il senso di Dio in Spinoza e Teilhard de Chardin* e nel 2008 *Il senso dell'evoluzione in Jaurès e Teilhard: Spinoza, Jaurès e Teilhard*, tre figure emblematiche del percorso lungo di una ricerca sul senso della vita e del suo mistero; il filosofo olandese autore dell'*Etica*, l'intellettuale socialista grande umanista, assassinato nel 1914 per le sue idee pacifiste e il filosofo-scienziato cattolico.

La Garanderie era convinto che una volta create le condizioni adeguate sul piano della relazione e del dialogo ogni bambino sarebbe stato in grado di esprimere al meglio le proprie potenzialità. Notava nel suo testo *Imparare senza paura*: «La nostra esperienza d'insegnante ci dice che l'alunno insopportabile, di una aggressività distruttrice ha sempre bisogno di essere assicurato. Il suo demonio è la paura e non, come pensano alcuni, il suo angelo custode».

Insomma non credeva nelle punizioni e nella severità negatrice dell'essere dell'alunno nel suo spessore umano; era convinto che «la paura fosse lo schermo che l'uomo mette tra sé e la sua libertà». Nella paura non si costruisce niente e si finisce solo per fuggire dalla libertà che è la fonte vera dell'apprendimento. Per La Garanderie i metodi basati sulla paura sono dimetralmente contrari alle esigenze pedagogiche che mirano a promuovere la responsabilità libera dell'uomo. La fuga dalla responsabilità libera riguarda sia l'alunno che l'insegnante che finiscono per nascondersi dietro una serie di alibi. La libertà assunta nell'azione educativa è il poter essere, il gettarsi anche con angoscia nel fiume dei tentativi che fanno crescere. La Garanderie dava anche alcuni consigli pedagogici agli insegnanti nella gestione dello spazio di apprendimento con il gruppo degli alunni: praticare il dialogo con gli alunni, prendere in considerazione il modo di dire e di esprimersi degli alunni, cogliere nei discorsi degli alunni «l'intuizione filosofica» che può creare il contatto e la scintilla per l'interrogarsi e quindi apprendere. Il dialogo pedagogico porta alla presa di coscienza di cosa sia davvero la libertà: «Spinoza, che non conosceva l'opera di Freud ma che, invece, aveva una profonda esperienza della servitù dell'uomo, scriveva che ci si crede libero ogni volta che si ignorano le cause che ci fanno agire».

Una pedagogia della libertà presuppone il rispetto di cinque punti fondamentali da parte dell'educatore: 1) essere autentico e congruente nella relazione 2) convincersi che ogni persona ha il diritto di avere i suoi propri sentimenti e le proprie esperienze, e anche di attribuire loro un proprio significato; è il rispetto dell'autenticità dell'altro 3) comprendere quello che sente l'interlocutore (entrare in un rapporto di empatia) 4) sapere che ognuno di noi non ha un controllo totale della propria esistenza e abbiamo tutti bisogno degli altri 5) fare di tutto per far sì che l'esperienza relazionale abbia un senso per chi la vive.

Per illustrare il suo punto di vista pedagogico La Garanderie invitava i suoi studenti a leggere il racconto di Alphonse Daudet intitolato *La capra del Signor Séguin* e a commentarla da un punto di vista educativo; l'uso di una mediazione come quella di un racconto favorisce la presa di distanza e la gestione mentale del

processo di apprendimento che produce senso. Il dialogo filosofico ha qui una forte dimensione pedagogica e si svolge in gruppo. Questo vuol dire che ognuno si educa all'alterità, al rapporto con l'altro diverso da sé. Riprendendo l'insegnamento di filosofi antichi noti e meno noti come Clemente di Alessandria (che scrisse intorno al secondo secolo un libro intitolato *Il pedagogo*) oppure Epicuro, vuole invitare gli studenti a fare il viaggio nella mente attraverso il tempo per scoprire i fondamenti della saggezza umana che si costruisce sul dialogo costante con sé stesso oltre che con l'altro. Per La Garanderie l'educazione è questione di libertà e di gestione del potere nella struttura di relazione; il maestro è colui che promuove il fare da sé, il pensare da sé e l'indipendenza dell'alunno: «Il pedagogo uomo sa per esperienza che non deve mai abusare del proprio sapere, se vuole che il suo allievo si metta in marcia».

Per La Garanderie la relazione maestro-allievo, insegnante-studente è strutturata come la relazione tra sé e l'altro; un altro che non è solo esterno ma anche interiore. L'educazione all'alterità è anche conoscenza di sé stesso. Ecco i principi che sono alla base del processo di insegnamento/apprendimento, e che sono insieme filosofici e pedagogici:

- 1) Quando non si è disponibile verso se stesso non si può esserlo verso l'altro.
- 2) Accettarsi è rinunciare ai privilegi che ci concediamo.
- 3) Invidiare la qualità altrui impedisce di accedere alle proprie.
- 4) Dieci volte quando si giudica l'altro ci sbagliamo.
- 5) Lo schermo che mettiamo tra sé e l'altro è la proiezione del muro che abbiamo edificato tra sé e l'altro. Così l'amore che l'altro offre è rifiutato poiché riguarda una parte di sé che è seriamente nascosta nell'oblio.
- 6) Se vogliamo essere equi pratichiamo la dolcezza.
- 7) Vi sono psicologi che si sforzano di codificare l'uomo prima ancora di avere pensato a decodificarlo.
- 8) Per conciliarsi l'avvenire occorre riconciliarsi con il proprio passato.
- 9) Il cambiamento è troppo importante per lasciarlo in mano degli opportunisti.

- 206 10) In ogni debolezza che si confessa vi è la fonte di un progresso.
- 11) Se per il realismo filosofico di Maritain bisogna distinguere per unire; per quello di Teilhard de Chardin è partendo dall'unione che la distinzione si realizza.
- 12) Secondo Merleau-Ponty una rivoluzione si corrompe dal momento che prende il potere. Spesso nata nell'eccesso non può esercitare che un potere eccessivo.
- 13) Ciò che dovrebbe nutrire la sagesza del filosofo, è di non dimenticare mai che v'è tanto sapere nell'ignoranza quanto ignoranza nel sapere.
- 14) Vi sono degli intellettuali che hanno bisogno del marciapiede per vendervi i charmes di una idea infelice.

Piccola bibliografia di Antoine de La Garanderie

La motivazione, Il Poligrafo, Padova 2005.

I mezzi dell'apprendimento e il dialogo con l'alunno, Erickson, Trento 2005.

I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche, La Nuova Italia, Firenze 1991.

Critique de la raison pédagogique, Nathan, Paris 1991.

Apprendre sans peur, Chronique sociale, Lyon 1999

Comprendre les chemins de la connaissance, Chronique sociale, Lyon 2002.

Une pédagogie de l'entraide, Chronique sociale, Lyon 1995.

Popoli in arte: nel segno di Freire

Maria Paola Rottino

Antefatti

L'Associazione «Popoli in Arte» di Sanremo è nata tre anni fa con lo scopo di promuovere lo scambio paritario tra popoli e un'attivazione della partecipazione democratica dal basso nelle diverse comunità in cui ciascuno vive.

Questo obiettivo include uno strumento di lavoro: l'educazione popolare secondo lo spirito del pedagogista brasiliano Paulo Freire.

Paulo Freire è stato letto in Italia negli anni Settanta quando ha pubblicato le sue opere maggiori; comincia ad essere studiato nelle Università e parti del suo pensiero sono patrimonio comune di molti. Tuttavia, nella pratica è difficile trovare persone che abbiano tentato di adottare / incarnare / reinventare Paulo Freire nei più vari ambiti educativi.

Ho vissuto in Brasile nel 1999 e 2000; ho conosciuto a Recife l'educazione popolare e l'ho scelta consapevolmente come approccio all'educazione, amando di Paulo Freire la capacità a contemperare l'individuale, anzi il personale e il collettivo in ogni processo educativo.

Per anni ho cercato di sperimentare la pedagogia freiriana come insegnante nella scuola secondaria di primo grado. Ho raccolto un buon numero di prassi cambiando progressivamente il mio modo di insegnare e facendo entrare nella mia vita gli orizzonti e le visioni di cui erano e sono portatori i miei alunni.

L'educazione popolare non si può fare da soli: semina nel proprio territorio

Ma l'educazione freiriana non si può fare da soli. È una contradd-

dizione in termini. Così con una coppia di amici è nata «Popoli in Arte». Nel 2007 si sono invitati in Italia due formatori brasiliani di Recife, Simão Neto e Edivânia dos Santos. Si sono proposti seminari di educazione popolare tanto nelle scuole che per altre istituzioni che per il mondo del volontariato in provincia di Imperia e fuori (Milano, Roma, Foggia, Parma). Dopo questo primo percorso, con molto altro lavoro di semina in mezzo, due estati fa, dopo essere personalmente passata dall'Istituto «Paulo Freire» di San Paolo e con il caloroso incoraggiamento del dott. Paolo Vittoria, ora docente all'Università Federale di Rio de Janeiro, l'Associazione «Popoli in Arte» ha promosso l'apertura di un Circolo Freire nel territorio della provincia di Imperia. Contemporaneamente si è dato il via al processo per mettere insieme una Rete di educazione popolare Paulo Freire, cioè un collegamento tra quanti studiano e praticano l'educazione popolare freiriana in Italia.

Contatti e semine in Italia

Alla caccia di persone che non solo abbiano studiato o studino Freire, ma soprattutto abbiano praticato e pratichino il cosiddetto «metodo Freire», si ricordano l'anziano don Gino Piccio di Ottiglio (AL) che per 27 anni ha usato il metodo in contesti diversi, e Simone Deflorian che in Piemonte anima molti territori secondo tale metodo. Si sa di altri (vedi un gruppo di Trento che lavora con i Rom), ma non sono stati conosciuti personalmente. Appare plausibile credere che in Italia oggi operano soprattutto nell'educazione informale gruppi che adottano nella propria pratica implicitamente principi dell'educazione popolare freiriana, ma non ne fanno riferimento esplicito e consapevole.

