

A cura di
Francesca Antonacci, Maria Benedetta
Gambacorti-Passerini, Francesca Oggioni

Educazione e terrorismo

Posizionamenti pedagogici



*I territori
dell'educazione*

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

I territori dell'educazione

Collana diretta da Sergio Tramma

La collana “I territori dell’educazione” elegge a centro d’attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell’educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell’educazione, con particolare riguardo al “territorio” - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell’educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo “stato dell’arte” degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all’interno del quale collocare l’operatività e il pensiero su di essa.

Comitato scientifico

Pierangelo Barone, Università di Milano-Bicocca
Caterina Benelli, Università di Messina
Chiara Biasin, Università di Padova
Elisabetta Biffi, Università di Milano-Bicocca
Giuseppe Burgio, Università “Kore” di Enna
Silvana Calaprice, Università di Bari
Marco Catarci, Università di Roma Tre
Loïc Chalmel, Université de Nancy2
Matteo Cornacchia, Università di Trieste
Antonia Cunti, Università “Parthenope” di Napoli
Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano
Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli “Parthenope”
Silvia Kanizza, Università di Milano-Bicocca
Ivo Lizzola, Università di Bergamo
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Serenella Maida, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano
Elena Marescotti, Università di Ferrara
Elisabetta Musi, Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza
Francesca Oggioni, Università di Milano-Bicocca
Paolo Orefice, Università di Firenze
Cristina Palmieri, Università di Milano-Bicocca
Fausta Sabatano, Centro Educativo Regina Pacis di Pozzuoli - Napoli
Mario Schermi, LUdE, Libera Università dell’Educare, Messina
Maura Striano, Università di Napoli “Federico II”
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Alessandro Vaccarelli, Università di L’Aquila

I volumi pubblicati nella collana
sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

A cura di
Francesca Antonacci, Maria Benedetta
Gambacorti-Passerini, Francesca Oggioni

Educazione e terrorismo

Posizionamenti pedagogici

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

*I territori
dell'educazione*

L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn 9788891794918

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891794918

Indice

Introduzione di <i>Francesca Antonacci, M. Benedetta Gambacorti-Passerini</i> e <i>Francesca Oggioni</i>	pag. 9
1. Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici di <i>Francesca Antonacci e Andrea Galimberti</i>	» 11
1. Un progetto di ricerca condiviso	» 11
2. Attraversamenti del conflitto	» 15
3. Posizionamenti pedagogici	» 17
4. Conclusioni	» 19
2. Una lettura della “Jihadosfera”. L’importanza del Web e dei legami deboli nell’educazione al terrorismo di <i>Stefano Pasta</i>	» 23
1. Radicalizzazioni 2.0	» 23
2. Dae’sh e razzismi online: proposte pedagogiche di spiegazione del mondo	» 29
3. Terrorismo, educazione e fraternità. Una sfida per la comunità. di <i>Luca Odini</i>	» 35
1. Il contesto	» 35
2. Ripensare la fraternità	» 38
3. La chiave ecologica	» 40

4. L'eroe e la nemesi. Uno swing prospettico	
di <i>Paola Colonello</i>	pag. 44
1. Introduzione	» 44
2. Scenari mitopoietici	» 44
3. Una giustizia che si attua giustiziando	» 46
4. Soluzioni marziali	» 49
5. Suggestioni conclusive	» 51
5. Il terrorismo è un'emergenza? Un modello trasformativo per l'agire educativo.	
di <i>Andrea Traverso e Andrea Maragliano</i>	» 54
1. Educazione e Terrorismo	» 54
2. Il terrorismo come emergenza	» 57
3. Scambi di lenti	» 58
4. Il modello a confronto con la realtà della città metropolitana di Genova	» 61
5. Conclusioni	» 65
6. Tra <i>paura liquida</i> e <i>fine della storia</i>: la percezione del terrorismo tra i bambini e le bambine della scuola primaria	
di <i>Alessandro Vaccarelli</i>	» 68
1. Educare ai tempi dell'inquietudine	» 68
2. I bambini e il terrorismo: uno sguardo da lontano	» 71
3. L'educazione e la paura	» 74
7. Educazione e Terrorismo in Italia e Tunisia: analisi storico-comparativa dei manuali scolastici e delle politiche educative	
di <i>Maria Lucenti</i>	» 78
1. L'uso politico della paura	» 78
2. La costruzione ideologica del "terrorismo" nei manuali scolastici italiani	» 79
3. Politiche educative in Tunisia: nuovi fenomeni e vecchi posizionamenti	» 82

4. Manuali scolastici tunisini: origini e sviluppi di un modello “mediterraneo”	pag. 84
5. L’educazione come antidoto al terrorismo	» 87
6. Conclusioni	» 89
8. Educare alla cittadinanza democratica al tempo del terrorismo globale. Il ruolo della scuola	
di <i>Valentina Guerrini</i>	» 94
1. Educazione e terrorismo nella società attuale	» 94
2. Scuola e cittadinanza democratica	» 96
3. Conclusioni	» 101
9. Giovani terroristi e giovani attentatori suicidi, cercasi... Una sfida per l’educazione	
di <i>Micaela Castiglioni</i>	» 105
1. Percorsi di radicalizzazione: una questione complessa	» 105
2. La messa in crisi delle equazioni più note	» 107
3. Fenomenologia di un’azione terroristica	» 108
4. Un “identikit impossibile”	» 109
5. Giovani terroristi suicidi: biografie alla periferia di sé e del “se”	» 109
6. Per un’educazione alla crescita	» 111
10. Il cinema e i bambini soldato. Quando il film anticipa problematiche sociali, reali e colloca l’uomo di fronte a sé stesso	
di <i>Annamaria Poli</i>	» 116
11. Guerra nuova sul continente vecchio: il terrorismo che educa l’Europa	
di <i>Samantha Laura Cereda</i>	» 124
1. Terrorismo: di cosa stiamo parlando?	» 124
2. Il contesto della contemporaneità	» 125
3. Il conflitto educativo nella categoria della intenzionalità	» 130

12. Le prospettive pedagogiche nell'era del terrorismo diffuso

di *Simona D'Agostino*

pag. 134

1. La povertà educativa come generatrice di conflitto

» 134

2. Comunicare il Terrorismo

» 137

Gli autori

» 141

Introduzione

di *Francesca Antonacci, M. Benedetta Gambacorti-Passerini e
Francesca Oggioni*

Il presente volume si pone come raccolta di riflessioni e di analisi intorno alla relazione tra *educazione e terrorismo*, esito di un ciclo di studi pedagogici organizzato dal Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca. Le riflessioni di un ampio comitato scientifico (cfr. Antonacci & Galimberti) hanno generato un dibattito, in cui si sono inseriti gli autori di questo testo, provenienti in modo prevalente dalla cultura pedagogica.

L’idea di interrogare i fenomeni terroristici, come le più ampie forme di radicalizzazione e di estremizzazione di pensieri e condotte, a partire da uno sguardo pedagogico, nasce nel contesto di un Dipartimento attento ad attraversare le sfide del mondo contemporaneo con un’impostazione critica ed ermeneutica, attraverso cui leggere nelle pieghe degli eventi, anche i più complessi e difficili da decodificare, le molteplici declinazioni educative, formative e didattiche.

Innanzitutto, non possiamo esimerci dal riconoscere che certe forme di indottrinamento e anche di reclutamento di giovani nelle file dell’estremismo radicalizzato sono veri e propri processi formativi delle coscienze, intenzionali ed espliciti, anche se hanno collusioni con la dimensione del soggiogamento e del plagio. Per alcuni gruppi (reali e virtuali) si tratta di mettere in atto strategie di persuasione, in grado di rendere accattivante e carico di senso un percorso di formazione di sé che può sfociare nell’azione violenta.

Al contempo, non possiamo dimenticare che esiste, parallelamente al mondo estremista, anche una formazione delle coscienze meno esplicita, ma altrettanto persuasiva ed efficace, che poggia su una cultura consumista, edonista e individualista, che utilizza la figura del diverso come nemico e in questo modo getta analoghi semi di contrapposizione conflittuale. In questo clima socio-educativo diffuso, l’istituzione scolastica e il mondo dei servizi educativi si pongono spesso in forma ambivalente nei confronti dell’emergenza terroristica, ela-

borando da un lato strategie compensative, riparative e informative a contrasto del fenomeno; ma anche, dall'altro, alimentando una cultura della paura e del sospetto, a volte in modo implicito, a volte più eloquente. Essa trova espressione non tanto nelle declaratorie ufficiali, ma sempre più spesso negli agiti concreti, quotidiani e a volte scomposti di soggetti, anche istituzionali, che sostengono atteggiamenti di acquiescenza a forme tiepidamente ireniste, quando non alimentano esplicitamente la cultura della diffidenza e del sospetto nei confronti dell'altro, secondo diverse declinazioni culturali e sociali.

A fronte di tale posizionamento contraddittorio della società educante – intendendo con questo termine le istituzioni, l'agire comunicativo nei media, le forme concrete delle relazioni sociali – ci siamo sentiti chiamati a fare in primo luogo ordine, per comprendere la morfologia della relazione tra educazione e terrorismo nelle sue diverse declinazioni materiali e simboliche.

I due volumi redatti a conclusione del ciclo di studi pedagogici sono prova di una responsabilità assunta nell'accettare la sfida di proporre chiavi di lettura e significazione riflessiva per educare al tempo del terrorismo e oltre il terrorismo stesso.

Da un punto di vista pedagogico, questo significa avviare un'attenta riflessione per analizzare gli spazi, a volte interstiziali ma strategici, che il fenomeno del terrorismo ha occupato e sta occupando per formare le visioni del mondo dei soggetti che coinvolge, come attori di atti violenti ma anche come vittime o spettatori. Tali spazi, infatti, sono connotati educativamente e formativamente e, dunque, la pedagogia è chiamata ad attuare una riflessione vigile e critica.

1. Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici

di *Francesca Antonacci e Andrea Galimberti*¹

1. Un progetto di ricerca condiviso

Il presente volume è una raccolta di saggi sul tema della relazione estesa e multiforme tra l'ambito educativo e il fenomeno del terrorismo, e si presenta come l'esito di un progetto di ricerca condiviso da un esteso gruppo di colleghi² di area pedagogica del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", dell'Università Milano-Bicocca, costituito e operativo per due intensi anni di lavoro. In questo periodo il gruppo ha realizzato tre convegni, di cui due nazionali e uno internazionale che hanno visto la luce nel corso del 2018³.

Nel primo anno di lavoro si è avviata una ricerca condivisa con gruppi di studio e di discussione che ha focalizzato i principali snodi della questione e ha stabilito di costruire un percorso di Seminari di studio divisi in tre momenti. Il primo seminario, avviato a seguito di una call for paper diffusa sul territorio nazionale che ha raccolto molte adesioni da studiosi in ambito pedagogico e interdisciplinare, è stata focalizzata sull'Educazione al terrorismo, nel senso che abbiamo riconosciuto da un lato una complicità inconsapevole del mondo pe-

1. Il capitolo è frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Ai soli fini accademici si segnala che Francesca Antonacci ha redatto i paragrafi "Un progetto di ricerca condiviso" e "Posizionamenti pedagogici", Andrea Galimberti ha redatto i paragrafi "Attraversamenti del conflitto" e "Conclusioni".

2. Il gruppo di lavoro è composto da Francesca Antonacci, Elisabetta Biffi, Lisa Brambilla, Alessandro Ferrante, Andrea Galimberti, M. Benedetta Gambacorti-Passerini, Emanuela Mancino, Alessandra Mussi, Francesca Oggionni, Cristina Palmieri, Sergio Tramma, Stefania Ulivieri, tutti afferenti al Dipartimento di Scienze umane per la formazione "Riccardo Massa" che ne ha sostenuto e ospitato tutte le iniziative culturali.

3. Cfr. il sito del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa": www.formazione.unimib.it/it/educazione-terrorismo.

dagogico ad articolare risposte significative di contrasto al fenomeno, dall'altra una vera e propria connivenza da parte di soggetti pedagogicamente orientati alla diffusione di condotte radicalizzate ed estremiste dei giovani.

In primo luogo si può fare riferimento a un sistema scolastico che ancora oggi tende a discriminare tra soggetti autoctoni e soggetti che hanno vissuto un processo migratorio di prima o seconda generazione, anche se questo non accade a livello istituzionale, ma si riscontra maggiormente nelle pratiche e nella condotte quotidiane di grande parte della scuola, che ancora non ha recepito le indicazioni ministeriali nazionali (cfr. normativa 2012; 2018) ed europee (cfr. normativa 2006; 2015; 2018) in materia di inclusione e di educazione alla cittadinanza. In secondo luogo all'interno di ambiti formativi più o meno informali e più a meno virtuali esplicitamente finalizzati all'indottrinamento di giovani. In questo senso abbiamo appreso come il web sia un terreno particolarmente fertile per disseminare idee radicali ed estremiste in giovani disorientati e fragili. In terzo luogo abbiamo evidenziato quanto il sistema socio-economico sia portatore di una formazione implicita, ma non meno potente, che tende e ad individuare anche in modo persecutorio un nemico, per controllare le condotte giovanili ai fini ideologici e a generare frustrazione e rabbia nei giovani i quali a loro volta vedono drammaticamente ridotte le proprie possibilità di studio e lavoro e tendono a leggere il futuro come portatore di minacce più che di promesse (Benasayag & Schmit, 2004).

Nella definizione del primo seminario si è inteso in primo luogo istituire il campo della relazione tra i due ambiti (educazione e terrorismo) al fine di: individuare, disvelare, analizzare le esperienze (intenzionali/non intenzionali, progettuali/casuali, formali/informali) che generano apprendimenti di (qual-sivoglia) valori, saperi, competenze riferiti al terrorismo; e di costituire il piano teorico di riferimento per azioni e progetti intenzionali che (a seguito di mandato politico-istituzionale-culturale) si pongano l'obiettivo di modificare il sistema di esperienze entro cui si generano apprendimenti relativi al terrorismo.

I quesiti emersi nei gruppi di studio erano volti a comprendere quali azioni sono necessarie a fronte di processi di radicalizzazione che fanno leva sui bisogni di appartenenza e d'identità, sulle percezioni discriminatorie rispetto al riconoscimento dei diritti; e quali cambiamenti introduce il terrorismo nella vita quotidiana, nella percezione di sé e degli altri.

Le aree che sono emerse come particolarmente sensibili e significative sono state tre:

- *Formare al terrorismo*: il terrorismo è anche esito di processi educativi, che rimandano all'esistenza di soggetti intenzionalmente impegnati nella pro-

mozione di forme di rifiuto esteso e radicale dell'ordine sociale esistente. Quali condizioni e contesti socio-economici, quali esperienze educative e quali traiettorie di vita favoriscono l'adesione a tale progetto?

- *Il terrorismo educa l'Europa*: il terrorismo ha invaso territori che si pensavano esenti da guerra aprendo e riaprendo ferite nella vita dell'Europa contemporanea. Quali gli effetti generati dal terrorismo sul pensiero, sulle relazioni, sui valori e sui comportamenti diffusi in Europa?
- *L'educazione nel tempo del terrorismo*: il terrorismo è una presenza costante che modifica immagini, linguaggi e pratiche della vita educativa. Come il terrorismo segna l'educazione e come l'educazione può "dire" il terrorismo?

Dopo la realizzazione del primo seminario abbiamo rilanciato una seconda call for paper maggiormente centrata sul tema di una pedagogia del contrasto, contenimento e riparazione nei confronti di condotte, comportamenti e atti di stampo radicalizzato ed estremizzato dal titolo *Educazione oltre il terrorismo*. Si è inteso, in questo modo, avviare un percorso di conoscenza e di approfondimento critico sul rapporto tra educazione e terrorismo, focalizzandosi in particolare sui processi educativi, formali e informali, che contrastano le nuove forme di terrorismo, come pure sulle modalità con cui il mondo educativo sta affrontando la realtà culturale, sociale ed esistenziale, generando anche forme di resistenza a quelle tendenze che producono il terrorismo e i fenomeni ad esso connessi, fondamentalismi *in primis*.

Ci si è chiesti: quali domande si pone il mondo dell'educazione di fronte a questo fenomeno? Quali apprendimenti promuovono lo sviluppo di una cittadinanza attiva che si opponga alla tendenza al radicalismo che tanta parte pare avere nella scelta individuale di adesione al terrorismo? Quali reazioni ha il mondo dell'educazione (insegnanti, educatori) di fronte a un ritorno così tragico e particolare della presenza della morte nella quotidianità? Come cercare un senso e aiutare altri a farlo in situazioni colpite da atti di terrorismo? Come rendere sopportabili e comprensibili il terrore e la paura? Come trasformare queste situazioni, come produrre nuovi significati e nuove visioni del mondo e andare oltre tutto ciò?