Per fare incontrare le persone che si interessano nella teoria e nella pratica alla pedagogia di Freire dopo un primo informale incontro nel dicembre scorso ad Ottiglio da don Gino Piccio, l'Associazione «Popoli in Arte» ha promosso un seminario di educazione popolare a Ceriana in provincia di Imperia dall'8 all'11 luglio 2010.

Si riporta di seguito una sintesi del seminario e delle decisioni che i presenti al seminario (una trentina di persone) hanno preso collettivamente per il proseguo dell'esperienza

Il seminario ha avuto come titolo «Emergenze sociali, animazione e mondo della scuola: riflessioni e pratiche di educazione popolare» e ha visto la presenza dei formatori brasiliani di Recife, Simão Neto e di Danilson Pinto.

Il seminario è stato, secondo l'essenza della pedagogia freiriana, una costruzione collettiva di saperi visualizzata nella forma di un mandala (fatta di fogli colorati che sono cresciuti man mano con gli interventi singoli e/o di gruppo); per ogni momento o giornata di lavoro c'è stato un tempo per una valutazione personale e collettiva: questa si è visualizzata riempiendo la pianta di una casa con altre scritte.

a) Motivazioni all'incontro e situarsi

Si è partiti da risposte personali alle domande «Cosa ci ha portato qui?» scritte su carte colorate e sistemate per terra ad apertura di un mandala con forma a spirale.

È seguita una seconda domanda personale: «Quando io ho incontrato l'educazione e mi sono reso conto di essere un educatore?» Ciascuno ha avuto un momento di riflessione personale e ha scritto su un altro foglio di colore diverso. In gruppi, poi, ciascuno ha raccontato il proprio aneddoto e poi per la costruzione collettiva è stato chiesto che ciascun gruppo mettesse insieme una domanda generale riguardante l'educazione a partire dalle singole storie.

In plenaria, si sono discusse le domande generali nate in collettivo con lo scopo primario di approfondire il quadro di riferimento del seminario e forse dando già qualche spunto sull'educazione, compresa l'educazione popolare freiriana.

È seguita la valutazione di questo primo momento di lavoro. L'accoglienza e l'incontro tra i partecipanti del gruppo si è annotato

210 nello spazio della sala della casa, considerando la simbologia della sala quale luogo primario di incontro.

b) Ascoltare le esperienze

È stato il momento dell'ascolto delle esperienze pratiche. Chi presentava poteva scegliere la tecnica che voleva per far conoscere l'esperienza ai partecipanti; aveva mezz'ora di tempo; i partecipanti potevano annotare dubbi e domande sull'esperienza. Le esperienze scelte erano nate da un dibattito all'interno del Circolo Freire di Sanremo nel mese di aprile, dalle sollecitazioni delle persone iscritte alla mailing list della costituenda Rete nazionale di educazione popolare e dalle disponibilità effettive delle persone contattate.

Ci è stato chiesto di ascoltare avendo presente due domande forti:

a) «Come quello che sto ascoltando interpella la mia pratica educativa?»

b) «In cosa questiono la pratica educativa degli altri?»
e di sottofondo tenere nell'aria la domanda: «Fratello mio, cos'è la vita?»

Sono state raccontate le esperienze:

dell'Associazione «Facciamo scuola insieme» di Ventimiglia, nata nel novembre 2008 e che coinvolge genitori, studenti e insegnanti per fronteggiare insieme la Riforma in atto nella scuola italiana a partire dal territorio di Ventimiglia; dopo un'esposizione di 10 minuti dell'esperienza, i partecipanti hanno visitato come una mostra i pannelli che presentavano l'esperienza;

della Cooperativa Giolli (che usa anche il Teatro dell'Oppresso in Italia) e della storia del TdO da quando Boal è venuto in Italia negli anni '70 fino ad oggi; Roberto Mazzini, presente al seminario, ha usato tecniche del teatro stesso; ha, poi, descritto brevemente un'esperienza di TdO e politica, sul tema dell'insicurezza, svolta a Parma nel 2009 e 2010, trasformato in proposta di politica alternativa alla pura e semplice repressione rivolta al Comune di

Parma;

del movimento detto «Transition Towns» o «Città in transizione» a partire dagli studi in corso sul picco del petrolio; un gioco con uno spago per spiegare la dipendenza dal petrolio di tutti e poi è seguita spiegazione teorica sul movimento e iniziative a Torri Superiori (vicino Ventimiglia) di autoproduzione e mercato biologico;

di animazione culturale, condotta dal Comune di Recife per cui si procede ad inserire gruppi di giovani «agenti» nelle scuole per rendere gli spazi scolastici più vivibili e incentivare il protagonismo giovanile contro la crescita del fenomeno delle bande urbane;

della Scuola di Formazione della CUT Nordest, sindacato brasiliano, nato dopo la fine della dittatura militare negli anni Ottanta: in particolare nei programmi di alfabetizzazione e di formazione politica;

del gruppo TdO locale con una rappresentazione teatrale della loro storia con passaggio da ascolto occasionale ad ascolto più profondo del territorio.

Il mandala si è accresciuto di oggetti presi dalla natura che rappresentavano le nostre pratiche educative.

c) Riflettere sulle esperienze questionandosi e questionandole.

I singoli hanno scritto su fogli le proprie riflessioni e le proprie domande, anch'esse aggiunte a grandi cartelloni che hanno ancora ampliato il mandala.

Ecco che è seguita una grande plenaria distinta in due tempi tra commento alle riflessioni e tentativo di risposta alle domande.

Si sono valutati i due tempi riempiendo gli spazi dei corridoi, simbolici delle esperienze che vanno, vengono e creano turbini dentro di noi.

d) Confrontarsi con la teoria sostanziando le esperienze.

È stato il momento del confronto diretto con il testo *La Pedagogia dell'Autonomia* di Paulo Freire. Tutto il gruppo è stato diviso in tre

gruppi nati casualmente (su conta a base tre nella ruota di salute al mattino). Il gruppo 1 ha avuto in consegna il capitolo 1 della *Pedagogia dell'Autonomia*, il gruppo 2 il capitolo 2 e il gruppo 3 il capitolo 3. Dato che ogni capitolo è diviso in sottocapitoli, ciascuno gruppo ha avuto l'incarico di scegliere un sottocapitolo, di leggerlo, di studiarlo insieme e di restituirlo alla plenaria come voleva.

Il gruppo 1 ha ragionato sul paragrafo intitolato *Educare esige che si dia corpo alle parole attraverso l'esempio*. Il gruppo 2 su *Educare esige la convinzione che il cambiamento è possibile* e il gruppo 3 su *Educare esige di comprendere che educare è una forma di intervento sul mondo*. Ogni gruppo ha presentato le comprensioni collettive in forma creativa: il primo gruppo con una sorta di movimento / danza e parole sussurrate; il secondo gruppo con una serie di immagini con titolo secondo le tecniche del TdO e il terzo in una forma teatrale più tradizionale, sebbene simbolica.

Il mandala si è accresciuto con scritte, ciascun gruppo su una nuvola grande e nuvole piccole, dopo la presentazione del proprio paragrafo del libro, indipendentemente dalla forma artistica scelta per la «spiegazione – comprensione» del paragrafo.

La valutazione del momento è proceduta con la disposizione di foglietti nella camera da letto e nella cucina: la prima simboleggia il cuore di ciò che ci portiamo via e/o ciò che ci resta di dubbio, quanto sarà oggetto del nostro approfondimento futuro; invece, la seconda simboleggia ciò che ci ha rinforzato del percorso e su cui ci sentiamo sicuri.

e) Ragionare su un processo decisionale e insieme prendere decisioni / Libera partecipazione a riunione aperta di «Facciamo scuola insieme».

Un pomeriggio ha funzionato in questa libertà: chi voleva poteva andare al mare, chi voleva (dei partecipanti locali) poteva andare a casa, chi voleva tanto dei locali quanto delle persone di fuori poteva rimanere a partecipare in diretta ad una riunione di «Fac-

ciamo scuola insieme».

Alcune persone di «Facciamo scuola» hanno partecipato a tutto il seminario; altre sono salite a Ceriana solo per questa riunione. Una persona del Circolo Freire ha facilitato il pomeriggio concordando con i formatori il percorso che ha seguito una tecnica di cooperativa learning nello spirito freiriano e cercando di legare il lavoro generale del seminario con questa riunione, necessaria per l'Associazione «Facciamo scuola insieme». In sintesi, i membri dell'Associazione volevano un confronto tra loro rispetto ad una ridefinizione di obiettivi e metodi della stessa dopo un intenso anno di lavoro, di successi e di assunzione interna di alcune divergenze nella programmazione futura del lavoro.

Per il seminario erano stati preparati dei pannelli che racchiudevano alcune parole chiave del pensiero freiriano quali «ascolto», «coinvolgimento di tutti gli attori in gioco», «ricerca», «continuo intreccio tra teoria e prassi, e quindi attenzione al processo in atto», «concetti di pubblico e privato», «utopia». In base ad esse, sono state preparate domande per rispondere alle domande del gruppo di «Facciamo scuola» su obiettivi e metodi da darsi. Ci sono stati quattro gruppi di lavoro, ma i componenti di ciascun gruppo dopo aver risposto alle domande consegnate sono andati a visitare i cartelloni degli altri gruppi sottolineando ciò su cui erano d'accordo e il contrario.

Gli esterni al gruppo di «Facciamo scuola» hanno partecipato all'incontro inserendosi nei gruppi di lavoro e facendo domande alle persone di «Facciamo scuola» come specchio di approfondimento e/o per aiutare a mettere in luce e svelare eventuali contraddizioni.