Queste ed altre domande hanno evidenziato quanto il sapere pedagogico sia sfidato dalle nuove forme di terrorismo e a tal fine abbiamo inteso indagare:

- le storie di formazione che testimoniano un contrasto al terrorismo;
- l'educazione intenzionale contro il terrorismo (promuovere la conoscenza del fenomeno terroristico, delle ragioni proprie e dell'altro, della molteplicità dei ruoli di vittima e carnefice, educare a una paura compatibile e respon-

sabile, costruire strategie di trasformazione dei contesti di vita quotidiana, aprire speranze e nutrire nuove visioni del mondo);

- le esperienze educative a contrasto delle povertà educative, dei fenomeni di radicalismo e dei fondamentalismi (il ruolo del gruppo dei pari nella formazione del singolo; pratiche educative a sostegno dei processi di soggettivazione; promozione di apprendimenti generativi sul conflitto);
- le didattiche e gli strumenti espressivi e performativi per la prevenzione del terrorismo;
- le pratiche educative nei contesti dove si trovino vittime del terrorismo (la memoria della violenza prodotta e subita; educazione alla rielaborazione);
- la ri-educazione dei *foreign fighters*;
- la pedagogia di genere per il contrasto al terrorismo;
- il ruolo dei media nell'educazione contro il terrorismo.

Al termine di questi due seminari di studio il gruppo di lavoro si è riunito per progettare il terzo momento, un Convegno internazionale che consentisse di esplicitare e rafforzare alcune posizioni culturali raggiunte e approfondire alcune questioni rimaste ancora irrisolte. Il compito è stato più arduo di quanto preventivato perché abbiamo rilevato, nella situazione socio-politico-economica del momento, uno scenario ulteriormente trasformato rispetto ai due anni precedenti. Nel frattempo era cambiato il mondo, al punto che non riuscivamo più a semplificare la questione ponendola su un piano dicotomico, parlando di terroristi contro il resto del mondo, e separando politiche pro o contro tali fenomeni. Abbiamo rilevato infatti una radicalizzazione ancora più imperante e diffusa di pensieri e condotte, proveniente da ogni ambito istituzionale, informale, propagandistico, politico, mediale, formativo. Per questo abbiamo chiamato il terzo Convegno *Terrorismo, conflitti, politiche dell'odio: posizionamenti pedagogici*, dal momento che non siamo più riusciti a distinguere tra un'educazione pro e contro il terrorismo. Questa dialettica è divenuta troppo convenzionale per motivi contingenti, oppure probabilmente sono stati necessari questi seminari per disvelare l'emergenza di un circolo vizioso dell'impianto.

I tempi attuali, a differenza di quanto propongono interventi pedagogici fondati su un irenismo di fondo, non sembrano più consentire un pensiero che intenda contrastare il conflitto bonificandolo. Sembra rendersi necessaria una presa di posizione più radicale. Per questo abbiamo scelto il concetto di posizionamento pedagogico, per l'esigenza di stare nel conflitto, di abitarlo per conoscere dall'interno questo clima di paura che permea ogni spazio del vivere sociale.

2. Attraversamenti del conflitto

Siamo oggi di fronte a una nuova violenza politica, economica, sociale, sempre più esacerbata sempre più pervasiva. E forse abbiamo bisogno di strategie educative per stare nei conflitti, per attraversarli, per abitarli, per rendere generativa la tensione che essi producono (Galimberti, 2016). In questo senso è interessante cogliere differenti modi di tematizzare e attraversare il conflitto che rappresenteremo brevemente attraverso tre personalità filosofiche contemporanee in stretta relazione tra loro: Habermas, Honneth e Rancière.

Habermas (1981) ha parlato di un fondamentalismo connaturato con la contemporaneità e del terrorismo come patologia comunicativa a cui contrapporre una razionalità argomentativa. La posizione di Habermas vede nella strutturazione di condizioni per un dialogo costruttivo la possibilità di trascendere il conflitto⁴. Potremmo associare alla proposta di Habermas quei posizionamenti pedagogici che mirano a strutturare contesti finalizzati ad apprendere come “ben comunicare” per evitare i conflitti, o, per altri versi, a confliggere in modo “sano” e rispettoso, mettendo al vaglio dell’altro il proprio punto di vista e i propri presupposti di fondo. Una tradizione presente, utile e ben radicata, che tuttavia fatica a uscire dalla propria cornice nel momento in cui il conflitto traccina e non rispetta più l’alveo tracciato dalle condizioni “razionali” che permettono un dialogo nel reciproco rispetto.

Honneth (1995), recepisce la lezione di Habermas, ma in parte si differenzia dal maestro sottolineando quanto la dimensione conflittuale sia un elemento spesso e paradossalmente, ineludibile per ottenere il riconoscimento dell’altro a livello affettivo, legale e sociale. Una dinamica, questa, tratteggiata come una lotta che non sempre avviene secondo le condizioni ideali del dialogo habermasiano. Possiamo associare a Honneth quelle posizioni pedagogiche che vedono nella tensione conflittuale un possibile, ma non scontato, arricchimento, una possibile promozione di nuove competenze, che comunque non sono garantite, all’interno di una progressiva, anche se a volte dolorosa, integrazione sociale. Honneth crea lo spazio per un possibile sovvertimento dell’ordine costituito: non tutto è riconducibile al vaglio critico della razionalità dialogica che si appoggia sullo status quo e che quindi tende, implicitamente, a convalidarlo. Un sovvertimento che, tuttavia, si differenzia dagli attacchi terroristici a cui assistiamo oggi, che mirano a distruggere per autolegittimarsi, proprio perché è assente o estremamente carente una relazione di reciprocità. Per chiarire questo punto è interessante osservare la differenza che Godard (2018) traccia tra

4. Mezirow ha fondato la sua teoria dell’apprendimento trasformativo proprio sugli elementi del dialogo razionale habermasiano (cfr. Mezirow, 2016).

la lotta armata che ha attraversato alcuni Paesi occidentali negli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso e le stragi di oggi, in particolare l'autore si riferisce nel seguente estratto al massacro del 13 novembre 2015 a Parigi:

Qui l'intento è quello di abbattere i valori e lo stile di vita di queste società e non quello di conquistare alle proprie idee un gruppo sociale o di combatterlo ricorrendo alla forza militare. Al contrario, i gruppi dediti alla lotta armata negli anni Settanta e Ottanta speravano tutti di convincere i cittadini dello Stato in cui agivano e di ottenerne il sostegno. Siamo passati così, in meno di mezzo secolo, da una violenza sporadica e mirata a un terrore cieco (Godard, 2018, p. 116).

Potremmo dire che la lotta armata di gruppi come le Brigate Rosse rispondeva, in modo estremizzato e violento, alla logica tracciata da Honneth: una lotta intesa a convincere l'altro, una lotta ideologica prima e dunque reale. Lo jihadismo non entra invece in questa dinamica: non vuole la legittimazione dell'altro, bensì annientare una forma di vita differente, ritenuta incompatibile con la propria, con lo scopo di rinsaldare una comunità autoriferita (Cheng, 2013).

Infine, Rancière, l'ultimo protagonista della nostra analisi, si distanzia sia da Habermas che da Honneth, affermando che la dimensione politica è proprio lo spazio che manifesta la tensione tra soggetti impegnati a contestare un ordine esistente delle cose. Non si tratta, come per Honneth, di attivare una lotta per riconoscere identità già esistenti che cercano una legittimazione, bensì di far emergere una "configurazione originale del mondo". (Rancière, 2016) in cui specifici soggetti si scoprono differenti da come li rappresenta una narrazione già in atto, inaugurando un nuovo senso. Il dis-senso emerge dunque come categoria trasformativa di reciprocità. Rancière rifiuta la visione habermasiana di una comunità politica basata su un ideale accordo, si allontana dalla visione razionale *super partes* del dialogo in cui gli interessi e i criteri interpretativi di ogni gruppo vengono messi in gioco e in discussione. E dunque:

si uscirà dalla logica della divisione e dell'odio quando coloro che oggi sono al margine della comunità nazionale inventeranno simili forme di partecipazione polemica a un mondo comune. È qualcosa che va al di là dell'idea di integrazione, la quale appartiene ancora alla logica della segregazione (Rancière, 2016b).

Rancière ci porta nel terreno più radicale e difficile per una pedagogia che voglia affrontare il conflitto, quello in cui non si mira tanto a costruire consenso attraverso pratiche educative, quanto a sostenere un dissenso generatore di figure e configurazioni emergenti, poco prevedibili e dagli esiti incerti. Elevare

il dissenso non significa tradurlo nella negazione o nella distruzione dell'altro e nemmeno ingaggiarsi in una lotta per la propria legittimazione agli occhi altrui. Il dissenso di Rancière è innanzitutto creazione del nuovo e si vivifica nella possibilità di proporre nel mondo soggettività inedite, capaci di partecipare, di avere parola, trasformando sé e contemporaneamente mettendo in crisi l'ordine costituito. Rancière presenta spesso come esempio in tal senso lo studio da lui realizzato analizzando alcune biografie di proletari del XIX secolo. In esse il filosofo francese ha trovato non solo la spinta data dall'antagonismo rivoluzionario contro la classe borghese, ma, inaspettatamente, anche l'inedita possibilità di costituirsi come classe di soggetti capaci di parlare e riflettere, di scrivere volantini, manifesti, giornali, ma anche poemi e canzoni, di desiderare e ispirarsi reciprocamente, proponendo "la sospensione dell'antica gerarchia che subordinava coloro che si occupavano del lavoro da coloro dotati del privilegio del pensare" (Rancière, 1981, p. 18).

Questo tipo di posizione dissenziente, creatrice, è estremamente interessante in un'epoca che sembra rincorrere un consenso attraverso una supposta verità, ma basandosi fundamentalmente sulla disillusione e sull'incapacità di porre questioni radicali e vitali (Godard, 2018). A esso Rancière contrappone un dissenso che sappia intercettare – non solo attraverso il dialogo razionale – le frustrazioni di emarginazioni vecchie e nuove, così come quelle connesse a una banalizzazione della vita quotidiana (*ibidem*).

3. Posizionamenti pedagogici

Forse, dunque, è necessario considerare nuovamente quanto l'educazione stessa sia un conflitto, perché nasce da un principio non già di accrescimento sommativo di saperi e competenze, ma come principio di trasformazione dei soggetti e dei gruppi a partire da una posizione consolidata, raggiunta da una zona di comfort. La *comfort zone* deve essere però abbandonata, perché sia possibile generare un nuovo sé, un nuovo soggetto e questa trasformazione non è mai indolore. È simbolicamente e materialmente la morte del vecchio sé per far posto al nuovo, è innanzitutto dis-identificazione. Ed è anche *conflitto* perché non può darsi vero incontro con l'altro senza frizione, senza accettare le discontinuità tra ciò che c'era prima e ciò che sta nascendo come nuova promessa di trasfigurazione.

Nella storia della cultura religiosa del monoteismo, nel libro della Bibbia, è raccontata la storia della torre di Babele. Ci si riferisce a questo episodio per descrivere la *hybris* dell'uomo che aspira alla sapienza divina e alla conseguente punizione che ne deriva, per aver osato sfidare le proprie condizioni

di possibilità, con una scalata verso un più alto livello di rivelazione, simbolico e materiale, e per averla cercata con mezzi strumentali e meccanici e non tramite una ricerca spirituale, la cui direzione sarebbe stata rivolta piuttosto verso l'interiorità. Tuttavia possiamo leggere⁵ la distruzione della torre e la dispersione delle lingue sia come un *problema*, per la difficoltà di comprensione, da risolvere con traduzioni e sforzi da parte di ciascuno, che ora parlava con una lingua differente, ma al tempo stesso come una *possibilità*, un poter divenire maggiormente consapevoli della difficoltà di comunicazione e quindi di poter compiere uno sforzo ermeneutico al fine di farsi comprendere e di comprendere l'altro. Babele, che simbolicamente rappresenta la moltitudine, nel senso di confusione, insegna a fare uno sforzo cognitivo, emotivo, spirituale per entrare in un'attitudine di maggior attenzione e motivazione, mossi da un autentico desiderio di conoscenza dell'altro da sé. In questo senso la traduzione è intesa letteralmente come pratica ermeneutica, insegnando che la relazione non comporta solo, o quasi mai, delle evidenze, ma che il mondo deve essere compreso e interpretato e per fare questo è necessario anche lo sguardo dell'altro.

Se l'educazione è un processo conflittuale, uno scontro anche violento tra ciò che si è e che quindi è difficile da abbandonare o da cambiare, e ciò che si diventerà, e se nell'educarsi è necessario un incontro o più spesso uno scontro con l'altro, la necessità di abitare il conflitto per un educatore, insegnante, pedagogo va intesa in modo costitutivo e diremmo creativo.

In educazione dobbiamo fare i conti con una complicità, come ci ha insegnato Riccardo Massa (1986) lettore di Foucault, che coinvolge tutte le figure educative e didattiche nella formazione e trasformazione dei soggetti attraverso meccanismi violenti, violenti perché implicano tale processo di trasformazione di sé e dell'altro, ma implicano anche e la relazione tra identità e alterità, tra interpretazione e incomprendimento. Oggi abitiamo strutture identitarie molto più deboli che in passato e la famiglia, il genere, la religione, la politica, il territorio non riescono più a sostenere i processi di soggettivazione come accadeva anche in un recente passato, almeno nelle società occidentali, così alcuni trovano conforto e sicurezza nell'abbracciare idee forti, che conferiscono sicurezza e dispensano facili e illusorie certezze. Per questo esiste una maggiore adesione a ideologie radicali ed estremiste, in ogni ambito della società e prevale la cultura dell'urlo e dell'insulto nei media e nella quotidianità. In questo senso intendiamo non solo i fenomeni di radicalizzazione legati a Isis/Daesh ma anche quelli del nazionalismo, dello scientismo, della violenza finanziaria ed econo-

5. L'intuizione deriva dall'ascolto di una lezione di rav Roberto Della Rocca nel ciclo *L'ebraismo, una chiave di lettura del mondo*, Milano, teatro Franco Parenti, 18 novembre 2018.

mica e di tutte le ideologie rassicuranti e compatte che popolano l'immaginario contemporaneo. Possiamo leggere nella semplificazione del linguaggio, come nell'uso di tweet anche nella comunicazione politica, una pianificazione precisa per ridurre questioni complesse in comunicazioni semplici e impoverite, che portano a una polarizzazione di idee e di coscienze e a letture lineari e riduttive (Citton, 2017).

Per nostra formazione e inclinazione, il principale posizionamento che sentiamo di abbracciare come linea di orizzonte per l'agire formativo e educativo consiste nella valorizzazione dell'arte e della poesia, come linguaggi simbolici e per questo capaci di complessificare, di rendere vivo, ambivalente, profondo ogni pensiero sulle potenzialità della trasformazione dell'uomo (Antonacci, 2013; Antonacci & Rossoni, 2016). Questi linguaggi sono originali non accessori o secondari, non sono un lusso per pochi, ma una voce di speranza, nel senso alto inteso da Freire (2014), per molti, perché consentono ai singoli di avere strumenti per abitare la complessità e attraversarla con attitudine critica, problematizzante e includente e consentono ai gruppi di comunicare e costruire comunità di pensiero e di azione, di resistere nei conflitti senza negarli, di contrastare le politiche dell'odio posizionandosi in modo preciso, con intento pedagogico.

4. Conclusioni

La proposta di Rancière può essere estremamente interessante per immaginare posizionamenti pedagogici in dialogo con una dimensione politica intesa anche come questione estetica (nel senso originario del termine *aisthesis*, "percepire con i sensi"), ovvero come "un modo di articolarsi tra modi di fare e realizzare, tra le loro corrispondenti forme di visibilità e i possibili modi di pensare alle loro relazioni" (Genel & Deranty, 2016, pag. 47). Ogni ordine costituito permette l'emergere di una certa "partizione del sensibile" (Rancière, 2016), ovvero fa sì che certe forme, certe espressioni, certe argomentazioni siano percepibili e altre no. La divisione tra cosa è visibile e cosa non lo è, tra cosa è discorso e cosa è rumore, è ciò che è in gioco oggi più che mai in politica.

Il dissenso è dunque ciò che crea "un vuoto nella configurazione del sensibile, una dissociazione introdotta nella corrispondenza tra modi di essere, fare, vedere ed esprimersi" (Bingham & Biesta, 2010, p. 15). Presupporre che esista un linguaggio condiviso che permetta una reciproca comprensione, in senso habermasiano, significa non cogliere la discontinuità radicale che può porre un conflitto in termini estetici:

[...] se non esiste un modo legittimato di articolare le proprie sofferenze, l'intervento politico deve consistere in una modalità di scoperta del mondo, che apre nuovi significati possibili, o quantomeno mostra la direzione in cui nuovi significati del mondo possono essere stabiliti (Genel & Deranty, 2016, p. 101).

Nella misura in cui il posizionamento sociale è concepito come distribuzione del sensibile, l'estetica, ridefinita in questo modo, ha una dimensione politica. Essa non è, dunque, uno specifico tratto di alcune tendenze contemporanee, ma un aspetto ineludibile di tutte le forme di politica "reale" intese a riconfigurare l'esistente. In altri termini, interrompere le logiche di comprensione reciproca, al fine di articolare in un modo nuovo l'ingiustizia di essere esclusi è un atto creativo, che porta a una nuova partizione del sensibile, come anche ci ha insegnato Freire (2011).

In questo senso, per Rancière, l'evento politico è sempre sporadico e non anticipabile e non si esprime tanto nella deliberazione collettiva e nell'auto-organizzazione, che riguardano per lo più l'organizzazione e la riproduzione della società nelle sue parti secondo la gerarchia esistente. Rancière pone, invece, l'enfasi su chi ha titolo di poter prender parte alla deliberazione collettiva e rispetto a quali particolari oggetti, spazi e forme di esperienza. Il dissenso, quindi, non si orienta tanto sugli oggetti del dibattito, ma sulle forme del dibattito stesso.

La dimensione pedagogica può efficacemente collocarsi in questo snodo estetico-politico: quale "partizione del sensibile" fa emergere un certo contesto educativo? cosa occulta? Quali linguaggi e quali forme collettive riesce a immaginare e creare? Quali cornici di riferimento riesce a trasformare, senza irridirle quando sono messe sotto attacco?

La lotta all'estremismo, all'ideologia violenta è anche lotta estetica, ricerca di mondi e linguaggi che rendano generativa e visibile la "parte dei senza parte" (Rancière, 2016, p. 23).

In questo senso anche la lezione di Freire (2011) sulle domande generative e sulla codifica e decodifica di significati con differenti linguaggi provenienti dall'espressività artistica è una direzione pedagogica, politica ed estetica capace di generare il nuovo a partire da una conflittualità esplicita degli oppressi nei confronti degli oppressori.

Un elemento fondante del terrorismo è la ricerca della spettacolarizzazione degli attacchi⁶ per amplificare la cassa di risonanza della propria azione e, soprattutto, per colpire l'immaginario, rispondendo a dei codici estetici. Si

6. Cfr. testo disponibile su: www.ispionline.it/it/pubblicazione/lattentato-nuova-zelanda-tra-violenza-e-propaganda-22576 (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

pensi alla dimensione da molti definita “cinematografica” dell’attacco alle torri gemelle o l’“estetica da videogame” dell’attacco a Christchurch in Nuova Zelanda⁷. Dobbiamo comprendere cosa genera in termini di apprendimento questo tentativo di catturare l’attenzione scatenando una improvvisa apparizione della violenza nella dimensione del sensibile, attraverso codici riconoscibili e accettati dalla attuale società della spettacolarizzazione (Citton, 2014). E parimenti quali linguaggi, codici, modi di rappresentare ed esprimere tensioni e conflitti possiamo contrapporre a questo tipo di eventi. Siamo sicuri che sia sufficiente un dialogo all’insegna della comprensione reciproca basato su presupposti che spesso non mettiamo in gioco?

Dal nostro punto di vista è fondamentale che il discorso e la pratica pedagogica si muovano verso linguaggi dotati di forza, ma anche di grazia e invenzione, non sterilizzati e bonificati da un supposto registro “neutro” che cerca di allontanarsi dalla dimensione conflittuale senza toccare i nervi scoperti da cui si alimenta. Pensare insieme conflitto e civiltà sembra essere la sfida che ci attende (Benasayag & Del Rey, 2018) e si giocherà anche e soprattutto su una dimensione estetica nel senso fin qui delineato.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2013) (a cura di), *Corpi radiosi, segnati sottili. Ultimatum a una pedagogia dal “culo di pietra”*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonacci, F. & Rossoni, E. (2016) (a cura di), *Intrecci d’infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004), *L’epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Benasayag, A. & Del Rey, A. (2018), *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano.
- Bingham, C. & Biesta, G. (2010), *Jacques Rancière. Education, truth, emancipation*, Continuum Books, London.
- Cheng, S. (2013), «Terrorism, Hegel, Honneth», in *Las Torres de Lucca. International Journal of Political Philosophy*, 2, 2, pp. 44-467.
- Citton, Y. (2014), *Pour une écologie de l’attention*, Seuil, Paris.
- Citton, Y. (2017), *Médiarchie*, Seuil, Paris.
- Freire, P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino
- Freire, P. (2014), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a “La pedagogia degli oppressi”*, Gruppo Abele, Torino.
- Genel, K. & Deranty, J.P. (2016), *Recognition or disagreement: a critical encounter on the politics of freedom, equality and identity – Axel Honneth and Jacques Rancière*, Columbia University Press, New York.

7. Testo disponibile su: edition.cnn.com/2019/03/15/tech/christchurch-internet-radicalization-intl/index.html (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

- Galimberti, A. (2016), *Corteggiando/costeggiando i conflitti. Come creare occasioni di apprendimento?*, in Pasini, B. (2016) (a cura di), *Palpitare di menti. Epistemologie del laboratorio formativo*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.
- Godard, P. (2018), *Il consenso nell'epoca del terrorismo* [2016], Elèuthera, Milano.
- Habermas, J. (1981), *Teoria dell'agire comunicativo*, il Mulino, Bologna.
- Honneth, A. (1995), *Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, Polity Press, Oxford.
- Massa, R. (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- Mezirow, J. (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa & G. Del Negro, Cortina, Milano.
- Rancière, J. (1981), *La nuit des prolétaires. Archives du reve ouvrier*, Fayard, Paris.
- Rancière, J. (2016), *Il disaccordo*, Meltemi, Roma,
- Rancière, J. (2016b), *Comme sortir de la haine. Entretien avec Jacques Rancière*, testo disponibile su: www.pressegauche.org/Comment-sortir-de-la-haine-grand-entretien-avec-Jacques-Ranciere (ultima consultazione: 3 maggio 2019).

Normativa

- 2006/962/EC – *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18/12/2006 on Key Competences for Lifelong Learning.*
- 2015/C 417/04 – *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training.*
- 17.1.2018. COM (2018) 24 final. 2018/0008 (NLE) – *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.*
- D.M. 16/11/2012, n. 254 – *Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*
- Documento 22/02/2018 – *Indicazioni nazionali e nuovi scenari, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*

2. Una lettura della “Jihadosfera”. L’importanza del Web e dei legami deboli nell’educazione al terrorismo

di *Stefano Pasta*

Diverse biografie dei *foreign fighters*, i giovani occidentali islamici partiti per combattere in Siria aderendo a Dae’sh¹ o ad altri gruppi estremisti, sono segnate dall’influenza della Rete. La cosiddetta “Jihadosfera” era già stata un’idea di al-Qaeda (“Il jihad mediatico è già metà della lotta”, diceva Ayman al-Zawahiri²), ma Dae’sh ne ha fatto il cuore della battaglia e del reclutamento. La differenza tra l’utilizzo del Web delle due organizzazioni terroristiche può anche essere letta come la scelta di Dae’sh di puntare, conoscendo molto meglio il funzionamento del Web e sfruttando le potenzialità del Web 2.0, sui legami deboli, andando oltre la segretezza di al-Qaeda, organizzata come setta inaccessibile, grazie alle applicazioni telefoniche gratuite e ai social network.

In questo caso studio sui percorsi di educazione al terrorismo jihadista, da un lato si sottolineerà il ruolo di alcune caratteristiche dell’ambiente digitale; nella seconda parte, si vedrà invece come l’avventura terroristica, in modo analogo ad alcune forme d’odio e razzismo online (Pasta, 2018), può essere intesa come proposta pedagogica morale in risposta a una particolare spiegazione del mondo.

1. Radicalizzazioni 2.0

Secondo il report *The Foreign Fighters Phenomenon in the European Union*, realizzato dall’International Centre for Counter-Terrorism (2016), dal settembre 2014 al settembre 2015 il numero dei *foreign fighters* raddoppiò ar-

1. Si utilizza il termine Dae’sh (*Ad dawla al islamiya fi ‘Iraq wa Shem*), l’acronimo arabo di Isis (*Islamic State of Iraq and the Levant*).

2. Successore di Osama bin-Laden alla guida di al-Qaeda.

rivando a 30.000 combattenti da 104 paesi. Diversi rapporti mostrano il ruolo della Rete nei percorsi di radicalizzazione di questi giovani (Vidino, 2014; Berger & Morgan, 2015; Klausen, 2015; Webb, 2017), alla luce della riflessione sulla “*jihadi culture*”, che Thomas Hegghammer (2017, p. 5) definisce come “consuetudini e pratiche quotidiane che non si limitino a soddisfare le mere pratiche militari di base”. L’utilizzo del Web 2.0 va analizzato alla luce dell’affermarsi, pur senza esaurirne lo spazio oggettivo, di una cultura sempre più soggettiva, costituita dalle interpretazioni che di questa danno gli individui (Lorusso, 2018). Con il Web 2.0, infatti, è l’utente che diventa creatore di contenuti (*prosumer*), facendo sempre più emergere gli “spettatori”, che creano e modificano contenuti esistenti secondo i propri bisogni comunicativi, e i “commentatori”, che li discutono e li condividono con i propri amici (Riva, 2014). Il risvolto pedagogico di questo passaggio è che educare lo spettatore al senso critico è solamente una parte degli interventi di media education: occorre al contempo educare alla responsabilità, ossia al valutare le conseguenze delle proprie azioni, il produttore culturale che ciascuno di noi è diventato con lo smartphone in mano (Pasta, 2018).

1.1. *L’importanza dei legami deboli nel Web 2.0*

Tra gli esempi riportati dalla stampa internazionale di occidentali radicalizzati che hanno abbracciato le armi, nel 2013 e nel 2014, Yilmaz, partito dall’Olanda per la Siria, rispondeva con regolarità alle molte domande che altri utenti gli rivolgevano in inglese o olandese su Ask.fm (social network tipico degli adolescenti)³, mentre sui suoi account Instagram, anche questo poi bloccato, e Tumblr documentava le giornate, tra citazioni del Corano, video dei combattimenti e della vita quotidiana, foto di armi, di lui con in braccio dei bambini siriani e con dei gattini.

Maria Giulia Sergio, diventata Fatima az Zahra dopo la conversione all’islam, è la più famosa jihadista italiana, nota per l’arresto dei suoi genitori e della sorella in procinto di raggiungerla (Serafini, 2015). La conversione dell’allora ventenne di Torre del Greco (NA) immigrata nell’hinterland milanese, avviene in solitudine, influenzata da legami deboli reperiti nel web. Nel 2005, durante le vacanze in Campania, ha il primo contatto con l’islam, quando il nonno del suo fidanzato di allora (non musulmano), collezionista di oggetti religiosi, riceve un quadro che raffigura una costruzione dalla forma regolare di cubo, coperta da un telo nero. Poi, una sera, a cena in famiglia a Inzago (MI),

3. «La vita di un jihadista occidentale in Siria», in *Il Post*, 31 gennaio 2014.

ascolta un servizio al telegiornale e riconosce la Ka'ba, la costruzione che sta al centro de La Mecca e che è il luogo più sacro dell'Islam. Inizia a documentarsi su Internet, incappa nel canale YouTube di Yusuf Estes, predicatore texano è convertito. Passando da Google a Facebook, Maria Giulia inizia lo stesso percorso di Giuliano Delnevo, il ragazzo ligure che si è convertito e che è morto in Siria nel 2013⁴; passa ore nei forum, si iscrive a gruppi, chatta, finché nel settembre 2007 pronuncia la sua professione di fede, la *shahada*, chiusa in camera, da sola. Con modalità simili continuerà il percorso che la porterà a partire per la Siria per combattere.

Anche altre vite di *foreign fighters* sono segnate da “autoconversioni”, senza più bisogno di reti (e di moschee), all'insegna invece del bricolage religioso-identitario. “Sono entrata nella religione da sola – dichiara Sirine, franco-tunisina – come autodidatta, verso i sedici anni” (Giro, 2015, p. 28). Aderisce poi a un gruppo salafita e, al momento di partire per la Siria, sceglie da sola le sue preferenze: Jabhat al-Nusra, come in Siria è chiamata al-Qaeda, perché “uccidono nella buona maniera”, senza torturare e fare scempio del corpo come invece fa il Dae'sh. Clémence, francese cattolica convertita, racconta invece: “Ho cercato su Google come convertirmi. Ho scoperto che bastava pronunciare la *shahada*⁵. Dunque l'ho fatto da sola davanti al mio computer”. Abbandonata la famiglia di origine, si è sposata via Internet grazie a un sito matrimoniale per jihadisti ed è partita per la Siria (Thomson, 2014, p. 90).

Dai tratti biografici riportati, emerge l'influenza nel processo di radicalizzazione dei legami deboli nell'ambiente digitale. La “scienza delle reti” applicata agli aggregati sociali online (Barabasi, 2004; Buchanan, 2003; Christakis & Fowler, 2009) individua tre importanti contributi per comprendere la trasformazione delle reti online: la capacità di ridurre la distanza tra gli individui, la distribuzione diseguale del capitale sociale all'interno delle comunità virtuali, l'influenza dei legami deboli sul nostro comportamento. Quanto a quest'ultima, Fabio Berti (2005, p. 131) sostiene che le comunità nel Web sono formate contemporaneamente da legami forti e deboli, ma sono i secondi che garantiscono il successo della rete sociale. All'interno dei social media non esiste una distinzione tra legami forti e deboli, tipica invece della vita offline, e le relazioni tendono ad apparire tutte uguali. I social media dunque non aumentano il numero di legami forti, ma si limitano a farli sembrare uguali a quelli deboli.

4. Giuliano Delnevo, che con la conversione all'islam (all'età di 19 anni) assume il nome di “Ibrahim”, muore combattendo in Siria nel 2013.

5. “Testimonio che non c'è divinità se non Allah e testimonio che Muhammad è il Suo Messaggero.”

L'importanza dei legami deboli, unitamente all'individualismo identitario, è quindi una prima caratteristica del digitale su cui porre attenzione. Come ricorda l'ex viceministro agli Esteri Mario Giro (2015, p. 12)

le storie dei nuovi jihadisti, quelli recentemente partiti per la Siria, sono sempre più legate a conversioni solitarie, via social network, Facebook, Twitter o altro. Chiusi nelle loro stanze, ragazzi e ragazze – spesso adolescenti – consultano senza filtri migliaia di pagine nella rete, entrando in contatto con offerte di qualunque tipo.

A differenza di al-Qaeda, è la grande novità della jihad globale del Dae'sh, che non teme di farsi pubblicità, offrire siti, documenti sulla “guerra santa” e sulle loro azioni. Paradossalmente, le lingue dell'Isis sono l'inglese e il francese, più che l'arabo. È noto come il profluvio di video con cui Dae'sh ha inondato il Web – e di rimbalzo il sistema ufficiale dei media – ha creato un sistema di adesione *open source* del tutto nuovo, trappola per generazioni cresciute nella società dell'immagine, delle playstation e dei *wargames* (Atwan, 2015).

1.2. Nuovi canoni di autorialità e analfabetismo emotivo

Alla base delle radicalizzazioni di diversi giovani vi è anche un problema di *auctoritas* all'interno del mondo islamico, precedente all'affermarsi del mondo digitale (Roy, 2002). Questa sofferenza nasce nel cambiamento sociale delle società arabe a partire dagli anni Settanta, che ha indotto anche un mutamento della religiosità. Nuove generazioni musulmane più istruite hanno avuto accesso ai testi religiosi, rompendo il monopolio degli esperti in scienze religiose e democraticizzando la conoscenza della religione (Giro, 2015), portando a nuovi predicatori militanti e a nuove interpretazioni. Il dibattito religioso si è aperto divenendo un'agorà permanente tra pari, in cui tutti propongono la propria interpretazione individuale, arrivando al paradosso, diffuso tra le file di Dae'sh, che anche neo-convertiti di origine occidentale possono sfidare i maestri, sancendo la disconnessione definitiva tra pratica religiosa e provenienza culturale di origine.

Nella consuetudine musulmana, per essere un *ulema*, occorre appartenere a un lignaggio familiare o teologico riconosciuto, oltre a parlare in modo perfetto l'arabo classico. Ciò garantiva il consenso della comunità: in pochi si arrogavano il diritto di emettere una *fatwa* senza beneplacito, pena il discredito. Ora tutti, tra cui alcuni “nuovi maestri” che magari discettano in lingue occidentali o in un arabo ibridato da lingue europee, possono rivendicare tale prerogativa, proponendo un'interpretazione dell'islam “fai da te”, la proposta

di una religione senza frontiere e individualista, l'opposto della *umma* della tradizione islamica.