Con questa metodologia ciò su cui tutti sono d'accordo resta subito evidente e in plenaria si ribadisce solo la sintesi del lavoro e si lavora solo sui punti che rimangono controversi.

In realtà, data la quantità di lavoro fatto, l'ultimo momento è avvenuto in modo un po' frettoloso, ma di punti su cui rimaneva da dibattere sono rimasti solo tre.

f) Fare sintesi

Prendere accordi e decisioni per una Rete nazionale di educazio-

È stato il momento della valutazione e delle decisioni per il futuro.

Rispetto alle decisioni finali, si è deciso di collegare questa Rete (da definire nel nome, se Rete «Freire» o Rete di educazione popolare nello spirito freriano) alla già esistente Rete nazionale del Teatro dell'Oppresso. Operativamente, la nuova rete «doppia» decide di incontrarsi due volte l'anno: una in inverno in concomitanza all'incontro nazionale della Rete di TdO (dentro la formazione del TdO, le persone della Rete di educazione popolare porteranno il proprio contributo di teoria e pratiche per la rilettura di esperienze di TdO e non solo; in base alle scelte collettive); il secondo incontro sarà in estate ed itinerante a partire dai territori delle persone presenti al seminario di Ceriana nel 2010.

Si è inoltre detto che, a livello locale, ogni gruppo o singolo lavori per rafforzare la sua piccola rete locale.

Il momento della valutazione finale si è chiuso nella casa con scritte fuori dalla porta della casa stessa. Si sono riempiti gli spazi del bagno che sta a rappresentare solo ciò che si vuole lasciare e della porta di uscita della casa che ovviamente indica il futuro. Rispetto al bagno molti hanno lasciato la sfiducia e nell'uscita ci sono state indicazioni di impegno in autonomia e in rete.

La strada continua...

In realtà ci sono stati già degli aggiustamenti rispetto alle decisioni prese a luglio 2010. Attraverso incontri paralleli tra le persone della Rete Giolli e persone della Rete nazionale di educazione popolare, si propone un unico incontro delle due Reti in agosto 2011 (presumibilmente dal 20 al 25) in Sicilia (zona Catania) per favorire una diffusione e rinforzo delle due Reti al sud.

Inoltre, la Rete nazionale di educazione popolare sta cercando di studiare la fattibilità di una collaborazione con l'ONG Overseas di Spilamberto per un'attività di educazione popolare a Spilamberto nel luglio 2011.

La conferenza annuale della Comunità Europea per l' Educazione Democratica (EUDEC)

Irene Stella

Come ogni estate ormai da tre anni a questa parte, ad agosto si è tenuta l'assemblea annuale di EUDEC.

EUDEC sta per Comunità Europea per l' Educazione e Democratica; si tratta di una rete di scuole, organizzazioni e individui che hanno come intento lo sviluppo dell'educazione democratica in Europa.

Con *educazione democratica* si intende un modo particolare di fare scuola e di considerare l'apprendimento: «in qualsiasi contesto educativo, i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze hanno il diritto di decidere individualmente, come, quando, che cosa, dove e con chi imparare e il diritto di condividere in modo paritario, le scelte che riguardano i loro ambiti organizzati, in modo particolare le loro scuole, stabilendo, se ritenuto necessario regole e sanzioni».

I due principali criteri che accomunano i membri della EUDEC riguardano i diritti basilari degli studenti:

1. Che abbiano la possibilità di gestire direttamente il loro apprendimento.
2. Che abbiano potere decisionale pari agli insegnanti nella gestione della scuola e delle sue regole

EUDEC sta lavorando affinché l'educazione democratica venga riconosciuta a livello nazionale e europeo tanto quanto altri modelli e modi di insegnare, come ad esempio Montessori o Steiner. Infatti non si tratta di una sperimentazione, ma piuttosto di una pratica quasi centenaria, che ha avuto inizio con Summerhill nel 1921 in Inghilterra.

216 Proprio a tale scopo ci siamo riuniti a Roskilde, una cittadina danese sulle sponde di un fiordo, ospiti della Den Demokratiske Skole.

Siamo 107 da 15 diverse nazioni, alcuni veterani altri nuovi all'argomento, molti studenti, circa il 40%.

Sono rappresentate 15 scuole democratiche, tra cui anche la sovraccitata Summerhill e quattro gruppi che stanno cercando di far partire una scuola democratica nel proprio paese. Dall'Italia siamo in 11 compresi i bambini.

La maggior parte dei partecipanti viene da paesi di lingua tedesca, proprio in questi paesi infatti si riscontra il maggior numero di scuole democratiche.

L'assemblea parte dopo una prima colazione comunitaria nella mensa che la scuola ci ha dato a disposizione. Viene spiegato come si svolgeranno gli incontri: innanzitutto non esiste un programma prestabilito a priori ad eccezione dell'assemblea plenaria dove vengono discussi temi necessari all'associazione, come ad esempio il bilancio.

Viene messa a disposizione una grande lavagna per la così detta Open Schedule, ovvero ogni partecipante può proporre un argomento per un seminario apponendo titolo, orario e luogo alla lavagna. Tutti sanno così quali sono le offerte e possono scegliere quale è loro più congeniale. Argomenti di un seminario possono essere domande filosofiche sul senso dell'educazione democratica, la condivisione di un'esperienza o ancora la soluzione a problemi o difficoltà che alcuni membri hanno riscontrato nella gestione della scuola.

Parallelamente a tutti ciò viene portato avanti un progetto che consiste nell'intervistare alunni, insegnanti, genitori e chiunque abbia a che fare con l'educazione democratica. L'intento è quello di creare una specie di archivio di riposte in forma di video accessibile dal sito della EUDEC per far toccare con mano cosa significa vivere in una scuola democratica.

Durante la prima giornata ad esempio i seminari spaziano dalla presentazione delle 15 scuole partecipanti allo sviluppo/miglioramento del sito della EUDEC (www.eudec.org), dalla creazione di sotto-associazioni nazionali che facciano capo alla EUDEC (sa-

rebbe bello che anche l'Italia fosse presente) alla organizzazione di scambi di insegnanti e alunni di diverse scuole democratiche. Interessante è la partecipazione attiva dei ragazzi che propongono e gestiscono loro stessi alcuni dei seminari. Non si scorge una differenza tra i seminari proposti dagli adulti, magari anche famosi scrittori e gli studenti: tutti vengono presi sul serio!

Solo in assemblea plenaria vengono prese decisioni, tramite votazione per alzata di mano; solo i membri di EUDEC e per le scuole iscritte un membro rappresentante possono votare. È un processo lungo, a volte estenuante districarsi tra le varie mozioni per poi contare le preferenze, ma è così che funziona!

Spesso ci si perde in dettagli poco significativi e si scorda la visione d'insieme, anche se alla fine si riescono a prendere decisioni importanti.

Ad esempio una delle decisioni prese nella prima giornata è quella di diventare membro di EFFE (European Forum for Freedom in Education), una associazione che si occupa di libertà nell'educazione e in particolare si interessa a livello europeo di arrivare fino a Bruxelles e ricevere attenzioni e riconoscimenti dai politici attraverso lobby, articoli su giornali ecc. Questa associazione raccoglie scuole che si ispirano a diversi modelli e conta migliaia di iscritti.

Molto si è discusso anche sulla necessità di cambiare logo perché quello attuale risultava troppo anonimo e non rispecchiava la natura libera e creativa di EUDEC. Si è arrivati alla conclusione che il consiglio, ovvero il comitato decisionale della EUDEC, sceglierà quale tra le quattro varianti proposte verrà accettata.

Sempre in plenaria si è votato per scegliere tre degli otto membri del consiglio tra cui è stato eletto uno studente. Altri studenti ricoprono cariche nelle commissioni che controllano il lavoro svolto dal consiglio oppure gestiscono direttamente dei gruppi di lavoro.

Ad esempio uno studente si è reso disponibile a gestire i miglioramenti al sito di EUDEC ritenuto troppo statico e poco accattivante per i ragazzi. Le idee dei ragazzi saranno messe in pratica da quelli tra loro con competenze nel campo informatico per creare una piattaforma che permetta una comunicazione online, una

lista delle scuole appartenenti ad EUDEC con descrizione delle caratteristiche, un blog e una mappa dell'Europa in cui ogni nazione può essere «cliccata» aprendo tutte le informazioni sulla situazione dell'educazione democratica in quel paese.

Come nasce e si sviluppa un seminario da proporre alla Open Schedule?

Con un gruppetto di persone una sera mi sono attardata a parlare ed è venuta fuori la domanda: quali servizi EUDEC può offrire ai suoi membri? Così la mattina seguente abbiamo proposto un seminario su questo tema. Tra le idee sono venute fuori

1. La possibilità di visitare le scuole democratiche aderenti all'associazione con priorità rispetto alle altre (numerose) richieste di visita, stage ecc.
2. Rendere nota una bibliografia in inglese e, quando possibile, nelle diverse lingue dei libri che introducono al tema e di quelli che lo approfondiscono.
3. Creare un corso per prepararsi a diventare insegnanti pronti ad una educazione democratica, basandosi anche sulle esperienze dell'Istituto Israeliano per l'Educazione Democratica.
4. Pubblicare nel sito le leggi che permettono di aprire una scuola democratica paese per paese.
5. Cercare di far riconoscere questo come un modo di insegnare (come sono riconosciuti il metodo Steiner e quello Montessori ad esempio)
6. Istituire un gruppo che si occupi di fare ricerca sulla validità dell'educazione democratica.

Da questo seminario sono nati altri di approfondimento tra cui ad esempio un gruppo che cerca di portare avanti una ricerca empirica sulla validità dell'educazione democratica per avere così anche del materiale scientifico da mostrare alla stampa e ai politici. Alcuni temi potrebbero essere la motivazione allo studio, cosa fanno i ragazzi che hanno frequentato una scuola democratica dopo 5/10 anni, se c'è una correlazione positiva con la presenza di malattie come attacchi di panico, disturbi dell'apprendimento e così via.