In ambito italiano significativo è il ruolo di Bushra Haik, italo-canadese di origini siriane nata a Bologna nel 1985, ora latitante a Riad in Arabia Saudita, predicatrice e reclutatrice di diverse *foreign fighters* attraverso lezioni di lingua araba e di memorizzazione del Corano via Skype e curatrice del blog “Storie dell’Occidente”, in cui riportava storie di italiane convertite all’Islam. “In una lezione via Skype Bushra parlò di come fare i pop corn e poi spostò il discorso su Isis”, ha raccontato un’allieva⁶.

In relazione al mondo arabo, l’United Nations Development Programme problematizzava nel primo decennio degli anni Duemila (UNDP, 2002; 2003; 2004; 2005; 2009) il blocco della crescita culturale per l’impossibilità di accedere ai libri (1,1% della produzione nel 2003 a fronte del 5% della popolazione mondiale), ma il Web offriva qualsiasi pubblicazione religiosa. Mentre va in scena un vasto dibattito su quale sia la “vera” e autentica versione dell’islam, le antiche fonti di *auctoritas*, come l’Università di al-Azhar, il massimo centro teologico per i sunniti, hanno perso l’esclusiva dell’interpretazione religiosa perché insidiate dalla concorrenza delle televisioni satellitari e del Web, faticando a gestire la novità e uscendone talvolta anche screditate o addirittura tentate.

Questo processo può essere inserito in quello più ampio della crisi dell’autorialità che il Web 2.0 ha portato con sé. Uno degli aspetti dei media digitali e sociali che li distingue dalla vecchia comunicazione è la demediazione, o disintermediazione, della comunicazione (Missika, 2006), ovvero che non occorre più passare attraverso gli apparati – le televisioni, le radio, i giornali – per pubblicare un articolo o mettere in onda un comunicato o un filmato. Dal punto di vista della libertà di espressione e della democratizzazione dell’accesso, si tratta di una grande conquista; d’altra parte, però, che tutti possano pubblicare, indistintamente e senza filtri, significa consentire di fare informazione – e in questo caso formazione religiosa – anche a chi non ha competenze professionali per farlo. Oggi la realtà continua a essere mediata dai media, ma non più intesi come apparati, bensì come dispositivi personali di cui ciascuno di noi dispone: in modo im-mediato (senza bisogno della mediazione degli apparati) ciascuno di noi produce e pubblica microstorie, microcommenti, micronotizie. Da qui nascono i problemi: infatti quella documentazione può non essere affidabile, se non volutamente falsa. Il tema dell’autorialità torna quando ci si rapporta a giovani che online incitano all’odio. Durante una ricerca (Pasta, 2018) in cui

6. «Califfato: i trucchi per reclutare italiane nell’Isis», in *Corriere della Sera*, 28 febbraio 2016.

ho contattato autori di *performances* razziste in ambiente digitale, il diciottenne L.M., autodefinitosi fascista, spiega come si può aderire alla sua ideologia: “Io non ho letto nessun libro basta informarsi su cosa ha fatto Mussolini, come ha fatto grande l’Italia, ci sono molti siti e molte pagine su Facebook”. Quando, conversando con un altro ragazzo che postava articoli xenofobi, gli ho fatto notare che sono “bufale” e che i dati riportati erano facilmente confutabili attraverso il link al Ministero degli Interni, mi ha risposto: “Continua a credere ai tuoi amici, poi non lamentarti”.

La crisi dell’*authoritas* va dunque inserita nello sviluppo dei saperi in profonda rottura con il modello verticale tradizionale, frutto dell’ideale comunitario ed egualitario che guidava gli inventori di Internet. Cambia chi riconosce l’autorevolezza della fonte: nella cultura del libro è assicurata da poteri centralizzati riconosciuti, seppur orientabili e portatori di interessi (case editrici, università, quotidiani e riviste); nell’ambiente digitale invece l’autorevolezza è riconosciuta dai pari e modifica tutti gli ambiti della produzione culturale. In particolare nei social network, gli utenti fanno quotidiana esperienza di essere posti di fronte al dubbio se credere senza evidenze in qualcuno: devono decidere se ritenere affidabile qualcuno, accreditandolo, ovvero ritenerlo degno di fidarsi di lui.

Nel Medioevo europeo, una fonte aveva in sé un’iscrizione di autorialità quando la comunità gli riconosceva il credito di, oltre a commentare il pensiero di altri, esprimere il proprio. Con la nascita della stampa e della prima industria editoriale inizia a porsi il problema del diritto d’autore e della relazione tra autorialità e pubblicabilità; l’editore stampa opere di autori di cui preveda il rientro dell’investimento, mentre il lettore tende a fidarsi della scelta dell’editore ritenendo autorevole ciò che ha stampato. Spiega Rivoltella (2015, p. 70):

Il sistema editoriale finisce per diventare un dispositivo di mediazione e di selezione: la qualità di quanto viene pubblicato è certificata dal fatto che sia stato pubblicato. Questo fattore culturale, questa abitudine appoggiata sulla tradizione, spiega la nostra diffidenza per le fonti internet e al contrario il fatto che ci si senta rassicurati dalle fonti editoriali.

Per i giovanissimi non è più così: la fiducia nel Web prevale.

Secondo lo studio *Evaluating information: the cornerstone of civic online reasoning* del 2016 dello Stanford History Education Group, la maggior parte dei ragazzi americani di scuola media non sa riconoscere una notizia vera da una falsa: l’82% non riconosce un’inserzione pubblicitaria nemmeno quando è presente la dicitura “contenuto sponsorizzato”.

Vi sono inoltre altri due fenomeni caratteristici dall'ambiente digitale che possono accrescere il ruolo del Web nelle radicalizzazioni dei giovani utenti: l'analfabetismo emotivo e la banalizzazione dei contenuti, collegata alla polarizzazione dei punti di vista.

L'analfabetismo emotivo, che è alla base di diverse *performances* online di incitamento all'odio, nasce dal fatto che i nuovi media modificano il modo di riconoscere e sperimentare emozioni. Nel momento in cui l'interazione mediata sostituisce la fisicità del corpo, si attivano infatti meno meccanismi di simulazione corporea, riducendo la capacità di attivare i neuroni specchio per comprendere l'altro (Riva, 2014, p. 79). In questo modo gli utenti digitali sono sottoposti a un alto numero di occasioni per provare emozioni durante l'utilizzo dai nuovi media, ma paradossalmente sono meno in grado di gestire le proprie emozioni e riconoscere quelle degli altri.

Infine, in Rete la banalizzazione dei contenuti è legata alla deresponsabilizzazione, in quanto l'ambiente digitale sembra essere percepito come una ragione per depotenziare il fatto; tale processo avviene sovente attraverso l'utilizzo di meme e immagini (Ostovar, 2017).

2. Dae'sh e razzismi online: proposte pedagogiche di spiegazione del mondo

Dopo aver accostato alle radicalizzazioni dei *foreign fighters* alcune caratteristiche del Web 2.0 decisive nel proliferare dell'odio, si tenterà un processo analogo quanto ai contenuti dei razzismi online (Pasta, 2018). Pur consapevoli delle forti differenze, appare interessante notare che, così come alcune forme di razzismi online, anche l'avventura terroristica può essere intesa come proposta pedagogica morale che contiene una particolare spiegazione del mondo; proprio per questo motivo, tra i nemici per eccellenza ci sono i simboli delle identità corrotta, sia per i razzismi, sia per il terrorismo islamista. Altri elementi confrontabili sono i miti revivalistici dell'epoca d'oro, che attraverso lo *storytelling* costruiscono un nemico, immaginario e immaginato, guardando al passato storico attraverso idealizzazioni. Un atteggiamento che sfocia in una "una patologia della memoria" come ribellione a un presente incerto, frustrante e insoddisfacente e che ha segnato l'affermarsi di alcune ideologie razziste anche in Europa.

Mohammed Merah, il franco-algerino protagonista dell'attentato contro la scuola ebraica di Tolosa nel 2012, citava la frase, attribuita a Osama Bin Laden e sistematicamente ripresa con delle varianti: "Noi amiamo la morte, voi amate la vita". Tra tesi nichiliste e negazione del valore della vita propria e degli altri,

la radicalizzazione violenta identitaria è un problema interno alle diverse società, con ripercussioni globali, non solo legato all'islam. Nelle periferie delle grandi città, in Europa, negli Usa e in Medio Oriente, i giovani si confrontano con offerte di identità violente. Lo stesso avviene in America Latina con l'affiliazione ai narcotrafficcanti e alle *maras*, le gang giovanili che si propongono come identità segrete con loro riti e forme religiose, o il culto della Santa Muerete in Messico. I giovani *mareros* sono pronti a uccidere per il gruppo, con una logica morale che non è lontana da quella dei combattenti del fondamentalismo islamico, o, nel gusto per la crudeltà, dai giovani affiliati dei signori della morte in Africa.

Assumendo tale approccio, così come quello di Farhad Khosrokhavar (2014), la proposta di vita e di formazione di Dae'sh è collegata nominalmente a una religione e a una cultura, ma di fatto è una delle offerte sul mercato per giovani in condizioni di disagio sociale e di contesti in cui l'assenza delle istituzioni è colmata da organizzazioni criminali. È una risposta dunque a quel "youth bulge", bubbone giovanile, teorizzato dal sociologo tedesco Gunnar Heinsohn per indicare la potenziale problematicità di società, che siano quartieri periferici europei o città di altri continenti, in cui molti giovani maschi si trovino in condizioni socio-economiche difficili. Con tutte le differenze del caso, è la scelta per la violenza e la visione dicotomica tra gruppi che guida i gruppi razzisti. In alcune conversazioni sui social tra gli adolescenti coinvolti, si capisce come la violenza, tra richiami alle teorie dell'estrema destra e del razzismo esplicito, diventi un gioco, racchiudendo un credo chiaro e definitorio. La violenza serve anche per semplificare la società, dividendo ciò che è bene da ciò che è male, in questo senso diventa una proposta "morale".

2.1. L'elezione a bersaglio delle identità corrotte e i miti revivalistici

Vi è un altro elemento, oltre alla semplificazione stessa, che accomuna la proposta di Dae'sh con l'incitamento all'odio delle forme di razzismi, ovvero l'elezione a nemici per eccellenza dei simboli delle identità corrotta: l'ex ministra Cécile Kyenge e le seconde generazioni, i neri che avevano rapporti con donne bianche per il Ku Klux Klan, le diverse varianti di "musulmani moderati" per il terrorismo islamico. Per tale motivo il peggio è rappresentato dal cosiddetto islam europeo, che un sito *jihadista* definisce:

Un islam di peluche, rosa, caramella, l'islam del mondo di Barbie, islam sdentato, disarmato, alterato, ricoperto di carta-regalo decorato con cuoricini e farfalle, profumato

con Chanel n. 5, un islam deformato, che piace ai governanti e ai miscredenti, un islam soft, dolce, *peace and zen*, un islam hippy⁷...

Con l'affermarsi della predicazione di al-Baghdadi, si assiste a una novità in parte di rottura con la stagione di al-Qaeda, la cui predicazione era inneggiante alla guerra contro "il nemico lontano" (il grande Satana, Usa e Occidente, ma anche il piccolo Satana Russia), mentre i seguaci dell'autoproclamatosi Califfo ritengono che sia meglio concentrarsi nel *dar el-islam*, la terra dell'islam. Nel gergo *jihadista*, si chiama "lotta contro il nemico vicino", cioè regimi autoritari e corrotti, considerati eretici e troppo filooccidentali. Tale cambiamento avviene in Iraq a partire dalla consapevolezza che l'attentato del 2001 ha avuto impatto mediatico ma non ha modificato gli equilibri geopolitici. Al-Zarkawi, rappresentante locale di al-Qaeda, cambia posizione, iniziando a criticare Bin Laden e scatenando una guerra contro gli sciiti per controllare la provincia sunnita dell'Anbar e mirare a Baghdad (Giro, 2015, p. 21). Prima di rimanere ucciso in un raid americano, pone così le basi per la futura linea di Dae'sh. Al-Baghdadi, che gli succede, sceglie di concentrarsi sui territori con scarsa coesione, con proteste sociali e deboli relazioni con l'amministrazione della capitale. L'intuizione è di prendersi la periferia, anziché attaccare il centro (Bagdad): rinasce il Califfo⁸, prendendosi un pezzo di Siria e Iraq, sulle ceneri dell'antico Impero ottomano in Mesopotamia.

Il mito revivalistico dell'epoca d'oro si contrappone a presunti stati islamici considerati troppo deboli e lassisti, in mano a élite corrotte e arrendevoli allo straniero, incapace di difendersi (le sconfitte di Israele) e insensibili ai veri problemi della popolazione; è questo un altro elemento che ritorna, in forma idealizzata più che reale, anche nei razzismi 2.0⁹, quando gli autori di *performances* xenofobe rivendicano di parlare come "padri di famiglia" e inneggiano alle presunte istanze di ordine tipiche dei regimi autoritari nazifascisti (Pasta, 2018).

L'alternativa alla fatica del vivere insieme in una società che produce tensioni e fragilità è una proposta radicale, senza compromessi, terrificante verso l'altro diverso, seducente verso gli adepti ("Venite tutti qui, costruiamo il nostro stato e saremo finalmente liberi" è l'amo lanciato ai *foreign fighters*). Per questo, le immagini di barbare uccisioni hanno il duplice effetto di respingere o attrarre, ma il compromesso tra le due opzioni non è possibile. Lo *storytelling* di al-Baghdadi costruisce un nemico, immaginario e immaginato, guardando

7. Da "Slf, Magazine del salafita moderno", in Thomson (2014, p. 90).

8. Califfo era uno dei titoli del sultano di Istanbul, vicario del Profeta.

9. Per esempio in richiami nazifascisti come risposta al desiderio di ordine.

al passato storico attraverso idealizzazioni, come la presunta unità del mondo islamico proprio nel momento in cui ci fu invece il grande scisma tra sunniti e sciiti, poiché guardare indietro sembra un rifugio sicuro. Un atteggiamento che Giro (2015, p. 26) definisce “una patologia della memoria come ribellione a un presente incerto, frustrante e insoddisfacente” e che, in Europa, ha segnato l’affermarsi di ideologie razziste.

Recriminazioni storico-immaginarie, frustrazioni, false identificazioni e distorsione dei miti occidentali, ad esempio, ritornano nel video *The Dark Rise of Banknotes and the Return of the Gold Dinar* prodotto da Dae’sh, per denunciare il sistema della finanza globale e rivendicare il ritorno a un’economia “reale”¹⁰; ancora Mario Giro (2015, p. 26) nota infatti come nella narrazione di Dae’sh diffusa via Web

viene usato l’armamentario post-ideologico no-global della “falsa democrazia corrotta dai poteri forti”. “Se la democrazia è questa, perché difenderla?” chiedono i reclutatori di al-Baghdadi. Dae’sh sa fare marketing.

Uno dei *foreign fighters* italiani, il ventisettenne S., nato a Rabat ma cresciuto vicino a Firenze, spiega la sua decisione di andare a combattere in Siria tra gli *jihadisti*:

Per me il Corano è questo. Una visione del mondo: ma prima di tutto il coraggio di averla. Ma la società islamica sarà una società che costruiremo insieme, perché Dio impose persino a Maometto di ascoltare, consultare i suoi compagni prima di ogni decisione¹¹.

Rileggendo le sue argomentazioni, che ricordano i giovani arrabbiati che sui social network trovano un gruppo bersaglio per la loro rabbia e frustrazione, si capisce la potenzialità della proposta radicalizzata di Dae’sh. Così ispirati, i *foreign fighters* vivono una sorta di “bricolage religioso-identitario”, tra sfogo della rabbia, riscatto, avventura, senso di appartenenza, antagonismo contro lo stato, delirio istituzionale. A partire dal caso francese dove il 90% degli *jihadisti* appartiene alle due categorie di convertiti o seconde generazioni, Olivier Roy (2016) sostiene che si assiste non a una radicalizzazione dell’islam, ma un’islamizzazione del radicalismo, che “islamizza” il proprio disastro personale, la propria rivolta contro la società e quella della loro generazione con-

10. Testo disponibile sul sito: jihadology.net/2015/10/11/new-video-message-from-the-islamic-state-the-dark-rise-of-banknotes-and-the-return-of-the-gold-dinar/ (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

11. «Meglio la guerra di quest’Italia razzista», in *Il Fatto Quotidiano*, 26 aprile 2015.

tro i genitori e la loro via religiosa. In alcuni casi, addirittura, l'islam radicale è giustificato come adesione alla “religione degli oppressi”, unendo istanze terzomondiste e di lotta alla corruzione alle tesi dell'islamo-gauchismo di Ali Shariati, il fautore dell'islam religione dei “dannati della terra” e uno degli ispiratori della rivoluzione di Khomeini.

Infine, come i razzismi ad alta intenzionalità pedagogica, Dae'sh offre il suo modello di “nazione perfetta” e “uomo perfetto”. Segue il metodo di ogni dottrina totalitaria: creare l'immagine del nemico e, specularmente, quella dell'uomo nuovo che taglia i ponti con il passato e in cui le vittime-carnefici sono giovani immaturi senza coscienza critica. In questo senso, manipolare il consenso, mediante mezzi di comunicazione digitali accessibili da tutti, non è una tattica nuova, né lo è la visione manichea dove bene e male si contrappongono in lotta e dove ciascuno è chiamato a schierarsi.

Riferimenti bibliografici

- Atwan, A.B. (2015), *Islamic State: The Digital Caliphate*, University of California Press, Berkeley.
- Barabasi, A.L. (2004), *Link. La scienza delle reti*, Einaudi, Torino.
- Berger, J.M. & Morgan, J. (2015), *The Isis Twitter Census Defining and describing the population of Isis supporters on Twitter*, Center for Middle East Policy, Brookings.
- Berti, F. (2005), *Per una sociologia della comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Boutin, B., Chauzal, G. & International Centre for Counter-Terrorism (2016), *The foreign fighters phenomenon in the European Union: profiles, threats & policies*, ICCT.
- Buchanan, M. (2003), *Nexus. La rivoluzionaria teoria delle reti*, Mondadori, Milano.
- Christakis, N.A. & Fowler, J.H. (2009), *Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives*, Little Brown, New York.
- Gemini, L. (2009), *Stati di creatività diffusa: i social network e la deriva evolutiva della comunicazione artistica*, in Mazzoli, L. (2009) (a cura di), *Network Effect. Quando la rete diventa pop*, Codice, Torino, pp. 113-136.
- Giro, M. (2015), *Noi terroristi. Storie vere dal Nordafrica a Charlie Hebdo*, Guerini e Associati, Milano.
- Hegghammer, T. (2017) (a cura di), *Jihadi Culture. The Art and Social Practices of Militant Islamists*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Khosrokhavar, F. (2014), *Radicalisation*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris.
- Klausen, J. (2015), «Tweeting the Jihad: Social media networks of Western foreign fighters in Syria and Iraq», in *Studies in Conflict & Terrorism*, 38, 1, pp. 1-22.
- Lorusso, A.M. (2017), *Postverità*, Laterza, Roma-Bari.
- Missika, J.L. (2006), *La fin de la télévision*, La République des idées, Paris.

- Morie, J.F., Williams, J.B., Dozois, A. & Donat-Pierre, L. (2005), *The fidelity of "feel": Emotional affordance in virtual environments*, paper presentato alla XI International Conference on Human-Computer Interaction, Las Vegas.
- Ostovar, A. (2017), *The Visual Culture of Jihad*, in Hegghammer, T. (2017) (a cura di), *Jihadi Culture*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 82-107.
- Pasta, S. (2018), *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Scholé-Morcelliana, Brescia.
- Riva, G. (2014), *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, il Mulino, Bologna.
- Rivoltella, P.C. (2015), *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Brescia.
- Roy, O. (2002), *Global Muslim. Le radici occidentali del nuovo islam*, Feltrinelli, Milano.
- Roy, O. (2016), *Le Djihad et la mort*, Seuil, Paris.
- Serafini, M. (2015), *Maria Giulia che divenne Fatima. Storia della donna che ha lasciato l'Italia per l'Isis*, Le opere del Corriere della Sera, Milano.
- Thomson, D. (2014), *Les français jihadistes*, Les Arènes, Paris.
- Vidino, L. (2014), *Il jihadismo autoctono in Italia: nascita, sviluppo e dinamiche di radicalizzazione*, Ispi, Milano.
- Webb, E. (2017), *Spotting the Signs: identifying vulnerability to radicalisation among students*, The Henry Jackson Society, London.

3. Terrorismo, educazione e fraternità. Una sfida per la comunità.

di *Luca Odini*

1. Il contesto

La situazione odierna sollecita una riflessione volta a tessere una connessione tra i termini di terrorismo, educazione e fraternità, nel riconoscimento del ruolo fondamentale che il pensiero pedagogico e la prassi educativa possano giocare nella costruzione o nella decostruzione di questi legami.

Appare infatti indubbiamente vero come gli atti di terrorismo di cui tutti siamo stati testimoni, a partire da quel famoso 11 settembre 2001, abbiano segnato profondamente le nostre coscienze e le nostre vite. Da più parti ci è stato detto che il mondo non sarebbe più stato lo stesso. A questo evento eclatante hanno fatto seguito politiche di guerra globale al terrorismo inaugurate dal presidente Bush, i cui effetti e la cui efficacia lasciamo al giudizio personale di ognuno. Ciò che appare più evidente è che da allora, giorno dopo giorno in noi qualcosa pare essersi incrinato, modificato, eroso dalle fondamenta e si sono manifestati in noi effetti di destabilizzazione, di paura e di rigetto verso tutto ciò che è altro.

Indossando gli occhiali della storia però dobbiamo prendere atto che il terrorismo, in realtà, non è un'esperienza soltanto recente. Pensiamo a come negli anni '60 e '70 del Novecento gruppi organizzati che si rifacevano ad ideologie radicali di destra miravano a seminare il panico cercando di destabilizzare la forma democratica repubblicana spingendo verso derive autoritarie. Le stragi di Piazza Fontana a Milano, Piazza della Loggia a Brescia e l'attentato alla stazione di Bologna, furono esempi di quella strategia del terrore perseguita dall'ideologia di estrema destra con efferata meticolosità. Non fu da meno il terrorismo estremista di sinistra con la strategia del "terrorismo diffuso" che seminò a tal punto il germe della lotta e dell'odio da rendersi responsabile di più di mille attentati, uccidendo quasi 150 persone.

Oggi il pensiero comune tende a considerare più pericoloso e potenzialmente deleterio il radicalismo di matrice religiosa, identificando nella fede islamica

la principale responsabile di queste nuove forme di destabilizzazione. Di straordinaria attualità è la strumentalizzazione politica che mira ad acquistare consensi fomentando la paura ed il terrore indiscriminato verso tutto ciò che proviene da questo mondo ignorando storia, contesti e responsabilità.

Questi fenomeni non sono qualcosa di nuovo nella storia dell'umanità, nuove e diverse però sono le condizioni storiche e sociali all'interno delle quali queste azioni vanno a inserirsi. Possiamo affermare che il seme del terrore pare essere sempre a disposizione dell'umanità, sempre pronto a germogliare e a fiorire, o a seccarsi e morire, a seconda del terreno in cui viene gettato.

Ai nostri occhi appare abbastanza evidente come il terreno odierno sia decisamente fertile per la fioritura del seme del terrore e della paura, e di come paradigmi economici e sociali abbiano favorito lo svilupparsi di atteggiamenti e di abiti mentali che, in vario modo e su vari livelli, hanno portato a un sempre più evidente scadimento di qualità della vita democratica e civile.

Il terreno, in cui si può gettare oggi questo seme del terrore, è impregnato dalla parola "crisi", i cui effetti e *refrain* sembrano essere ormai la giustificazione di tutto, anche dell'impossibilità di pensare a paradigmi o a forme di pensiero o di convivialità nuove. Questa parola non viene mai lasciata da sola, ma si specifica sempre come si tratti di una crisi economica, o forse sarebbe meglio dire finanziaria. È innegabile infatti come buona parte delle difficoltà, che ci troviamo a vivere, affondino le proprie radici nel mondo della finanza, che pare influenzare e destabilizzare equilibri e sorti mondiali, interferendo con *rating* e *spread* sulla vita democratica e civile di intere popolazioni e stati.

Allo stesso tempo stiamo vivendo un periodo dell'umanità in cui la rete in tempo reale mette a disposizione di un immenso numero di persone un'enorme quantità di informazioni che però devono essere lette e decifrate. Spesso si sente ripetere come il nuovo millennio possa essere definito post ideologico (Loytard, 1981), per sottolineare come le grandi ideologie novecentesche paiono aver esaurito la loro spinta interpretativa sul reale, tanto che si arriva in maniera provocatoria, ma paradigmatica, a paventare addirittura la fine della storia (Fukuyama, 1992).

A noi appare vero esattamente il contrario: ci troviamo nel secolo probabilmente più ideologico che la storia dell'umanità ricordi, immersi in un'ideologia così profonda e radicata che faticiamo quasi a vederla. È il trionfo ormai planetario dell'ideologia neoliberista che ci porta a immaginare come le leggi di mercato siano da considerarsi vere e proprie leggi di natura e come la cultura individualistica che vede nell'altro un concorrente, un nemico, un antagonista per la realizzazione personale, sia un corollario di ingiustizia e di disuguaglianza quasi inevitabile, che va tollerato o con il quale scendere a patti (Dardot, 2013).

Tale paradigma di pensiero ha contribuito a costruire una società che pare aver posto un vero e proprio *ticket* sull'essere:

Il denaro non ha spiazzato l'essere perché senza avere nulla, non si è nulla. L'ha fatto perché senza denaro non si è più: semplicemente, *non si esiste*. Non ci si può permettere di esistere. Non è concesso di esistere. Finché s'insiste sulla contrapposizione generale con il possesso, o sull'analisi dell'epoca, non è facile cogliere lo scivolamento dell'essere sul denaro (Riva, 2011, p. 41).

Siamo in virtù del denaro, ogni pratica quotidiana di vita, da quelle più banali a quelle più complesse, viene mediata attraverso questa liturgia. Il denaro è ormai un dio incarnato che, onnipresente, non si lascia mai afferrare ma condiziona nel profondo l'esistenza e la rivoluziona.

Suggerisce nuovamente Riva:

La diffusione epidemica di quel tipo di *ticket* cui non corrisponde un servizio erogato, o messo comunque a disposizione, è particolarmente interessante per un'esistenza impossibile senza denaro: è un *ticket* che riguarda le più elementari attività dell'esistenza, quando ancora non si sfrutta nessun servizio (o si utilizza un servizio già pagato a monte), non si compra nulla, non si consuma proprio niente. Si sta parlando di *ticket* imposti, o ipotizzati, per potersi muovere (in auto, ma anche a piedi), per sostare (con l'auto, ma anche sui gradini di un duomo per più di tre minuti), per vedere da lontano (le montagne, i monumenti), per bere acqua e respirare: *ticket* che si rivolgono al semplice fatto di essere, alla vita stessa. *Ticket* che *negano il diritto di vita*, nel suo complesso e nel suo dettaglio, se non rende qualcosa in termini di denaro (Riva, 2011, p. 43).

Riva prosegue ancora mostrando come, a fronte di una idealizzazione e sublimazione della libertà e di una dialettica che vorrebbe preservare la libertà individuale di fronte all'altro che spaventa e terrorizza, ci ritroviamo invece schiavi di qualcos'altro. Siamo alla speculazione sulla vita per cui se non produci, non rendi, non sei, non hai più il diritto di essere e di esistere.

Pensiamo a come questa cornice sembri ormai essere diventata l'unica possibile e immaginabile. Elementi e parole d'ordine di questa cultura sono diventati linguaggio comune anche in ambienti che dovrebbero custodire una sana coscienza critica verso qualsiasi forma di pensiero o di ideologia che trasforma l'uomo da fine a mezzo, ed è evidente che questo campo appare proprio essere quello dell'educazione. Il nostro sistema educativo parla un linguaggio che risente in pieno di questo tipo di concezione: dalla scuola primaria all'università si vive di *ticket* per la mensa o per lo scuolabus; si cresce tra debiti o crediti formativi.

Ci pare che, mai come oggi, sia vero ciò che paventava Maritain già nel 1963 in *Education at the Crossroads*: l'educazione, il pensiero pedagogico si trova di fronte ad una scelta da compiere. Si tratta di decidere, oggi come allora, da che parte stare: se accettare un paradigma ideologico che appiattisce l'uomo rendendolo succube e sottomesso a logiche di mercato, o se invece tematizzare nuovamente percorsi di senso che vadano in direzione diversa, azzardando sentieri e cornici diverse per il nostro mondo.

2. Ripensare la fraternità

Volendo azzardare qualche passo in questa direzione, pensiamo che l'idea di fraternità possa costituire un elemento fondante per ricostruire legami di senso all'interno di una comunità giusta e accogliente, che riscopre attraverso l'altro un legame e una dignità universale, che va oltre la contingenza, e trova la sua ragion d'essere alla radice stessa dell'umano.

La storia, dall'inizio dei tempi, ci ha raccontato della fraternità come di qualcosa che non è data una volta per sempre, che non si può imporre per legge o per volere divino o religioso; lo Stato, in qualsiasi forma lo si voglia declinare, non può imporla ai cittadini. Questo principio di fraternità non appare nemmeno scontato o evidente, è qualcosa che quotidianamente, nelle pratiche di vita, nelle nostre azioni, nei nostri pensieri, va custodito e conservato. Pensiamo al racconto di Caino e Abele. Alla fraternità probabilmente si può giungere attraverso la pratica della solidarietà, ma non crediamo possa bastare. Spesso si tende a confondere o utilizzare in modo equivalente il termine solidarietà con quello di fraternità, ma sulla solidarietà si sono spese molte più parole che non sulla fraternità. La solidarietà è sicuramente un principio buono e positivo che però rischia di coinvolgerci solo superficialmente, puntando a correggere atteggiamenti o comportamenti, senza osare un cambiamento radicale di paradigma.

Assumere e tematizzare il principio di fraternità come riferimento e come faro nella costruzione di un terreno che sia in grado di marginalizzare e di isolare alla radice qualsiasi seme di terrorismo, significa auspicare una società in cui ognuno si prende cura dell'altro e insieme ci si prende cura reciprocamente l'uno dell'altro non tanto perché si è buoni, o perché conviene, ma perché nell'altro si riconosce la radice stessa della nostra umanità, perché si è ontologicamente legati da un vincolo che non parte da un principio morale, ma riconosce una comunanza ontologica vera e propria.

Tornando nuovamente a Caino e Abele, Dio chiede conto a Caino, che ha già ucciso suo fratello, di questa vita spezzata, e Caino interroga Dio: "Sono responsabile di mio fratello?".

La domanda di Caino non è solo domanda, comincia già una risposta. Risponde spingendo un dove verso la sua meta: non più dove sono io, dov'è l'uomo ("dove sei?"), ma dov'è l'altro, il fratello ("dov'è Abele, tuo fratello?"). Risponde innalzando l'essere "custodi", responsabili, dalla terra ("poi il Signore Dio prese l'uomo e lo pose nel giardino di Eden, perché lo coltivasse e lo custodisse") all'altezza dell'altro uomo. Risponde perché non si sa nulla ("non so") di ciò che è umano prima di essere responsabili. Risponde tirando la fraternità fuori dal sangue, dal primato, dal clan, dal gruppo, dall'interesse e dai loro equivalenti di ogni tipo – semplicemente fuori. Risponde perché non nasconde ("troppo grande è la mia colpa per ottenere perdono") che il male fa male, è irreparabile, che ci sia dell'imperdonabile e apre l'unica strada possibile, e sofferta, al perdono: Caino non è ripagato con la stessa moneta, non riceve in ritorno il suo stesso male, non subisce vendetta, non è giustiziato; Caino ha salva la vita; è punito in compenso chi reagisce al male con il male ("chiunque ucciderà Caino subirà la vendetta sette volte"). Risponde perché male e bene, colpa e giustizia, torto e perdono, impossibile e possibile abitano nella stessa casa. [...] *La domanda di Caino non è più dimenticata.* Non è più dimenticata perché scrive un avviso a caratteri cubitali: finché non si sa dell'altro, non si sa proprio nulla. Non è più dimenticata perché risuona per la prima volta la parola delle parole, la responsabilità per altri. Non è più dimenticata perché proibisce di parlare di "umanità" (di "fraternità") al di fuori di un farsi responsabili. Non è più dimenticata perché si diventa fratelli nella responsabilità. [...] Non è più dimenticata perché non rende male al male, violenza alla violenza, vendetta alla vendetta. Non è più dimenticata perché il male resta grave, irrimediabile, imperdonabile. Non è più dimenticata perché perdonare non è cancellare e dimenticare. Non è più dimenticata perché si è sempre responsabili – anche dell'irresponsabile (Riva, 2016, pp. 8-9).