Abbiamo già contatti con l'Istituto di Ricerca per l'Educazione Democratica di Tel Haviv che, appoggiato da una riforma sull'edu-

cazione del governo israeliano, è riuscito a rendere l'educazione democratica una opzione alla portata di tutti con più di trenta scuole operative nel territorio riconosciute e finanziate dallo Stato.

Un altro seminario di approfondimento ha portato alla nascita di un gruppo che si occupa di creare una possibilità formativa per quelle persone interessate a diventare insegnanti di una scuola democratica.

Non è affatto facile infatti né passare dall'insegnamento classico a quello democratico, né inventarsi insegnanti democratici. Questo probabilmente anche perché la maggior parte delle persone ha ricevuto un'educazione in cui l'insegnante ricopre un ruolo ben preciso e impone ciò che deve essere imparato, quando e come. L'idea di partenza è quella di offrire agli interessati di fare esperienza diretta di almeno tre mesi in tre diverse scuole democratiche per un totale di nove mesi così da toccare con mano cosa significa lavorare in una scuola in cui i ragazzi hanno diritto a scegliere, quanto possono differenziarsi le scuole l'una dall'altra e se dopo la fase di entusiasmo iniziale questo è proprio il mondo in cui voglia lavorare.

Tra un'assemblea e un seminario il tempo passa e colazione pranzo e cena vengono offerti dall'organizzazione della conferenza. Anche qui il modus operandi è basato molto sulla propria volontà, sul senso di comunità e sulle capacità che si è disposti a condividere.

Infatti in cucina ci sono dei volontari che lavorano prima e dopo i pasti così che con un turno a persona si riesce a gestire l'intera «pensione completa». Questo permette ai partecipanti di familiarizzare, conoscersi meglio e scambiare impressioni che durante i seminari e l'assemblea plenaria vengono rimandate. Il clima in cucina è sempre festoso e i pasti, quasi sempre vegetariani, sono incredibilmente buoni!

La scuola offre tra l'altro la possibilità di dormire la notte nella palestra con il proprio sacco a pelo. Questo condividere spazi di solito privati ha fatto sì che molte barriere comunicative cadessero velocemente. Ogni giorno la lavagna in cui si raccoglievano le proposte di seminari era piena di titoli interessanti. La dinamicità

di questo modo di organizzare una conferenza è impressionante, fa capo alle risorse di ognuno dei partecipanti, porta con sé e ha voglia di condividere. Fa sì che soltanto chi è interessato partecipi attivamente ai seminari e che a chiunque abbia una curiosità o voglia sviscerare un problema venga data la possibilità di farlo. EUDEC, in plenaria, si è chiesta quali sono le mete e i traguardi a cui aspirare nei prossimi 20 anni, ovvero si è interrogata su quale direzione prendere. Il punto cruciale è il grado di apertura verso le scuole che non sono democratiche, o che lo sono solo in parte. La perplessità ad aprire a tutte le scuole che condividono i principi di EUDEC è quella che una massiccia presenza di queste potrebbe compromettere la natura dell'associazione stessa. L'interesse ad aprire a scuole interessate, ma non ancora democratiche, d'altra parte è dovuto dal fatto di aiutarle nel difficile processo di democratizzazione.

Il prossimo anno l'appuntamento è presso la scuola Sands in Inghilterra, nel Devon. Nella stessa occasione si terrà anche IDEC (International Democratic Education Community), una grande conferenza sull'educazione democratica che attira scuole da tutto il mondo, così come i maggiori esperti nel campo sia teorico che pratico dell'educazione democratica. Per qualsiasi approfondimento e aggiornamento www.eudec.org.

L'Italia si sta preparando a creare una rete di tutte le persone interessate a questo modo di fare scuola. Anche se con molto ritardo rispetto a tante altre nazioni, stanno partendo dei primi progetti di scuola che cercano di ispirarsi alle idee dell'educazione democratica. Per qualsiasi informazione info@educazionelibertaria.org.

Recensioni

Giuseppe Tribuzio, *In nome del padre. Aspetti sociologici della carenza di autorità e nuove prospettive per una scuola educante*, Levante, Bari 2010. Recensione di Antonio Vigilante.

Nel presentare questo libro di Giuseppe Tribuzio, Francesco Siodoti ed Eide Spedicato convergono nel sottolinearne il carattere non convenzionale, l'anticonformismo e la non aderenza al politicamente corretto. Non c'è discorso sull'autorità pedagogica che oggi non cominci con queste premesse: che si tratta di un discorso fuori moda, inattuale, coraggioso; e intanto questi discorsi inattuali si moltiplicano, in felice accordo con le parole d'ordine governative della meritocrazia, dell'autorità o autorevolezza, del rigore – a dire il vero parole drammaticamente in contrasto con la biografia e le prassi degli uomini e delle donne che sono al governo. Di moda è anche una certa lettura della storia recente della società e della scuola italiana, secondo la quale tutti i mali attuali vanno ricondotti al Sessantotto ed alla sua influenza devastante. Prima del Sessantotto c'era una scuola seria, corrispondente ad una società ancora sana, con tutti i valori a posto; dopo il Sessantotto è cominciata la deriva, la scuola è diventata di massa ed ha progressivamente perso il suo rigore, mentre nella società si sono diffusi modelli negativi. Con il Sessantotto, assicura Tribuzio, si è alterato l'equilibrio tra diritti e doveri, con i primi che hanno finito per soffocare i secondi. Di qui uno «sconfinato narcisismo di massa» le cui conseguenze sono «le droghe, i grandi raduni giovanili, i gruppi religiosi fondamentalisti, il settarismo politico» (p. 124). È singolare che ad un sociologo (Tribuzio insegna sociologia nei corsi di laurea per professioni sanitarie) sfuggano alcune dinamiche macroscopiche della società italiana. Se negli anni Sessanta e Settanta si è combattuto per i diritti, è stato perché larghe fasce della popolazione italiana i diritti non li avevano; perché ciò che era sancito dalla Costituzione – il diritto al lavoro, alla casa, a condizioni di vita decorose – era spesso lettera morta. Con la lotta e le rivendicazioni, alcuni diritti sono stati riconosciuti, altri sono rimasti lettera morta, altri ancora sono minacciati dalle tendenze regressive degli ultimi anni. Ha senso lamentare il prevalere dei diritti sui doveri in un tempo in cui il diritto fondamentale al lavoro è stato fatto a pezzi dalla pratica legalizzata del precariato e gli operai sono costretti, pena il licenziamento, ad accettare contratti che negano diritti fondamentali, con la minaccia della delocalizzazione? A Tribuzio sfugge, inoltre, un'altra particolarità italiana. A differenza di altri paesi, in Italia le tendenze progressi-

ste del Sessantotto sono state bilanciate, se così vogliamo dire, da tendenze ciecamente autoritarie, quali quelle che si sono espresse nelle stragi di Stato, nelle pratiche dei servizi segreti deviati, nella repressione feroce del dissenso. L'Italia non è, né è mai stato, il paese in cui i diritti prevalgono sui doveri. È stato, ed è, il paese in cui manifestare in piazza può costare la vita; in cui per ottenere ciò che spetta di diritto occorre affidarsi spesso alla benevolenza interessata di qualche membro dell'élite di potere; in cui migliaia di persone vedono negata la loro stessa dignità umana con l'infame etichetta di clandestino; eccetera.

Bisogna riconoscere a Tribuzio il merito di una analisi onesta delle dinamiche di classe della scuola italiana. Del resto, i dati dei rapporti IARD sulla condizione giovanile parlano chiaro: circa il 30% dei figli degli operai ed il 44 % dei ragazzi provenienti da famiglie con un livello culturale basso non vanno oltre la terza media. Quando decidono di proseguire gli studi vengono orientati verso gli istituti professionali. Tribuzio si spinge fino a riconoscere che alcuni insegnanti operano una discriminazione attuando forme di maltrattamento psicologico nei confronti di alunni «particolarmente problematici sia dal punto di vista caratteriale che per provenienza sociale» (p. 107). Non si accorge, tuttavia, che questa denuncia è in aperto contrasto con tutta la sua analisi della scuola. A suo avviso, nella scuola attuale manca del tutto «la deferenza, il riguardo e un certo contegno» nella relazione tra docente ed alunno (p. 95). Gli studenti non hanno più il rispetto di una volta nei confronti dei docenti, che hanno le mani legate dal punto di vista disciplinare. Se le cose stanno così, come si spiega che alcuni docenti possano impunemente ricorrere al maltrattamento psicologico? Se ciò avviene, è proprio perché nei confronti dei docenti esistono ancora quegli atteggiamenti di deferenza che impediscono spesso di denunciare simili abusi.

L'impressione è che Tribuzio parli della scuola senza conoscerla se non per sentito dire. Un esempio. Tribuzio lamenta che alle note disciplinari spesso «non fanno seguito opportuni provvedimenti, emanati dagli organi competenti: Consiglio di Istituto e Dirigente Scolastico» (p. 95). In realtà l'organo che a scuola di occupa delle sanzioni è soprattutto il Consiglio di classe, con la presenza del dirigente (che da solo non può prendere alcun provvedimento di sospensione). Un altro esempio. Scrive, Tribuzio, che nelle secondarie di primo grado si riesce ancora a controllare qualcosa, mentre in quella di secondo grado tutto «viene travolto da comportamenti irresponsabili» (p. 48). Chiunque abbia esperienza di

insegnamento nei diversi ordini e gradi della scuola italiana sa che è l'esatto contrario: è nella secondaria inferiore che si registrano i maggiori problemi disciplinari, anche per le caratteristiche psicologiche dei ragazzi di quella età. Gli insegnanti che passano dalla secondaria inferiore a quella superiore hanno l'impressione di poter cominciare finalmente ad insegnare davvero, senza più dover fare da badanti o da sorveglianti dei loro studenti.