La fraternità dunque appare legata e vincolata a un altro principio, quello della conoscenza e della responsabilità per l'altro. Principi che non possono e non devono lasciare indifferenti il mondo dell'educazione, perché questi percorsi di umanità sono percorsi che vanno prima di tutto custoditi, consci che l'ideologia dominante, con messaggi più o meno nascosti, tende invece a sottolineare come noi siamo responsabili solo di noi stessi e solo delle nostre azioni, poco importa se chi abbiamo accanto sia in difficoltà o semplicemente abbia doti, sensibilità o caratteristiche diverse dalle nostre. Questo tema è sempre più esplicitamente presente e spinge sempre più i giovani a ragionare solamente nei termini della propria riuscita personale.

Il vincolo della fraternità ci chiede di ragionare in termini diametralmente opposti rispetto a quelli della dialettica dell'uomo che "riesce da solo" o che "si fa da solo": chiede lo sforzo di farsi carico e di rendersi responsabili anche dell'irresponsabile, ovvero del male, consci che di fronte a questa parola, ogni pensiero che tenti di rinchiuderlo in gabbie, di definirlo o di fornirgli una certa qual razionalità, risulta ipocrita, perché ogni spiegazione razionale è costretta a

capitolare di fronte alla evidente impossibilità del pensiero stesso di coglierlo nella sua totalità.

In questo caso è evidente che non possiamo addentrarci in una disquisizione sul male in sé, ma è altrettanto evidente che, quando ragioniamo del nesso tra terrorismo ed educazione, siamo chiamati a dire una parola sul male, perché ogni atto di terrorismo risveglia e chiama in causa sempre e nuovamente la questione del male. La risposta in chiave educativa che siamo chiamati a dare, se vogliamo ragionare nel perimetro del principio di fraternità è evidente: il male non ci può lasciare indifferenti e richiama inesorabilmente quel principio di fraternità e di responsabilità che ci lega agli altri e ci fa continuare ad aver fiducia nell'uomo.

Questi elementi vanno custoditi giorno dopo giorno, passo dopo passo nella costruzione di un pensiero sull'educazione che porti alla luce questo nesso tra noi e gli altri, e che vada in direzione diametralmente opposta rispetto alla logica dell'imprenditorialità e della dialettica dell'uomo che riesce da solo.

3. La chiave ecologica

Il 22 luglio del 2011 la Norvegia venne scossa da due attentati terroristici: un'auto imbottita di esplosivo deflagrò nel quartiere Regjeringskvartalet, sede dei palazzi governativi, e poco meno di due ore dopo nell'isola di Utøya, nel Tyrifjorden, il trentaduenne Anders Breivik uccise 69 ragazzi e ne ferì 110 mentre era in corso un campus residenziale di giovani laburisti.

Il paese scandinavo dalla seconda guerra mondiale non aveva mai visto tanta violenza e il giovane norvegese autore di questa strage dichiarò di averla compiuta con l'intento di fermare i danni causati dalle politiche del partito laburista che, a suo dire, avrebbero portato in breve tempo alla distruzione della cultura norvegese a causa dell'immigrazione di massa di musulmani.

Il fatto ebbe una risonanza mondiale e anche i media nazionali (NRK, *Norwegian Broadcasting Company*) stimolarono un confronto coinvolgendo esperti sulla violenza e sui traumi.

Divenne emblematico il *post* di Sophia, che scrisse:

Ciao, ho 13 anni e sono norvegese e musulmana. Sento che sono da biasimare. Dice che ha ucciso tutti perché sono qui. Dovrei andarmene per proteggere i bambini norvegesi in futuro? Questo è quello che sento. Saluti, Sophia¹.

1. "Hei. Jeg er 13 år og norsk muslim jeg føler det er min feil. Han sier han drepte alle de fordi jeg er her. Burte jeg flytte ut for å beskytte norske barn I framtiden? Det er det jeg føler.

La bambina in qualche modo si sentiva responsabile di quell'atto solamente per la sua presenza nel Paese. Potremmo accontentarci di questa testimonianza per costruire altri nessi di senso per il ragionamento che stiamo tentando di condurre, ma è la stessa tredicenne che ci indica un collegamento ulteriore. Sophia infatti venne intervistata dalla stessa NRK² e quando l'intervistatrice le chiese di spiegare che cosa avesse pensato mentre scriveva il *post*, la ragazzina rispose di aver imparato, attraverso la sua educazione e il fatto di essere norvegese, musulmana e iraniana, che dovremmo prenderci cura gli uni degli altri e proteggerci a vicenda a prescindere dai nostri orientamenti religiosi o dall'aspetto o dalle sembianze esteriori.

Sophia dice di aver imparato dalla sua educazione quella che potremmo chiamare una cittadinanza solidale: uno spirito di fraternità che è connesso con la responsabilità per l'altro, tanto che questa giovane donna si sente così responsabile per gli altri piccoli norvegesi suoi concittadini da chiedersi se per la loro incolumità avrebbe dovuto spostarsi.

T. Strand, commentando l'accaduto, fa notare come le parole di questa giovane norvegese possano essere significative:

Education can happen because the logical mismatches and jumbling of categories carries some potential to violate our previous ways of thinking by disarranging the very categories that generate the ways in which we think. Sophia's letter should therefore not only be read as a testimony to Sophia's active citizenship and democratic will, but also be read as a way of initiating some truth-procedures that then may educate the greater public. In this way, the example of Sophia may challenge our perspective on democracy and education for a new era—and also educational discourse (Strand, 2015, p. 189).

Per questo risulta essenziale esplicitare il nesso tra l'educazione, la democrazia e la cittadinanza, con il vincolo di fraternità che si può trovare alla base di questo ragionamento. Nella *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*, la legge sull'istruzione primaria e secondaria norvegese, § 1 – 1, quarta sezione, viene esplicitato che la scuola pubblica ha il dovere di promuovere la democrazia e l'uguaglianza, la parità, la giustizia, e un modo di pensare "scientifico". La missione democratica della scuola è dunque prevista come un caposaldo dell'approccio scolastico ed educativo, insieme all'invito a promuovere la democrazia educando alla responsabilità della partecipazione alla vita pubblica e a combattere tutte le forme di discriminazione.

Hilsen Sophia." Testo disponibile su: www.nrk.no/norge/han-gjorde-det-pa-grunn-av-muslimer-1.7738745 (ultima consultazione: 23 marzo 2019).

2. Testo disponibile su: www.nrk.no/skole/klippdetalj?topic=nrk:klipp/774789 (ultima consultazione: 23 marzo 2019).

Questo ci rimanda alla sempre attuale lezione di Dewey (2000) sul senso della scuola come mezzo e fine per realizzare, costruire e custodire, giorno dopo giorno, la democrazia, non solo all'interno delle aule scolastiche, ma anche nella società a partire dalla nostra idea condivisa di cosa e come può essere una società ideale.

Potrà sembrare un caso ma è proprio in terra norvegese che possiamo trovare il nesso che ci consente di riscoprire una fondazione di un principio di fraternità e di comunità che ci fa risalire alla radice stessa della nostra natura umana: il pensiero di A. Næss e della sua *deep ecology* va esattamente in questa direzione. Mostra infatti come il vincolo di fraternità, che ci lega l'uno all'altro, proviene da una radice che ancor prima che etica è ontologica. Nel pensiero dell'ecologia profonda infatti si ritrova la visione di una natura umana positiva, che è capace di plasmare e di comprendere il suo esserci come consapevolmente gioioso e in grado di cogliere il significato di questo pianeta come una totalità ancora più grande nella sua immensa ricchezza, in cui la realizzazione umana dipende intrinsecamente dalla realizzazione dell'intero della natura. In quest'ottica l'autore suggerisce un nesso tra tutti gli esseri, umani e non, che parte da un principio che è quello del sé ecologico, un principio di comunanza ontologica vera e propria:

Si può dire che siamo nella – e della – natura, fin dalla nostra origine. La società e le relazioni umane sono importanti, ma il nostro sé è molto più ricco nelle sue relazioni costitutive. Tali relazioni non sono solo quelle che abbiamo con gli altri umani e con la comunità umana [...] ma anche quelle che abbiamo con gli altri esseri viventi (Næss, 2015, p. 106).

Questo significa cambiare radicalmente il modo di intendere il rapporto tra sé, gli altri e la natura, l'ecosistema e l'ambiente che ci circonda. Il sé ecologico dice della natura ultima dell'uomo che si costituisce e si costruisce attraverso e nella relazione con l'altro, e attraverso l'apertura dell'altro si ricomprende in una dimensione ancora più ampia. Il pensiero dell'ecologia profonda e della fraternità racconta dell'intima connessione di tutti gli esseri come principio e come orizzonte per la nostra azione educativa che ci può condurre a guardare all'altro con occhi radicalmente diversi e liberi dal timore che possa costituire una minaccia per la nostra realizzazione, al contrario, probabilmente ci può aiutare a coglierlo come l'unica via per continuare a sperare.

In quanto pedagogisti ed educatori dovremmo comprendere in profondità tutta la sfida di questo tipo di pensiero che ci porta nuovamente a scommettere sulle potenzialità di ogni persona e a intuire come solamente attraverso lo sviluppo dell'altro e di tutte le sue potenzialità, sia possibile anche l'auto-realizzazione di ognuno di noi, capovolgendo così il paradigma dominante.

Solamente se saremo in grado di cogliere lo spessore e la ricchezza di questa sfida riusciremo a trovare il respiro giusto per ripensare, con coraggio, a pratiche e modelli educativi che siano in grado di riproporre la scommessa sempre nuova e attuale del cammino di umanizzazione dell'uomo, rivalutando tutti quei saperi e quelle dimensioni dell'umano che ci portano ad essere in comunione con gli altri e con il mondo, riscoprendoci parte di una comunità ancora più ricca, profonda e gioiosa.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci, M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma.
- Baldacci, M. (2018), *Scuola e politica*, in Ulivieri, S., Binanti, L., Colazzo, S. & Piccinno, M. (2018) (a cura di), *Scuola, Democrazia, Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Dardot, P. & Laval C. (2013), *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Derive Approdi, Roma.
- De Vita, A. (2009), *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*, Carocci, Roma.
- Dewey, J. (2000), *Democrazia e educazione* [1916], La nuova Italia, Firenze.
- Fukuyama, F. (1992), *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano.
- Loytard, J.F. (1981), *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano.
- Maritain, J. (1963), *L'educazione al bivio* [1943], La Scuola, Brescia.
- Mortari, L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.
- Næss, A. (2015), *Introduzione all'ecologia* (trad. it. L. Valera), Edizioni ETS, Pisa.
- Riva, F. (2016), *La domanda di Caino. Male, Perdono, Fraternità*, Castelvecchi, Roma.
- Riva, F. (2003), *Dialogo e libertà. Etica, Democrazia, Socialità*, Città Aperta, Troina.
- Riva, F. (2011), *Come il fuoco. Uomo e denaro*, Cittadella Editrice, Assisi.
- Sennet, R. (1999), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del capitalismo sulla vita personale*, FrancoAngeli, Milano.
- Strand, T. (2015), *Thinking Democracy and Education for the Present: The Case of Norway after July 22, 2011*, in Jezierska, K. & Koczanowicz, L. (2015) (a cura di), *Democracy in Dialogue, Dialogue in Democracy: The Politics of Dialogue in Theory and Practice*, Ashgate Publishing, Farnham.
- Tramma, S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.

4. L'eroe e la nemesi. Uno *swing* prospettico

di Paola Colonello

1. Introduzione

Le seguenti pagine propongono un dondolio parresiastico fra i supposti-opposti in cui l'esistenza umana pare immersa. “Le cose ci piacciono semplici e lineari: buoni e cattivi, eroi e canaglie e ce ne sono tanti degli uni e degli altri, ma quasi mai sono come li immaginiamo noi”, recitava Presnell in *Flags of our Fathers*, film diretto da Clint Eastwood nel 2006. Quali bandiere ereditate dai nostri padri permangono issate, definendo presunte identità in conflitto? Siamo certi di riconoscere nel nostro stendardo la semantizzazione operata dai padri? Chi è eroe e per chi?

Con rimandi a Bibbia, Corano e a un'esperienza etnografica in Iran, il testo solleciterà una riflessione sulla narrazione eroica pervasiva, sulla giustizia punitiva e su possibili approcci educativi in rapporto al fenomeno del terrorismo jihadista.

2. Scenari mitopoietici

2.1. *Il lupo*

Se associato a Dā'ish, il termine “terrore” pare veicolare una carica emotiva tale, da indurlo a ricalcare l'onomatopea di un feroce ringhio, risuonando come “terrrrore”. Si avverte, allora, un'emissione gutturale espandersi da acuminate, schiumose fauci: una percezione potenziata dall'improprio accostamento dell'attentatore all'immagine del “lupo solitario”, il quale, nella sua identità fiabesca di belva, rappresenta il pericolo primo, l'assassino di innocenti. Converrebbe spostare lo sguardo dal lupo al *backstage* oltre il palco, consci del fatto che senza patrocinio e senza plauso non vi sarebbe alcun atto e che, vi

fosse anche “una terra, come si racconta di Creta, dove non ci sono belve feroci, non è mai accaduto finora che l’attività politica non suscitasse invidie, gelosie o rivalità, tutte passioni assai feconde d’odio” (Plutarco, 1986, p. 65). L’antropologo Talal Asad (2007) ci chiede se la “guerra giusta”, per cui l’Occidente uccide civili e distrugge città, dimostri davvero una superiorità morale rispetto al terrorismo suicida. Anche di Creta, dopotutto, si narra ben altro: che il buon Plutarco considerasse il Minotauro meno ferino del deprecato lupo?

2.2. L’eroe

Recenti articoli giornalistici (apparsi su CNN, Le Figaro, Telegraph, NBC, Montreal Gazete, El País ecc.) riportano “le gesta” di uomini comuni che, trovatisi coinvolti in azioni terroristiche, hanno provato a sventarle, spesso perdendo la vita. Militari, guardie armate, poliziotti sopravvissuti, quando presentati come “eroi”, hanno spesso commentato: “stavo solo facendo il mio lavoro”; il loro commento è però passato in sordina, poiché l’intenzione mediatica era rivolta a sottolinearne l’azione eroica.

Quanto, attualmente, risulta funzionale attribuire a un uomo la semidivinità¹, elogiare l’*ultor* e modellare la realtà in dicotomie che contrappongono paladini ad avversari altrettanto audaci? In un video del 2005, Mohammad Sidique Khan decretava, quali “odierni eroi”, “Sheikh Osama Bin Laden, Dr Ayman al-Zawahri e Abu Musab al-Zarqawi e tutti gli altri fratelli e sorelle che stanno combattendo per la causa”²: modelli da emulare – assecondando le logiche del *perspectival tenet* (Bruner, 1996, p. 13) – seppure rappresentati altrove come soggetti malvagi e oscuri. Oscuro e opprimente può apparire anche “il cielo stellato” che ha rivelato a Kant (1974, p. 198) la connessione “a una grandezza interminabile, con mondi e mondi, sistemi di sistemi”: il beneficio del contemplare interpretazioni divergenti, è che queste offrono più di una sola occasione per interrogarsi.

2.3. La nemesis

“*Nemesis*” è il termine anglosassone con il quale, in fumettistica e cinematografica, è spesso indicato il grande antagonista dell’eroe e Roy (2017, p. 60) spiega come la stessa costruzione narrativa dei jihadisti di Dā’ish si ispiri a ci-

1. Cfr. *Gen* 6,4.

2. Testo disponibile su: [news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/4206800.stm](https://www.bbc.com/news/hi-uk_news/4206800) (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

nema e videogiochi. È quantomeno curioso l'utilizzo di questo sostantivo in riferimento all'acerrimo nemico, se si considera che, nella tradizione ellenica, *Némesis* era la dea della giustizia "compensatrice".

La stessa operazione dal nome controverso di *Infinite Justice*, con cui gli Stati Uniti hanno avviato la cosiddetta "guerra al terrore", nasce come "punizione in risposta all'azione" e allude a prerogative ammiccanti il divino. Incautamente, pare si continuino a confondere concetti tanto dissimili quali giustizia e guerra, paciere e giudice, presenza ed eroismo, cura e vendetta. Chi, nei fatti, si erge a nemesi di chi?

3. Una giustizia che si attua giustiziando

Fatte salve le implicazioni politiche, manipolatorie, speculative dei mandanti e quelle emulative, esibitorie e finanziarie degli attentatori, anche il terrorismo è per lo più alimentato da un vissuto di sopruso, che trova rivendicazione nell'offesa d' indefiniti rappresentanti di un gruppo, considerato carnefice e colpevole di un dolo che si anela "compensare". Si utilizza l'azione terroristica per fare giustizia: una giustizia che si attua giustiziando. Nell'attuale Baluchestan iraniano, il pakistano *Jaish al-Adl* (Esercito della Giustizia) non fa strage di mercenari o estremisti in cerca di martirio, quanto, piuttosto, di giovani iraniani inviati a presidiare zone di confine come Mirjāveh o Zāhedān. L'appellativo *Jaish al-Adl* pare di primo acchito contraddittorio: come accostare la violenza e il brutale assassinio di giovani a un valore supposto esprimere armonia ed equità? Nello stemma del gruppo terrorista appaiono una copia del Corano sormontata da due sciabole biforcute incrociate e, sullo sfondo, una bilancia in equilibrio³; può un assennato sentimento di rispetto, di riconoscimento dei diritti, essere esaltato da un impulso di vendetta e dalla smania competitiva di apparire sul palcoscenico dei molti, contesi poteri? È questa una possibilità che ha attraversato le epoche, sancita dai racconti trasmessi dai Testi Sacri dei monoteismi. La comprensione dell'apparente contraddizione citata risulta agevolata dallo studio delle fonti culturali, le quali pregnano ancora il discorso ufficiale della politica e dei suoi leader, malgrado la separazione di principio fra Stato e religione (Derrida, in Borradori, 2003, p. 126).

Alcune voci suppongono che i convertiti *foreign fighters* europei abbiano aderito al jihadismo a causa dell'intiepidimento dei valori cristiani e della ridotta adesione alla fede da parte delle nuove generazioni, circostanza che

3. Rif. *Corano* 57,25.

avrebbe creato un “vuoto” di cui la propaganda del Califfato starebbe approfittando. Se la logica dei valori tende all’assoluto (Zagrebelsky, 2008)⁴, allora un vuoto di assoluto sarà facilmente riempito da un assoluto sostitutivo; “troppo vuoto e troppo pieno producono”, però, “perdita di memoria. Ed esigono, come rimedio, occasioni di esercizi di memoria” (Canevaro, 2013, p. 42). Vale la pena ricordare che, violenze quali quelle perpetrate da gruppi come Dā’ish – che, appellandosi a Dio, pretendono di autodeterminarsi mediante l’istituzione di uno Stato in territori da loro militarmente occupati – sono parte di una strategia che ha radici antiche, precedenti l’Islām. La violenza associata al jihadismo non trae, infatti, nutrimento dal vertiginoso “vuoto” impropriamente colto, quanto dalle rappresentazioni storico-religiose di cui la realtà umana è semmai “pregna”, anche a Ovest e a Est del vituperato Medio Oriente islamico. Gli attacchi posti in atto dall’estremismo salafita di Dā’ish non esprimono fini inusitati; paiono esasperare una riattualizzazione delle origini califfali, cercando supporto in una voce di cui è riportato il verbo ma non il suono; una voce trans-contestualizzata: quella dell’El biblico, adorato dalla comunità musulmana con l’appellativo di Allah. Scorrendo i Testi Sacri di Islām ed Ebraismo, i richiami alla giustizia sono spesso vincolati ad azioni violente, esortate dalla stessa divinità. La Bibbia (CEI, 2008) ne conserva numerose invettive; un esempio:

Ezechiele 5, 8-17, di cui 15-17:

- 15 [...] quando in mezzo a te farò giustizia, con sdegno e furore, con terribile vendetta,
16 quando scoccherò contro di voi le terribili frecce della fame, che portano distruzione e che lancerò per distruggervi, e quando aumenterò la fame contro di voi, togliendovi la riserva del pane.
17 Allora manderò contro di voi la fame e le belve, che ti distruggeranno i figli; in mezzo a te passeranno la peste e la strage, mentre farò piombare sopra di te la spada. Io, il Signore, ho parlato.

È sempre nella Bibbia, in *Deuteronomio* 7,22-25, che troviamo indicazioni riguardo alla strategia del terrore, dell’incutere “grande spavento”:

- 22 Il Signore, tuo Dio, scaccerà a poco a poco queste nazioni dinanzi a te [...]
23 [...] le metterà in tuo potere e le getterà in grande spavento, finché siano distrutte.
24 Ti metterà nelle mani i loro re e tu farai perire i loro nomi sotto il cielo [...]
25 Darai alle fiamme le sculture dei loro dèi. [...]

4. Testo disponibile su: ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2008/02/22/valori-diritti-nei-conflitti-della-politica.html (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

Una brochure, pubblicata online da Dā'ish nel Maggio 2015, recitava:

Quando scenderemo nelle strade di Londra, Parigi e Washington, il sapore sarà molto più amaro perché, non solo spargeremo il vostro sangue, ma demoliremo anche le vostre statue, cancelleremo la vostra storia e, cosa più dolorosa, convertiremo i vostri figli, che poi supporteranno il nostro nome, maledicendo i loro avi⁵.

Scritto altrimenti: “faremo perire i nomi dei vostri padri sotto il cielo, distruggeremo le sculture dei vostri dèi”. La statua frantumata della Vergine, le croci spezzate e le sculture decapitate a Bartella; le chiese fatte esplodere a Surabaya; le minacce rivolte alla Basilica di San Pietro o ai Mausolei di Karbala; le demolizioni praticate a Ninive e a Musul: sono solo esempi del medesimo spregio ostentato. Davvero quella di Dā'ish può definirsi un'aggressione alla quale siamo impreparati? Davvero le sue tattiche sono lontane dalle “*flags*” dei valori etici custoditi nei secoli dalla tradizione occidentale? Nella nostra Bibbia, vi è un suicidio narrato come atto di grande eroismo: quello di Sansone. È un caso che può ben esemplificare come l'elogio di un atto eroico sia una mera questione di prospettive. Nei fatti, ciò che avvenne a Gaza – ancora oggi luogo di scontri fra Israele e Hāmas – fu un attacco di terrorismo suicida che ebbe per vittime i filistei; anch'esso avviato dall'eroe con un'invocazione a Dio, similmente a come avviene con l'“*Allahu Akbar*” islamista. Il tempio di Dagon era colmo di uomini e donne; solo sul terrazzo erano presenti tremila persone: un numero non lontano da quello delle vittime dell'attentato alle *Twin Towers*⁶ di New York. Avendone da poco “macellati” solo mille (*Gdc* 15,15-16), “furono più i morti che egli causò con la sua morte di quanti aveva uccisi in vita” (*Gdc* 16,26-30). Eppure, a catechismo, di Sansone si ricordano solo la forza, l'eroismo e i capelli; il suo nome non compare nella lista nera degli assassini d'innocenti o dei distruttori di templi di culti altrui. Nei fatti, il suo fu un atto puramente vendicativo, neppure rivendicativo. Fu il prezzo che egli ritenne dovesse essere pagato dalla comunità alla quale apparteneva chi lo aveva privato della vista. La sua fu, a ben dire, una “vendetta cieca”. Che forse, Sansone, non fosse il solo a non vedere? “Dato che nel parlar franco la voce dell'amicizia s'è fatta flebile, mentre loquace è la sua componente adulatoria e muta quella ammonitrice, la verità la dobbiamo ascoltare dai nostri nemici” (Plutarco, 1996, p. 73); è però solo quando, da dovere, diviene un volere, che l'azione di ascoltare esprime un'intenzione responsiva

5. Testo disponibile su: www.independent.co.uk/news/uk/home-news/isis-video-new-jihadi-john-suspect-is-a-former-bouncy-castle-salesman-from.east-london-a6796591.html (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

6. Due “colonne” anch'esse, nel demolire le quali è stato auspicato il crollo di un genere più esteso di tempio.

e auspica un'inversione nei processi collassanti di schismogenesi simmetrica (Bateson, 1972, p. 68) – anche nei casi di guerra asimmetrica.

Davvero vi sono eroi che meritano la stesura di poemi e nemici che meritano di essere sconfitti? Separiamo chi è buono da chi è cattivo restando aggrappati a una prospettiva statica e, da qui, sentenziamo il nostro privato Giudizio Universale. Intanto,

in nome di libertà, sviluppo e prosperità, difesa dell'indipendenza e protezione dei confini e sotto altri ingannevoli slogan, ogni giorno le fiamme della guerra sono accese in qualche angolo del mondo e si sganciano milioni di tonnellate di bombe incendiarie su Nazioni senza protezione (Khomeini, 2002, p. 25).

Nel corso delle epoche e nei diversi contesti culturali, i risultati generati dalla “violenza in restituzione” non si sono rivelati risolutivi né tantomeno educativi, poiché odio fomenta odio, vendetta nutre vendetta e “restituire violenza alla violenza moltiplica la violenza, aggiungendo una più profonda oscurità a una notte già priva di stelle” (King, 1967, p. 67).

La stessa strategia di “combattere” l'immaginario eroico degli estremisti, usando le loro “armi”, ha l'esito di alimentare una medesima narrazione: le figure prendono forma in uguali contorni, sebbene divergano per un'inversione dei chiaroscuri, similmente a quanto avviene nei negativi fotografici. Per leggere la fattualità, serve riconoscere alle immagini il loro ruolo poetico e serve prendere coscienza di come siano proprio i loro marcati limiti a essere sagacemente dissimulati da auree cornici.

Mantenendo un posizionamento altalenante, un panoramico *swing*, si può agevolmente intuire come, ciò che rende “altro” l'altro e lo rende oppositivo, sia solo la ragione prospettica. L'altro esiste solo laddove esiste l'identico e l'identità non è che un “prodotto artificiale, dinamico e aperto di rappresentazioni contingenti, precarie e parziali” (Malighetti, 2007, p. 7). È un *frame* che pretende di annichilire la profondità dello spazio e lo scorrere del tempo; un *frame* corretto e rielaborato dal meticoloso lavoro di fotoritocco operato dalla memoria e dal bisogno di consonanze cognitive.

4. Soluzioni marziali

Durante una campagna d'informazione e sensibilizzazione sul tema della violenza terroristica, è plausibile affermare che “un'educazione efficace può rivelarsi una potente arma nella lotta al terrorismo”? Un'arma è mezzo di distruzione; l'aggettivo “potente” richiama l'idea di dominazione, la lotta resta un'azione pugna-

ce: una tale asserzione lascia i soggetti interagenti vincolati all'idea di conflitto, di ritorsione. Fu forse l'iroso Ares a occuparsi d'impartire educazione e conoscenza a Eracle, Teseo, Peleo, Achille, Telamone, Giasone e Aiace o, come loro Maestro, fu scelto Chirone, ancora oggi archetipo dell'educatore che "si prende cura"?

Un'affermazione del genere potrebbe, piuttosto, risultare coerente con un'impostazione educativa come quella iraniana, secondo la quale i bambini devono crescere avendo ben chiaro chi sia il nemico; devono potersi difendere, poiché la difesa è l'azione offensiva concessa al Credente. In una scuola a sud di Teheran, ho avuto occasione di ascoltare un canto in lingua fārsi, denso di riferimenti a figure religiose e luoghi sacri; a eventi storici, riguardanti conflitti dai quali l'Islām è emerso vincitore. Denso anche di minacce rivolte a Dā'ish, se mai osasse attaccare i sacri siti sciiti iracheni. Per quanto possa apparire aggressiva, la funzione strategica della marcia era di educazione "a contrasto" del terrorismo: a contrasto di eventuali azioni offensive, dalle quali il Paese sciita vuole insegnare i suoi figli a proteggersi. Recitavano il canto cadenzato – melodico solo nel *refrain* – sette giovani della scuola secondaria di primo grado (*Doreh-ye Rahnamāii*), vestiti con tute militari mimetiche:

È mio testimone il Grande Uomo di Khorasan⁷
I Sauditi devono sapere che il nostro Paese è pieno di Soleimani⁸
Doniamo la nostra vita per un gesto del nostro leader
Dā'ish non conta nulla
Facciamo rivedere Kheibar ai Sionisti⁹
Noi siamo soldati di Huseyn¹⁰,
Siamo innamorati di Bayn al-Haramain¹¹
Se osate offenderci vi spezziamo il collo
Giuriamo fedeltà al figlio dell'Imam Huseyn
Il sangue dell'Imam 'Alī è dentro il nostro corpo.

Perché restarne turbati? In Italia, al posto di Soleimani e Kheibar, abbiamo Ferruccio e Legnano e, fin da piccoli, siamo esortati a stringerci a coorte,

7. Khorasan è la regione che ospita Mashhad, città natale dell'Āyatollāh Seyyed 'Alī Hoseynī Khāmenī e sede del Mausoleo dell'Imam Rezā.

8. Qasem Soleimani è il Comandante dell'unità Nīru-ye Qods dei Pasdaran. Ha partecipato alla battaglia di Aleppo (2016) e all'offensiva di al-Bukamāl contro l'ISIL (2017).

9. A Kheibar, grazie all'Imām 'Alī ibn Abī Tālib, i musulmani riuscirono a conquistare le fortezze dov'erano rifugiati arabi non musulmani.

10. Al-Husayn ibn 'Alī ibn Abī Tālib è stato il terzo Imām della Shi'a, figlio di 'Alī ibn Abī Tālib e di Fātima bint Muhammad, figlia del Profeta (pbsl).

11. Corrisponde ai 378 m di area sacra che dividono il Mausoleo dell'Imam Huseyn da quello dell'Imam 'Abbas, a Karbala, in Iraq: sito sacro agli sciiti.

pronti alla morte. Il cartone animato dell’Inno di Mameli, destinato a bambini in età prescolare, ha già superato i quattordici milioni di visualizzazioni¹². Nel verso iraniano “se osate offenderci vi spezziamo il collo”, ciò che striderà all’orecchio di un pedagogo occidentale sarà l’atto violento dello spezzare. Il contenuto educativo, sul quale il maestro ha avuto cura di porre l’accento, è però compreso nelle parole che precedono lo stridio e che al nostro orecchio rischiano di sfuggire: “se osate offenderci”. Un’aggressione reattiva, non proattiva: una minaccia di “violenza in restituzione”. Come dar loro torto se, in *Corano* 8,12-16, il non volgere pavidamente le spalle in combattimento e il colpire il nemico fra capo e collo sono azioni che lo stesso Allah “ispirò”?

- 12 E quando il tuo Signore ispirò agli angeli: invero sono con voi, rafforzate coloro che credono. Getterò il terrore nei cuori dei miscredenti: colpiteli tra capo e collo, colpiteli su tutte le falangi! [...]
- 15 O voi che credete, quando incontrerete i miscredenti in ordine di battaglia non volgete loro le spalle.
- 16 Chi in quel giorno volgerà loro le spalle – eccetto in caso di stratagemma per [meglio] combattere o per raggiungere un altro gruppo – incorrerà nella collera di Allah e il suo rifugio sarà l’Inferno. Qual triste rifugio!

Nella sunnita Peshawar di fine anni Ottanta, intanto, l’ECA (*Bureau of Educational and Cultural Affairs*) stampava libri di testo per scuole primarie, con finanziamenti USAID (*United States Agency for International Development*) e il consenso degli Stati Uniti in merito ai contenuti. Davis (2002) porta l’esempio di un esercizio di matematica incluso in un volume destinato ai bambini del quarto anno, circolante a Kabul nel 2000: “La velocità di un proiettile di Kalashnikov è di 800 m/s. Se un russo è a una distanza di 3,20 m da un mujāhid che punta alla sua testa, calcola quanti secondi ci vorranno alla pallottola per centrare il russo in fronte” (p. 92-93). La soluzione? $= 3,20/800 = 4$ millisecondi; purché il russo mantenga la posa. Quale “misericordioso” dio potrebbe aver ispirato un tale cinismo?

5. Suggestioni conclusive

In un Occidente caratterizzato da principi di laicità nella trasmissione e condivisione di contenuti educativi ed etici, gli intrecci sinaptici dei supporti culturali cambiano fluidamente la propria trama, ricomponendo le discontinuità ge-

12. Video disponibile su: youtu.be/PxBUMt64V64 (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

nerate dall'avanzante abbandono dei riferimenti assiologici proposti nei secoli dai sistemi religiosi. Compito dell'educazione contemporanea non è di perpetuare assoluti, quanto di porsi consapevolmente in discussione; non di fornire risposte, quanto di consentire l'emersione di domande che spronino una più profonda comprensione e sostengano l'elaborazione di un'intuitività evolutiva. Affinché crescano rigogliose, le piante necessitano potature; affinché le brocche si colmino d'acqua di sorgente, quella stagnante va restituita alla terra. Lasciando scivolare la navetta fra i fili dell'ordito, al fine di rigenerare le maglie delle ampie reti di supporto sociale, la Pedagogia – accorta e fedele Penelope – può presagire i vantaggi del saper sciogliere sagacemente i nodi; del saper de-costruire, per ricostruire attualizzando.