Di una cosa è certo, Tribuzio: la crisi della scuola è una conseguenza della crisi dell'autorità. La disciplina, che «rappresenta l'abitudine all'obbedienza» (p. 77), non è possibile ove manchi l'autorità. Chi svolge una professione, osserva, «sa bene quanta disciplina è necessaria per poter svolgere in modo appropriato il proprio lavoro» (p. 78). Verissimo. Ma questa disciplina non ha assolutamente nulla a che fare con la disciplina intesa come abitudine all'obbedienza. Occorre una disciplina straordinaria per svolgere un lavoro delicato e complesso come quello dell'intagliatore di lenti, cui si dedicò l'artigiano Spinoza; ma è un lavoro al quale ben poco giova l'obbedienza. Nemmeno l'apprendistato di un lavoro del genere passa attraverso l'obbedienza. Ciò che conta è altro: l'interesse, la passione. Se ci sono queste cose, è possibile obbedire quanto si vuole, ma non si caverà un ragno da buco. Quel che occorre comprendere è che l'apprendimento è un processo naturale, un bisogno dell'organismo. Basta osservare un bambino, notare la concentrazione assoluta con cui si dedica ad attività anche complesse, la determinazione con cui pretende di fare da solo cose difficili. Lo fa perché ha interesse e bisogno di apprendere. Sarebbe un grave problema se un bambino dovesse apprendere queste prime cose per obbedienza. Il problema della scuola è che ha la pretesa di imporre lo studio di cose che non hanno alcuna relazione con bisogni ed interessi. Un adolescente può restare fino a notte fonda nella sua stanzetta a ripetere gli accordi di una canzone, a programmare in php, a curare la grafica di un sito web. Non è la disciplina che manca, né la capacità di sacrificarsi per qualcosa che si ritiene importante.

È questo che manca alla scuola: la passione. Ed è inevitabile, se si pensa la scuola alla maniera di Tribuzio, come un sistema in grado di dare «ai giovani la possibilità di aspirare ad una sempre più difficile scalata sociale» (p. 55). Potrà sembrare strano, ma a molti adolescenti darsi da fare per qualcosa come la scalata sociale non sembra una gran cosa. Sono sicuro che a Tribuzio sembrerà scandaloso, ma persino qualcuno tra gli adulti – compreso chi scrive – ritiene che ci siano molte cose più utili ed interessanti che tentare

la scalata sociale. Un adolescente che si ponga già un obiettivo del genere è una figura ben triste. E soprattutto, ed è quello che più importa, è uno che non impara. Si possono ripetere infinità di nozioni per superare interrogazioni ed esami, ma se lo si fa per il fine estrinseco di fare la scalata sociale, senza alcun interesse, senza alcuna passione, non si impara realmente nulla. Si impara solo quando si percepisce il senso di ciò che si sta studiando. Ed il senso è quasi sempre connesso al fare qualcosa per altri. In fondo, il ragazzo che passa il pomeriggio a studiare gli accordi alla chitarra si avvicina al senso di una cultura autentica più del ragazzo che passa il pomeriggio a studiare per prendere nove. Quando avrà imparato, suonerà nel gruppo degli amici; ciò che impara ha fin dall'inizio una finalità sociale. Quando i ragazzi studieranno storia, filosofia o letteratura con la stessa finalità, la crisi della scuola sarà solo un brutto ricordo.

Lungi dall'essere, come ritiene Tribuzio, ciò che garantisce il rispetto delle regole se necessario con il ricorso alla punizione, l'autorità con la sua semplice presenza intacca la credibilità delle regole. Le regole hanno senso se sono funzionali e se valgono per tutti. Per definizione, invece, l'autorità è sciolta, o tende a sciogliersi, dall'obbligo di rispettare le regole; o ha regole altre. È quello che accade a scuola. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti (D.P.R. 249/1998), ad esempio, afferma che lo studente ha diritto ad una valutazione «trasparente e tempestiva» (art. 2, comma 4), il che vuol dire che alla fine della verifica orale il docente ha l'obbligo di comunicargli il voto. Generalmente non va così. Il docente nasconde il voto, come se comunicarlo fosse un eccesso di democrazia. L'articolo 4 comma 3 afferma che «nessuno può essere sottoposto a sanzioni disciplinari senza essere stato prima invitato ad esporre le proprie ragioni». Anche questa è una disposizione di legge che si ignora apertamente. È prassi che gli alunni vengano sottoposti a provvedimenti disciplinari anche piuttosto gravi, come l'allontanamento da scuola, senza essere invitati ad esporre le proprie ragioni. Quanto al comma successivo, che afferma che «nessuna infrazione disciplinare connessa al comportamento può influire sulla valutazione del profitto», i docenti lo trovano ben strano, e con quel modo tutto scolastico di aggiustare le cose convergono agevolmente sul fatto che le infrazioni disciplinari sono indice di scarso interesse, di scarsa partecipazione: e quindi di scarso profitto.

Si potrebbe continuare.

È evidente che non c'è che una sola via per ripristinare il rispetto

delle regole: fare in modo che le regole siano di tutti. Costringere un ragazzo maggiorenne a rispettare regole assurde ed umilianti, come quella di chiedere il permesso per andare in bagno (quale docente non protesterebbe, se gli si imponesse l'obbligo di chiedere il permesso per andare in bagno durante il Collegio dei docenti?), mentre i docenti non si sentono affatto tenuti a rispettare le regole stabilite per legge, aumenta solo il senso di impotenza, l'impressione di subire una ingiustizia, il rancore. E sono sentimenti negativi che trovano prima o poi uno sfogo. Se non verso l'autorità, verso i compagni.

Sappiamo che l'autorità non impedisce il proliferare della violenza scolastica. Basta leggere un libro come *I turbamenti del giovane Törless* di Musil: un romanzo, certo, ma dietro il quale c'è l'esperienza reale di un'accademia militare tra le più rigorose sotto il profilo disciplinare. La repressione costante da parte dell'autorità trova sfogo nella violenza contro i compagni più deboli – nel caso del romanzo di Musil contro Basini, diventato capro espiatorio dopo un piccolo furto e costretto a subire umiliazioni, violenze e vere e proprie torture. Di qui due evidenze riguardanti il bullismo, sul quale non poco si sofferma Tribuzio. La prima è che non si tratta di un fenomeno nuovo. La seconda è che non è una conseguenza della crisi dell'autorità, quanto piuttosto un modo per scaricare contro i soggetti più deboli le emozioni negative. Del resto, i dati comparativi forniti dallo stesso autore sembrano confermare questa interpretazione. Il bullismo (*ijime*) è un fenomeno gravissimo in Giappone fin dagli anni Ottanta. Eppure il Giappone è il paese nel quale il senso delle regole è più sviluppato, anche e soprattutto nel contesto scolastico. La «civiltà della vergogna» giapponese, che Tribuzio considera esemplare (p. 157), non è probabilmente estranea all'*ijime*. In una società in cui il controllo è costante e rigoroso, la violenza esplode non appena si trova uno spiraglio per esercitarla. Interessanti anche i dati riguardanti la Turchia. In quel paese, scrive Tribuzio, la violenza «è considerata uno strumento naturale di educazione, oltre che in famiglia, anche nelle scuole e nell'ambiente di lavoro» (p. 180). I risultati? Il 64.4% degli studenti si comporta in modo violento. In quel paese, nota, la violenza è usata per insegnare ai figli le buone maniere e «fornirgli un modello comportamentale». La conseguenza è che i ragazzini scappano di casa e diventano aggressivi. Quale dimostrazione più chiara del fatto che le regole e le «buone maniere», imposte con la violenza o comunque in modo autoritario, generano a loro volta violenza?

A dire il vero non manca qualche proposta ispirata al buon senso per affrontare il problema del bullismo. Tale mi sembra quella di potenziare lo studio della musica, disciplina che da un lato sviluppa la concentrazione e l'applicazione, dall'altro favorisce la partecipazione, la collaborazione, la socialità; tale, anche, l'idea di impiegare il judo come metodo che «allena la mente e il corpo dei giovani a fronteggiare situazioni impreviste» (p. 200). Ciò che manca ai sistemi scolastici occidentali – ed a quelli orientali ispirati al modello occidentale – è quella che potremmo chiamare cultura mentale. Il curriculum è teso a sviluppare le conoscenze e le capacità intellettuali, magari anche le competenze sociali, ma non fornisce nessuna tecnica per affrontare le emozioni negative, per mettere ordine nei pensieri, per ristabilire l'equilibrio nelle difficoltà. La cultura orientale ha sviluppato tecniche di cultura mentale – dalla meditazione vipassana al Tai Chi Chuan – che stanno penetrando rapidamente anche in Occidente, ma per le quali il mondo della scuola non sembra provare alcun interesse (anche se non manca qualche sperimentazione, proprio per affrontare il bullismo). Sono però, queste di Tribuzio, proposte formulate all'interno di una visione agonistica della vita e dell'educazione che porta ad affermazioni francamente sconcertanti, come il rimpianto per i riti d'iniziazione, senza i quali gli adolescenti sono privati, a suo dire, della possibilità di «sperimentare emozioni forti come l'ansia, la paura e la fierezza, sotto la guida o l'occhio vigile degli adulti» (p. 87). Tribuzio vive in un mondo nel quale l'ansia e la paura sono emozioni così rare, che bisogna crearle ad arte, a scopo educativo. Non è questo, purtroppo, il mondo nel quale viviamo e nel quale siamo chiamati ad interrogarci sul significato dell'educazione.



Maurizio Parodi, *La scuola che fa male*, Liberodiscrivere edizioni, Genova 2009. Recensione di Antonio Vigilante.

Nonostante le apparenze, la nostra società ha ancora una fiducia smisurata nella scuola. Dei genitori che si rifiutassero di mandare i figli a scuola sarebbe unanimemente considerati dei pessimi genitori; se i figli sono in età di obbligo scolastico, il loro comportamento è anche penalmente perseguibile. Della crisi della scuola si

parla apertamente, ma quasi mai lo si fa mettendola radicalmente in discussione. I sintomi della crisi sui quali ci si sofferma sono quelli che permettono di giungere a soluzioni tutto sommato rassicuranti. Se la scuola è in crisi perché gli studenti compiono atti di bullismo, riprendono le loro gesta poco eroiche e le pubblicano su Internet, gloriandosi della propria pochezza, allora la soluzione è semplice: basta più autorità, basta il cinque in condotta, basta tornare ai vecchi tempi, quando si faceva lezione con la pedana sotto la cattedra. Ma se i sintomi della crisi fossero altri? Se bassissimo, piuttosto, al malessere dei bambini e degli adolescenti? I dati sul suicidio degli adolescenti sono assolutamente preoccupanti. Non riguardano la scuola? Sappiamo che molti bambini hanno problemi psicosomatici legati al disagio scolastico. Questo non è un sintomo? Sì, è un sintomo: ma generalmente lo si considera sintomo di un problema individuale. Se il bambino ha mal di pancia, se urina di notte, se vomita al solo pensiero di andare a scuola, è un problema suo. Se poi a scuola si muove troppo, non è una reazione sensata all'insensata immobilità cui i bambini sono costretti per ore ed ore nelle aule scolastiche, ma si tratta di sindrome da iperattività, da curare con i primi psicofarmaci. Una volta cresciuto, altri psicofarmaci prenderà per mettere a tacere il disagio causato dall'ambiente di lavoro. Perché le strutture non vanno messe in discussione – del resto, viviamo nel mondo capitalista, il migliore dei mondi possibili. Se qualche problema c'è, è degli individui, che si ostinano ad essere infelici nonostante le felicissime condizioni sociali ed economiche.

Ne *La scuola che fa male* Maurizio Parodi parte invece da questi sintomi per mostrare la sostanziale insensatezza della scuola, così come è organizzata oggi. A cominciare dagli spazi e dai tempi. Le aule scolastiche, per lo più asettiche e fatiscenti, sono organizzate in funzione della mera trasmissione di informazioni dal docente agli studenti, oltre che delle necessità di sorveglianza e di controllo che fanno aggio sulla possibilità di confronto autentico e di comunicazione aperta. È una organizzazione degli spazi che da gran tempo la riflessione pedagogica considera inadeguata ai fini educativi della scuola (si pensi a Dewey ed alla nostra Montessori), e che tuttavia sfida i decenni e non pare porre alcun problema a insegnanti, genitori, ministri. La stessa rigidità caratterizza i tempi scolastici, che organizzano la vita dell'istituzione secondo logiche che rispondono ad esigenze di organizzazione razionale, più che ai bisogni degli studenti. Più grave è la rigidità mentale che la scuola trasmette e crea negli studenti. Attraverso

il sapere il mondo, che è complesso e interconnesso, viene fatto a pezzi e ricomposto secondo i criteri di una razionalità lineare che semplifica, ordina, astrae: e tenta di dominare una natura che ha separato dall'uomo come l'oggetto conosciuto dal soggetto conoscente. E' una conoscenza codificata e sintetizzata nei manuali di testo, che offrono agli studenti una visione del mondo già confezionata, alla quale non resta che adeguarsi. Chi non si adegua è condannato all'insuccesso scolastico. Il quale è un male che va curato con la ripetuta somministrazione di quello stesso insegnamento che ha fallito una prima volta. Che il recupero consista "nella ulteriore, prolungata esposizione al medesimo stimolo" (p. 61) è per Parodi uno dei «postulati occulti» della scuola. È facile constatarlo. Vi sono scuole che registrano da anni un livello altissimo di insufficienze in alcune classi, e tuttavia non avvertono la necessità di apportare il minimo cambiamento nella didattica: lo studente che non ottiene gli obiettivi viene respinto, e se ciò non dà i risultati sperati, lo si respinge una volta ancora. Il principio è che lo stimolo, per usare il termine di Parodi, è indiscutibile; ciò che va messo in discussione è il suo destinatario. In qualsiasi altro campo, un ripetuto fallimento costringerebbe a rivedere il metodo di lavoro. Non così a scuola. Se si prende qualche provvedimento, è esteriore, non sostanziale. Si potrà, ad esempio, fare un progetto pomeridiano per favorire la motivazione degli studenti meno interessati e con i voti più bassi, lasciando però immutata la didattica al mattino. Il docente che da dieci anni ottiene risultati insoddisfacenti con la metà dei suoi alunni potrà continuare a far lezione senza cambiare nulla (senza che nessuno lo costringa a cambiare nulla: non è escluso, anzi, che molti lo apprezzino per il suo rigore), ma i suoi alunni peggiori potranno fare un corso di teatro o di danza per provare meno risentimento nei confronti della scuola. Con risultati facilmente immaginabili.

Le pratiche didattiche risentono della esigenza di razionalità che impronta di sé tutta l'istituzione. È così che la lettura, che è uno dei piaceri della vita, diventa il sezionamento rigoroso – e noiosissimo – del testo scolastico, inseguendo il mito di una comprensione totale che distrugge quel tanto di intimo e finanche di misterioso che c'è nell'approccio al testo e costituisce in gran parte il piacere della lettura, mentre la scrittura si riduce a quell'esercizio solipsistico che è il tema in classe, un ragionamento rivolto a nessuno su un argomento imposto, una attività il cui unico significato inevitabilmente sarà quello di ottenere un buon voto, mentre molte altre cose, più sensate e costruttive, si potrebbero fare con

le parole.

Della scuola, dunque, Parodi evidenzia e denuncia la rigida razionalità burocratico-istituzionale, la trasmissività che spegne la creatività, la chiusura dogmatica, la mancanza di una autentica comunicazione, l'omologazione e la ritualizzazione del sapere, oltre alla incapacità di funzionare come «ascensore sociale» (p. 63). Nulla che non sia già stato detto da Illich o Freire, da Freinet o Danilo Dolci: ma è importante dirlo nuovamente, e con la chiarezza di Parodi, in tempi nei quali le più raffinate e appassionate riflessioni pedagogiche vengono messe fuori gioco da una rozza logica che, col pretesto di ripristinare una mitica serietà ed autorevolezza della scuola, la rende ancora più escludente ed autoritaria.

Quale l'alternativa? Non, per Parodi, una scuola che sostituisca il rigido controllo burocratico e l'autoritarismo con il lasciar fare, che in fondo vuol dire «abdicare al proprio ruolo di adulti educatori, abbandonando soggetti 'deboli' all'istinto e alle convenzioni, alle lusinghe e alle violenze di un ambiente anche molto insidioso», ma quello di lasciar essere, creando un clima di accoglienza «che metta gli studenti in condizioni di poter rischiare, che stimoli a osare»; citando Anna Maria Piussi, aggiunge che il modello può essere quello della relazione materna: «una relazione amorosa, che dà la vita e permette di crescere, di andare avanti; l'esatto contrario della relazione di controllo che deve codificare l'altro» (p. 84). Ma la relazione materna resta una relazione fortemente asimmetrica, nella quale ci sono un soggetto debole (quale è per Parodi lo studente) ed uno forte che rassicura e sostiene, esercitando un forza (che è la capacità di crescere e far crescere) che può diventare violenza (che è il crescere-sopra). Marcello Bernardi ricordava (in *Educazione e libertà*) che la madre può diventare Madre, soffocando il figlio con le sue aspettative di successo e gli obblighi derivanti dai suoi terribili sacrifici di Madre. Può esserci una violenza anche nell'amore, quando si tratta di un amore tra soggetti che sono su piani diversi ed è legato ad una qualche richiesta, dalla quale l'amore stesso finisce per essere condizionato. Il docente-madre resta inevitabilmente il possessore di una qualche verità, cui lo studente-figlio dovrà adeguarsi. Un passo oltre verso una scuola creativa lo si compie pensando ad una comunicazione priva di gerarchie, completamente orizzontale, tra persone legate da quell'amicizia che si crea tra persone che si impegnano insieme in un'impresa importante. Gruppi guidati da un docente-facilitatore, il cui compito sarà quello di motivare,

stimolare, favorire la creatività e la ricerca delle conoscenze e dei valori, conquiste quotidiane del gruppo e non pezzi di un programma ministeriale da ingerire a dosi già fissate, per conseguire obiettivi (spesso fantasiosi) determinati con un procedimento più burocratico che razionale.



Goffredo Fofi, *La vocazione minoritaria. Intervista sulle minoranze*, a cura di Oreste Pivetta, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 167. Recensione di Antonio Vigilante.

Etsi omnes, ego non, era il motto di Giuseppe Rensi, filosofo sempre controcorrente, teorico dell'ateismo e dello scetticismo con una forte sensibilità religiosa, conservatore finito in galera per antifascismo. Tutti, ma non io. Questo atteggiamento, sostanzialmente aristocratico, costituisce anche il fondo della concezione etica cui mette capo il suo itinerario inquieto: se anche l'universo fosse cieco, se anche la storia procedesse in direzione contraria alla mia, io non rinuncerei comunque ai valori. È un atteggiamento di grande nobiltà, che ha però il suo limite decisivo nel suo carattere individualistico, nel segnare una linea di resistenza e di dissenso che non va al di là del singolo. È l'atteggiamento del dissidente, ma non ancora del partigiano.

Etsi omnes, ego non può essere anche il motto delle personalità di cui parla Goffredo Fofi ne *La vocazione minoritaria*, una intervista che ha il valore di una autobiografia intellettuale e al tempo stesso di un viaggio nell'Italia più viva del secolo scorso; con una differenza, però: in loro l'ego tenta di farsi noi, il dissenso cerca la via di un impegno aperto, di una lotta per la trasformazione dell'esistente.

La vita pubblica di Fofi comincia nel '56, quando non ancora ventenne partecipa allo sciopero alla rovescia organizzato da Danilo Dolci a Partinico. Mentre Dolci e gli altri vengono arrestati, Fofi viene allontanato con un foglio di via, con l'incredibile motivazione che «insegna senza percepire stipendio». Tornerà presto, accompagnando Dolci negli anni più creativi della sua lotta in favore dei disoccupati e dei poveri nella Sicilia nord-occidentale. Dolci è stato un punto di riferimento fondamentale per Fofi, ma non un maestro riconosciuto: «non ho accettato Danilo Dolci, che

pure è la persona a cui devo maggior riconoscenza e che mi ha aperto a possibilità di incontri straordinari» (p. 80). Non è l'unico. Non furono pochi i collaboratori che trovarono inaccettabile quel certo autoritarismo che in Dolci stride in modo così evidente con la prassi maieutica con la quale quel grande sperimentatore è riuscito a fare diventare cittadini ed attivi uomini, donne, vecchi e perfino bambini di una delle zone più abbandonate e povere d'Italia. Un maestro riconosciuto è invece Capitini – «il mio Capitini», dice Fofi. Insegna, Capitini, il moto di indignazione contro la realtà, il rifiuto, la non accettazione dello stato delle cose, la rivolta metafisica che esige una realtà altra, diversa, liberata dal male e dalla violenza. Nulla di più lontano dall'acquiescenza che caratterizza il clima del nostro tempo, ma nulla di più urgente. È una rivolta anche contro le prassi consolidate, contro le istituzioni dominanti, contro i partiti, contro le ideologie: è una rivolta che condanna ad essere minoranze non etniche, ma etiche. Appartengono alle minoranze etiche «le persone che scelgono di essere minoranza, che decidono di esserlo per rispondere a un'urgenza morale» (p. 21). Tanto Dolci quanto Capitini, ad esempio, rifiutarono una carriera politica che li avrebbe portati a ricoprire ruoli di primo piano in Parlamento: il primo declinò l'offerta di alcuni partiti di sinistra negli anni Cinquanta, il secondo all'indomani della caduta del fascismo evitò di capitalizzare il prestigio che gli veniva dall'antifascismo e dal contributo dato con il suo Movimento Liberal-socialista alla nascita del Partito d'Azione, preferendo concentrarsi sulla sperimentazione di una democrazia partecipata, dal basso, attraverso i Centri di Orientamento Sociale. Le minoranze etiche sono caratterizzate da un modello di intellettualità: «scelgono di pensare e agire insieme per e con i 'perdenti' e i 'sommersi'» (p. 23). Fofi nota che si tratta di un modello di intellettuale che poco ha a che fare con le università, «una macchina per produrre intellettuali agnostici», una casta «con l'unica ambizione di sentirsi dalla parte di chi conta» (p.24). Un giudizio severo con il quale è tuttavia impossibile non convenire, se si considera l'assoluta incapacità del mondo universitario di comunicare con l'esterno, di operare nella società come agente di liberazione per tutti, e non solo come strumento di elevazione e promozione sociale per alcuni. Al Borgo di Dio di Trappeto i contadini ed i pescatori si affollavano per ascoltare conferenze di intellettuali come Lamberto Borghi. Nell'Italia di oggi una scena del genere è impensabile, sia perché la cultura ha perso ogni attrattiva, spodestata dallo spettacolo, sia perché gli intellettuali si sono chiusi

nelle università, nelle accademie, nei circoli culturali.

Ma chi sono oggi gli oppressi, i «sommersi», quelli cui bisogna dar voce? I malati mentali, ad esempio; o gli immigrati. Più i primi che i secondi, a dire il vero, poiché gli immigrati sono giovani, spesso hanno studiato, e con ogni probabilità vivono una situazione di emarginazione temporanea. Dopo aver insistito sull'importanza di dar voce agli oppressi, sembra che Fofi abbia qualche difficoltà ad individuarli, se ricorre alla categoria un po' vaga degli «oppressi della coscienza», vale a dire «tutte le persone che vivono una condizione di anomia morale e di servitù materiale» (p. 25). Il problema è che l'anomia morale e la servitù materiale sono condizioni così diffuse, che è difficile dire chi ne è fuori. Diversa è la situazione del clandestino, che è qualcosa di diverso dal semplice immigrato. Può essere giovane, anche colto, ma è costretto dalle leggi in una condizione-limite di invisibilità, di negazione non solo simbolica. Fofi non considera i braccianti clandestini, che spesso muoiono nei tuguri senza luce né acqua nei quali sono costretti a vivere, o le schiave violentate sulle strade, o lo stesso sottoproletariato italiano, che non è affatto scomparso in seguito all'innegabile «rimescolamento delle classi» (p. 110). È vero che l'operaio ha oggi lo stesso immaginario e le stesse aspirazioni dell'impiegato o del funzionario, ma resta una differenza essenziale: il linguaggio. Nonostante l'azione dei mass-media, il linguaggio del sottoproletariato resta diverso da quello borghese. Il bracciante meridionale desidera forse acquistare la stessa automobile dell'avvocato di successo, ma non parla come lui; parla ancora, spesso, una lingua che al borghese può risultare addirittura incomprensibile. La persistenza del dialetto è un segno del limite dell'omologazione, dell'esistenza – o resistenza – di una classe altra, alla quale sarebbe inopportuno guardare con sguardo romantico, come se si trattasse di una umanità intatta da contrapporre al mondo corrotto dal consumismo, e dalla quale oggi come ieri non bisogna attendersi posizioni politiche di apertura (è la classe sociale più esposta al clientelismo, alla propaganda di destra, al pregiudizio), ma alla quale è inevitabile guardare se si vuole tentare una prassi politica alternativa, di liberazione e non solo di gestione del potere.

L'intervista di Fofi non è solo una rievocazione di alcune delle figure più nobili dell'Italia degli ultimi sessant'anni (oltre ai citati Dolci e Capitini, tra gli altri, Ignazio Silone, Nicola Chiaromonte, Lucio Lombardo Radice, Adriano Olivetti, Balducci, Di Liegro, Tonino Bello), che hanno seguito una loro via difficile fuori dalle

due Chiese che hanno dominato la cultura e la vita civile italiana, quella cattolica e quella comunista (anche quando erano vescovi, come monsignor Bello), ma anche un percorso nelle trasformazioni del nostro paese negli ultimi decenni, viste con gli occhi di chi ha partecipato a molte delle iniziative culturali e sociali più vive ed aperte. Se gli anni Cinquanta sono stati anni di grande vivacità culturale ed il Sessantotto è durato soltanto pochi mesi, dopo i quali ciò che di creativo era nel movimento è stato travolto e spento dall'inquadramento nei partiti e nella militanza organizzata e perfino dogmatica (un giudizio, questo, che fa giustizia di tante sciocchezze che tocca sentire sul quel periodo), gli anni Ottanta, «tra i più stupidi della nostra storia» (p. 116), hanno aperto la strada all'epoca attuale, di dittatura del mercato e svuotamento della democrazia. Il ruolo delle minoranze, oggi, è per Fofi quello di salvare la democrazia tanto dalle manipolazioni dei partiti quanto dal vuoto dell'antipolitica, mostrando l'esempio di una politica diversa, che non mira alla presa del potere, ma mostra in concreto pratiche differenti, aperte, in contrasto con le logiche del potere, che mirano a controllare. Il rischio di questo discorso, che indica con chiarezza ciò che è più urgente per la nostra democrazia, è quello di giungere a pensare le minoranze in modo romantico, di mitizzare il bastian contrario o l'eretico, auspicando che rimangano tali. Scrive Fofi che le minoranze non devono ambire a diventare futura maggioranza, ma il loro compito è quello di essere minoranze, «cunei di contraddizione» (p. 131), anche se con il dovere di contagiare, di diventare esempio per altri. Quello di Fofi è soprattutto un invito a ripensare la prassi politica partendo dal piccolo, dal microcosmo di un quartiere o di una comunità ristretta, di concepirla come l'attività che offre qui ed ora possibilità di crescita, di cambiamenti, di apertura. I grandi riformatori, ricorda Fofi, sono partiti da due cose: la città e la scuola. «Sono queste le responsabilità primarie: si cambia il mondo attraverso l'educazione e creando sane condizioni di vita comunitaria» (p. 83). Educazione ed urbanistica hanno un legame essenziale, che tuttavia l'istituzione scolastica rende evanescente. Le scuole sono realtà separate anche fisicamente dal corpo sociale, nelle quali si educa alla contrapposizione reciproca, alla ricerca del successo individuale, più che alla consapevolezza dei propri doveri verso la comunità. Il lavoro da compiere è immenso: ricostruire comunità devastate dalla logica individualistica del mercato, massificate dalla televisione, private dei propri valori e delle identità tradizionali, incapaci di organizzazione e di volontà

politica collettiva. In che modo farlo? Attraverso quali strutture? Lo stesso Fofi ammette che se si volesse creare una scuola alternativa si sarebbe impacciati da «una quantità di leggi e regolamenti assurdi», mentre non si avrebbe ogni agevolazione se si volesse fondare «una scuola privata di ricchi o una scuola privata di poveri» (p. 145). È tristemente vero – e la vicenda del centro educativo di Mirto, fondato da Danilo Dolci, sta a dimostrarlo. Negli anni Cinquanta, quelli cui appartengono alcune delle più importanti sperimentazioni italiane di un'educazione aperta, l'azione dello Stato aveva limiti per così dire strutturali: c'erano aree in cui arrivavano le forze dell'ordine, ma non la scuola. Ciò consentiva iniziative autonome, come quella di Dolci o la scuola di Barbiana, che riuscivano a tentare qualcosa di meglio della scuola, pur tra mille difficoltà e con l'opposizione dei benpensanti. Oggi che le istituzioni dello Stato sono ovunque, che si è stabilita una vera e propria religione della scuola, lo spazio per simili sperimentazioni – e, più in generale, per una prassi politico-educativa nel senso che s'è detto – sembra essersi ridotto enormemente, e ciò proprio quando esse diventano più necessarie ed urgenti.



A. Kohn, *Amarli senza se e senza ma*, tr. it., Il leone verde, Torino 2010. Recensione di Antonio Vigilante.

Quello dei manuali con consigli ai genitori sembra essere un genere che non conosce crisi. Cambia però il tono dei consigli: se in passato manuali come quelli di Benjamin Spock o del nostro Marcello Bernardi, pieni di molto buon senso ma anche di qualche audacia nel suggerire una relazione educativa aperta ed antiautoritaria (permissiva per i critici), incontravano l'approvazione di non pochi lettori, oggi sembrano andare per la maggiore testi che al contrario sottolineano l'importanza dell'autorità, delle regole, del dire di no ai figli. Basta dare uno sguardo ai titoli: *I no che aiutano a crescere* di Asha Phillips, *I bambini hanno bisogno di regole* di Helga Gürtler, *Come dire no al tuo bambino* di Will Wilkoff, *Come farne un vero gentiluomo. Per trasformare un figlio un po' discolo in un ragazzo a modo* di Kay West, eccetera. Va in controtendenza Il leone verde, una piccola casa editrice di Torino che nella collana «Il bambino naturale» pubblica titoli come *Genitori con il cuore* di Jan Hunt (il cui titolo originale è *The natural child*), *Libertà e amo-*

re di Elena Balsamo o questo *Amarli senza se e senza ma* di Alfie Kohn. La tesi del libro di Kohn, noto negli Stati Uniti come teorico e divulgatore della pedagogia progressista, è ben racchiusa nel titolo originale: *Unconditional parenting: moving from rewards and punishments to love and reason*. I bambini hanno un bisogno fondamentale, che è quello di sentirsi accettati ed amati dai genitori. Di questo bisogno i genitori sono ben consapevoli: ma il più delle volte, invece di preoccuparsi di soddisfarlo, lo strumentalizzano per ottenere dai figli quello che desiderano. È così che l'amore dei genitori, che dovrebbe essere incondizionato ed essere vissuto come tale dai figli, diventa amore condizionato. I genitori concedono l'amore quando i figli sono docili ed ubbidienti, lo negano quando fanno qualcosa che non piace. La logica che guida questo stile educativo, rozza ed istintiva, trova una conferma nella psicologia comportamentista, nella concezione dei rinforzi positivi e negativi come strumenti per confermare e rafforzare i comportamenti graditi ed ostacolare ed estinguere quelli sgradevoli. Il limite del comportamentismo e della pedagogia che ad esso di ispira è per Kohn quello di considerare solo il comportamento, e non quello che c'è dietro di esso. Se un bambino ha fatto qualcosa di sgarbato, i genitori lo puniscono, costringendolo a scusarsi. Con una serie di punizioni forse il bambino eviterà quel comportamento sgarbato, ma a quale prezzo? Quale strascico si lascia dietro un comportamento che si estingue in seguito ai rinforzi positivi? È un intervento educativo costringere un bambino a scusarsi? Lo è, evidentemente, solo per chi considera l'educazione come rispetto esteriore delle norme sociali – ed in questo senso, purtroppo, si dice comunemente che qualcuno è educato. La vera educazione è la crescita personale, la realizzazione delle potenzialità, la conquista di una vita buona e felice. Da questo punto di vista, l'estinzione di un comportamento non ha alcun valore, se non nasce da una convinzione reale, da una maturazione interiore. Di più: Kohn ricorda con Rogers che i bambini educati con questo stile evidentemente ricattatorio tendono a negare quelle parti di sé che i genitori considerano indesiderabili, avviandosi verso un futuro di malessere psicologico. Sono note, e studiate da tempo, le conseguenze sullo sviluppo di uno stile educativo che ricorra alla violenza fisica, molto meno si studia e si condanna la violenza psicologica, che ha effetti sullo sviluppo personale che non sono affatto meno gravi di quelli della violenza fisica. Un bambino che venga costantemente sottoposto ad un ricatto emotivo – o fai così, o mamma e papà non ti vogliono più bene (rifiuto

che si esprime nella forma del castigo, dell'allontanamento, della freddezza) – subisce un vero e proprio abuso, che se protratto nel tempo farà di lui un adulto insicuro, incapace di relazioni affettive stabili, psicologicamente sofferente. Non sono solo i rinforzi negativi, le punizioni e la negazione dell'amore, a far danni. I rinforzi positivi, le approvazioni ed i premi, sembrano andare nella direzione di sostenere il bambino e gratificarlo, ma in realtà rappresentano l'altro lato della medaglia: il bambino viene premiato se fa quello che gli adulti desiderano da lui; è anche questa una forma di manipolazione, a quanto pare, si apprende dal libro di Kohn, particolarmente diffusa negli Stati Uniti, dove può succedere di imbattersi in automobili con l'adesivo «Sono fiero di mio figlio perché è stato eletto studente del mese», consegnato dalla scuola per pubblicizzare l'evento.

L'aspetto forse più interessante del discorso di Kohn è la più ampia critica alla ideologia del successo e della competizione che caratterizza le società capitalistiche, con ovvie ricadute sull'educazione. Tutta la formazione è finalizzata alla preparazione per essere ammessi in una università prestigiosa (come Harvard; di qui l'espressione *preparazione H*, che nella traduzione italiana risulta involontariamente comica), gli studenti non si chiedono se ciò che stanno studiando è importante o utile per la loro formazione umana ed intellettuale, ma se può servire, se occorre studiarlo per raggiungere la meta. In Italia non c'è (ancora) questa corsa sfrenata all'ateneo d'eccellenza, ma la competizione caratterizza nondimeno il sistema educativo, con le stesse conseguenze negative segnalate da Kohn: gli studenti perdono interesse per le cose imparate, tendono a scegliere solo ciò che serve per il voto, diventando perciò superficiali; insomma, contrariamente a ciò che appare apprendono meno, e meno profondamente.

Questo modello competitivo, diventando talmente pervasivo da apparire come una vera e propria «religione si stato» (p.116), rende difficile la proposta e la sperimentazione di modelli educativi alternativi. Contano anche altri fattori, dalle convinzioni religiose (il Dio Biblico, nota Kohn, è «un esempio perfetto di amore condizionato», p. 119) alla paura di essere giudicati cattivi educatori o di diventare troppo permissivi, danneggiando i propri figli. Per superare queste paure Kohn non offre ricette pronte, quali non mancano in non pochi manuali per genitori; indica piuttosto alcuni passi necessari per giungere ad uno stile educativo non manipolatorio: limitare le critiche, superare le minacce ed i ricatti, ma anche le lodi, dare ai bambini, sia a casa che a scuola, una

maggior possibilità di scelta e di iniziativa autonoma, decidere insieme a loro. Un problema delicato si pone quando sembra impossibile evitare l'imposizione. Ci sono casi in cui un figlio deve fare per forza qualcosa, anche se non vuole. Kohn indica una serie di modalità per fare in modo che questa imposizione sia il più possibile soft, come adottare un atteggiamento non conflittuale, spiegare i motivi dell'imposizione, dare l'esempio o offrire più possibilità di scelta. Come è evidente, si tratta di una eccezione che grazie alla quale la manipolazione, che è uscita dalla porta, può rientrare dalla finestra. Se esistono dei casi in cui si può ricorrere all'imposizione, anche se in forme soft (che non cambiano la sostanza delle cose; anzi: costringere apertamente può essere meno manipolatorio che ricorrere a tecniche più sottili), e se manca un criterio per individuare questi casi-limite, un genitore o un insegnante possono ritenersi in diritto di ricorrere all'imposizione tutte le volte che a loro giudizio ciò sia necessario, considerandosi magari democratici ed aperti perché ricorrono a metodi meno invasivi. Per individuare questo criterio, mi pare indispensabile distinguere l'allevamento dall'educazione vera e propria. Allevamento è la cura della crescita fisica dei figli, dall'alimentazione alla salute; possiamo considerarlo in un certo senso l'ombra dell'educazione. Quando è necessaria, la coercizione serve alla cura della salute. Si può e si deve costringere un bambino piccolo ad assumere i farmaci che sono necessari per la propria salute, anche se il genitore ha naturalmente il dovere di ascoltare le reazioni del bambino e di tenerne conto (può essere che un farmaco, per quanto prescritto da medico, sia più pericoloso che realmente utile). Questa coercizione non ha a che fare con l'educazione più dell'acquisto di abiti o di alimenti. Sono atti con i quali il genitore si occupa dell'allevamento dei figli, non della loro educazione. Ad essere realistici, non mancano altre situazioni in cui i genitori, anche quelli più aperti, si vedranno costretti a ricorrere alla coercizione. Una donna che dopo una giornata di intenso lavoro si ritrovi la sera ad essere tormentata dai capricci del figlio si riterrà in diritto di imporgli un po' di silenzio, ed è difficile darle torto – a meno che non si ritenga che i genitori abbiano l'obbligo della santità (o del martirio). Quello che è importante, tuttavia, è non solo limitare quanto più possibile queste imposizioni, ma soprattutto non considerarle come parte dell'educazione, bensì come la sua ombra. Educazione è portare quanta più luce possibile – rispetto, amore, ricerca comune dei valori – nei rapporti tra due persone; la coercizione non ha nulla a che fare con essa, non è nemmeno

240 un mezzo provvisorio per raggiungerla (quella negazione della libertà che alcuni, inconsapevoli del rapporto necessario tra mezzi e fine, considerano indispensabile per la conquista della libertà stessa), ma è piuttosto l'opacità, la pesantezza (per dirla con Simone Weil) che ci impaccia ovunque, e di cui non possiamo non tener conto.