Nel maneggiare il complesso involto estremista (Dā'ish, Boko Haram, al Shabaab, al-Qā'ida, HTS ecc.), è intanto opportuna una postura non giudicante ed esplorativa nei confronti dell'Islām. Vi è, in primis, un concetto abusato di cui varrebbe la pena occuparsi: quello di jihād (ġihād). Demonizzarlo, o risemantizzarlo da una prospettiva occidentale, significherebbe compiere un ulteriore abuso. Nel rispetto della tradizione islamica e, valutata l'importanza riconosciuta dalla scienza etnografica alla conoscenza della lingua nativa, penso sarebbe opportuno avvicinarsi al mondo musulmano parlando “la lingua dell'Islām”, che è rappresentata dall'attribuzione teologica dei significati concettuali e consuetudinari. Si potrebbe accompagnare l'esplorazione della polisemia del significante “jihād”, considerando la locuzione *al-jihād fī sabīl allāh*, indicante lo sforzo sulla via di Dio (Afsaruddin, 2013): una via che, secondo i mistici Sufi, conduce alla perfezione umana, alla realizzazione dell'immagine divina innata nell'anima (Chittick, 2009, pp. 13, 47). Osservato da questa prospettiva, anch'essa squisitamente islamica, il jihād si propone come pietra filosofale, come ausilio nel processo alchemico di trasformazione dell'Uomo da vile piombo in oro. Conseguentemente, educatori e insegnanti potrebbero sollecitare una riflessione in merito all'esaltazione riservata al martirio e alla scelta dello *shahīd* (testimone, martire) di vincolare alla corporeità quello che è il dovere spirituale e correttivo del “più grande sforzo” (*al-jihād al-akbar*). Promuovendo un processo di esplorazione culturale, rammento, a complemento, il fascino della poesia di Rūmī, la filosofia di Ibn 'Arabī, i sincretismi terapeutici di Ibn Sinā.

A Ovest, intanto, gli input testosteroneici forniti da cinema e web vanno moltiplicandosi, fra S.W.A.T., Avengers e Pornhub. In videogiochi come GTA, il giocatore è indotto a identificarsi con criminali, comprare droga, scommettere sui cavalli. Oltre a uccidere con armi da fuoco, bombe e coltelli, ha il “privilegio” di poterlo fare investendo i pedoni: una soluzione che rischia di risultare indettante, considerati i dolorosi eventi di Nizza, Londra, Barcellona, Berlino, Stoccolma e d'oltreoceano. Fra le *gaming series* più fruite, brillano le “spara-

tutto” di ambientazione bellica, come CoD e PUBG: sviluppate e pubblicate da società che hanno sede in Paesi ben poco islamici.

La guerra non ha nulla di giocoso, spensierato o degno di venerazione; eppure c’è chi sponsorizza ossimori, mettendo a disposizione dell’uomo almeno due distorsioni: la guerra ludica e la guerra santa.

Educando, possiamo provare a cambiare ciò che può essere cambiato. Non si previene il dolore “combattendolo”, lo si contiene avendo cura del proprio organismo, anche di quello sociale. L’*epiméleia heautou*, trasmessa da un’educazione funzionale, penso resti un sensato ausilio preventivo nel presente crescendo di violenze suggerite; beneficiando di uno sguardo metariflessivo, potremmo sempre scegliere di interrompere il loop della narrazione eroica in corso, per iniziare – finalmente – a narrare qualcosa di nuovo.

Riferimenti bibliografici

- Afsaruddin, A. (2013), *Striving in the Path of God: Jihad and Martyrdom in Islamic Thought*, Oxford University Press, New York.
- Asad, T. (2007), *On Suicide Bombing*, Columbia University Press, New York.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine Books, New York.
- Borradori, G. (2003), *Filosofia del terrore. Dialoghi con Jürgen Habermas e Jacques Derrida*, Laterza, Bari.
- Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge.
- Canevaro, A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento.
- Chittick, W.C. (2009), *Il sufismo*, Einaudi, Torino.
- Davis, C. (2002), «“A” is for Allah, “J” is for Jihad», in *World Policy Journal*, 19, 1, pp. 90-94.
- Kant, I. (1974), *Critica della Ragion Pratica* [1788], Laterza, Bari.
- Khomeini, R. (2002), *Jihad al-Akbar; The Greatest Jihad: Combat with the Self* [1964-1978], www.al-islam.org/jihad-al-akbar-greatest-jihad-combat-self-ayatullah-sayyid-ruhallah-musawi-khomeini.
- King, M.L. Jr (1967), *Where Do We Go from Here? Chaos or Community?*, Beacon Press, Boston.
- Malighetti, R. (2007) (a cura di), *Politiche dell’identità*, Meltemi, Roma.
- Olidort, J. (2016), *Inside The Caliphate’s Classroom*, The Washington Institute for Near East Policy, Washington.
- Plutarco (1996), *Come trarre vantaggio dai nemici* [ca. 100], Mondadori, Milano.
- Roy, O. (2017), *Generazione Isis. Chi sono i giovani che scelgono il califfato e perché combattono l’Occidente* [2016], Feltrinelli, Milano.
- Seneca, L.A. (1998), *L’Ira* [45], BUR, Milano.
- Strenski, I. (2010), *Why Politics Can’t Be Freed from Religion*, Wiley-Blackwell, Oxford.

5. Il terrorismo è un'emergenza? Un modello trasformativo per l'agire educativo.

di *Andrea Traverso* e *Andrea Maragliano*¹

1. Educazione e Terrorismo

Il terrorismo fa paura. Incute una sensazione di forte precarietà tanto nella sua dimensione preparatoria (qualcuno, che non conosciamo, si sta organizzando per generare del male e provocare dolore) quanto nella sua palese dimostrazione di forza e di violenza. La somma della natura dell'evento (solitamente connessa con il senso di una morte brutale) e della sua improvvisa manifestazione accedono all'animo umano premendo sulle dimensioni di precarietà e finitezza che già naturalmente lo accompagnano.

Proprio per via di questa condizione, utilizzando questo termine nella sua accezione di limite/vincolo, le persone hanno la necessità di accostare alla paura del terrorismo un artefice, un colpevole: allontanarci dal senso del possibile e del distante per avvicinarsi a qualcosa o qualcuno a cui attribuire la colpa (il nemico, colui che la pensa in modo diametralmente opposto al nostro e per questo "ci vuole fare male", contro il quale difendersi, talvolta reagendo con egual o maggiore forza).

Tra i tanti contributi disciplinari ed interdisciplinari che hanno studiato il fenomeno (ambito giuridico, storico, psicologico, filosofico, pedagogico) è possibile evidenziare alcuni nuclei tematici utile alla riflessione a sostegno di questo contributo.

1. Il contributo è da intendersi opera comune da attribuire ad entrambi gli autori ma nello specifico Andrea Traverso ha scritto i paragrafi 1, 2; Andrea Maragliano ha scritto i capitoli 3 e 4; il paragrafo 5 è opera congiunta.

1.1. Il rapporto tra il singolo e la comunità

In letteratura troviamo esplicitata la differenza tra “terrorismo individuale o collettivo” (Coteño Muñoz, 2019). Nonostante gli effetti dell’atto terroristico abbiamo implicazioni diffuse in piccole o grandi comunità è possibile/necessario definirlo individuale alle seguenti condizioni: “ogni volta che si tratta di un collettivo formato da meno di tre persone, perché con meno di questo numero non è sufficiente integrare il gruppo terroristico. In secondo luogo, quando il gruppo cerca di commettere un singolo crimine terroristico. Terzo, quando il gruppo di più di tre persone cerca di commettere una pluralità di crimini senza mostrare alcuna struttura o continuità. Al contrario, nel momento in cui un’entità di più di due persone, cercando di commettere più di un crimine, proietta una struttura minima di sé o una continuità temporale, ci troveremo di fronte a un gruppo terroristico” (ivi, p. 266).

Analizzando queste possibilità appare evidente che un intervento educativo a contrasto (Price, 2011) sarebbe possibile solamente prendendo coscienza dell’impossibilità di intervenire sul singolo, bensì attraverso la costruzione di un sentimento comune che prescindano dal singolo stesso. La fonte del male deve essere ricercata non nell’animo del particolare uomo o donna ma nelle connessioni e nelle influenze che si creano dall’incontro/scontro tra più persone. Saranno sempre insufficienti interventi preventivi o di riflessione post-accadimento che non si facciano carico della collettività, di come ha pensato, agito e re-agito all’attentato terroristico. La comunità si prende carico dei sentimenti individuali e li accoglie come parte del tutto.

1.2. Il rapporto tra il singolo ed il sistema di comando

Per far sì che il gruppo terroristico impari ad agire violentemente contro il nemico – che diventa un semplice oggetto privo di umanità da aggredire – ogni suo membro deve essere istruito ad un processo di alienazione dal sistema nel quale era precedentemente inserito. Attraverso veri e propri percorsi di formazione viene avvicinato alla violenza, alle sue implicazioni e alle connessioni esistenti tra vittime e carnefici. Il gruppo attentatore si caratterizza e riconosce, così come la psicologia del terrorismo (Zuliani, 2006; Pérez Fernández, 2016, pp. 32-33) aiuta a spiegare, in un apparato di precisi segnali e codici:

1. *il riconoscimento di un linguaggio specifico*: i giovani appena reclutati in un gruppo armato imparano ad usare il lessico del collettivo; una terminologia

- progettata per mascherare o abbellire le azioni più terribili. Questo è uno dei motivi per cui quasi tutte le organizzazioni terroristiche del nostro tempo abbiano scelto nomenclature che eludono la parola terrorismo;
2. *l'attento gioco di contrapposizioni*: i gruppi terroristici si impegnano a formare adeguatamente i loro sostenitori sulle presunte o reali “ragioni dell’odio” per le quali stanno combattendo e che continueranno a giustificare;
 3. *la storicità dei gruppi attentatori*: i gruppi terroristici molto spesso tendono a confrontare ciò che fanno (o faranno) con ciò che altri gruppi simili hanno fatto in passato e con i risultati ottenuti. L’obiettivo è quello di generare mete da raggiungere con pazienza e perseveranza, per una certa desiderabilità e prestigio della comunità;
 4. *la necessità di essere violenti*: il gruppo terrorista sostiene e giustifica la violenza, considerandola inevitabile, quasi non vi fosse alternativa per farsi sentire e vedere;
 5. *l’operazione di dissociazione dalla responsabilità*: il gruppo terroristico insegna ai suoi membri che i risultati delle loro azioni sono colpa delle loro stesse vittime. Il terrorista non si sente responsabile dei suoi crimini (o solo parzialmente, in una relazione di azione → re-azione), perché è la sua vittima a provocarlo;
 6. *l’alienazione della responsabilità*: il terrorista individuale non si sente responsabile delle sue azioni dal momento in cui le valuta come risultato di una mentalità collettiva e le considera fatte seguendo le indicazioni di coloro che comandano il gruppo;
 7. *la mancanza di “messa in discussione” delle loro imprese*: il terrorista ritiene le sue azioni necessarie per il raggiungimento di altri scopi considerati elevati e questo è considerato, per lui e per la sua comunità/il suo gruppo, un “bene” (contribuendo anche alla scomparsa di effetti di autocensura e riflessione). Spesso il tentativo di intervenire a posteriori – mostrando gli effetti del gesto e cercando di creare pentimento – è assolutamente inutile, anzi, ciò potrebbe persino avere l’effetto indesiderato di rafforzarli nelle loro intenzioni. Il terrorista non entra in empatia con le sue vittime perché non può permetterselo.

Il lavoro educativo deve cercare la sua efficacia attraverso una linea di azione che ha l’inclusione come agente di cambiamento. La prevenzione e la protezione dei giovani e delle giovani che possono essere reclutati deve anticipare possibile azioni di reclutamento. Conferire un’attenzione comunitaria preserva lo stato di alienazione, un tessuto emozionale ed affettivo risulterebbe così difficilmente aggredibile, riducendo l’effetto dissoluzione.

1.3. I rapporti all'interno dei gruppi

Un intervento educativo che ambisca ad avvicinare coloro che hanno subito l'orrore di un atto terroristico con coloro che "accettano i rapporti di autorità, l'osservanza degli ordini degli altri senza metterli in discussione, qualche perversa idea di onore [...] i cui principali tratti di personalità sono l'egocentrismo, il narcisismo, l'incapacità di mantenere relazioni sociali durature, il camaleontismo, la capacità di mentire e la mancanza di empatia" (Pérez Fernández, 2016, p. 30) è un esercizio che può essere possibile solamente ad alcune condizioni. La prima, di natura fortemente personale, è connessa all'idea di perdono; la seconda è il superamento di una visione "finita" dell'umanità-gruppo-collettività per una "infinita" e quindi inattaccabile e invincibile.

2. Il terrorismo come emergenza

Un impegno di natura *comprensiva* deve però essere preceduto dalla necessità di *conoscenza* delle forme e delle parole del terrorismo inteso, dunque, come una forma di espressione e comunicazione utilizzata all'interno di società globali.

Da questo punto di vista, gli strumenti di comunicazione e le informazioni oggi in nostro possesso riescono ad assolvere a tale compito? Solamente in parte e non sempre nel modo più efficace.

In questa sede vogliamo porre la nostra attenzione su due strategie (e relativi effetti connessi) che contribuiscono a generare conoscenza a discapito tuttavia di un sentimento di emergenza che meglio exploreremo nei successivi paragrafi.

La prima strategia è quella della *spettacolarizzazione* (Trapero Llobera, 2006) dell'atto terroristico (anche nella situazione in cui non si produce un danno e il colpevole non raggiunge il fine che si era proposto). Spesso, in questo tipo di narrazioni, si mostrano l'accadimento ed i suoi effetti lasciando a margine la parte preparatoria. In questo spazio d'attesa si gioca la reale dimensione dell'emergenza. Il terrorismo non è nel gesto, ma nel pensiero che lo precede e su questo, si dovrebbe agire. Concedere spazio solo alla parte manifesta concede spazio solo alla paura della morte.

La seconda strategia, anch'essa poco efficace per la comprensione ma generatrice di emergenza, è quella della *semplificazione*. Film e serie TV si muovono esplorando i tre tempi del terrorismo (la preparazione, l'azione e la reazione) dedicando alla pianificazione dell'evento solamente una parte tecnica, simile a quella che possiamo ritrovare nell'organizzazione di altri reati (cfr. anche: Schlesinger, Murdock & Elliott, 1983; Giroux, 2006). Accorciando que-

sto primo “tempo” si costruisce un immaginario di *possibilità reale*: chiunque, ovunque e in qualsiasi momento ci può fare del male. Ma la reale differenza risiede proprio in questo tempo. È un tempo dell’umano, è il reale tempo dell’odio verso qualcosa e qualcuno che se non comprendiamo lascia solamente spazio all’azione e alla re-azione; amplificando così solamente l’assenza di quella comprensione. L’emergenza, così intesa, è dunque da risolvere nell’attesa, nel pensiero.

3. Scambi di lenti

Alla luce dell’intricata comprensione del terrorismo tratteggiata nei precedenti paragrafi, e della possibilità di generare nuove riflessioni sul tema, data dal ciclo di studi pedagogici “Educazione e Terrorismo”, abbiamo tentato di vedere se il fenomeno del terrorismo poteva essere letto alla luce di un modello nato da un precedente lavoro di ricerca, che però presentava diversi nodi concettuali in comune con il tema corrente. La ricerca² aveva lo scopo di indagare il rapporto tra la progettazione (*dei* servizi e *nei* servizi) e la rappresentazione e gestione delle emergenze, ed è stata rivolta a educatori e coordinatori che lavorano in comunità che gestiscono posti “di emergenza” nel territorio ligure.

Analogamente il modello derivato dalla ricerca è stato qui usato per interrogarsi sul rapporto tra i progetti e le azioni che vengono messe in campo in risposta a una rappresentazione del terrorismo come emergenza, piuttosto che come possibile sfida (anche) educativa (Isidori, 2011; Isidori & Vaccarelli, 2012; 2013).

3.1. Il modello

L’emergenza, e così l’emergenza-terrorismo, ha oggi assunto un significato frammentato e al tempo stesso totalizzante, orientato al sensazionale, al pericoloso, all’incontrollabile, all’eclatante e all’adrenalinico.

La fragilità delle attuali società e la multidimensionalità del concetto di terrorismo ci spinge a cercare di dare un senso alla realtà, a trovare significati che rendano coerenti le nostre e altrui azioni, creando modelli causali che rendano comprensibile e leggibile il mondo in cui viviamo.

2. La ricerca è riportata in: Traverso A. (2018), *Emergenza e Progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*, FrancoAngeli, Milano.

Ci siamo quindi chiesti se e come il significato attribuito al terrorismo possa orientare sia i progetti sia le azioni di tutte le persone.

Già Gadamer (1968), con il concetto di “*circolo ermeneutico*”, aveva approfondito tale questione in termini utili alla spiegazione del modello proposto. L'autore sosteneva come, di fronte a un “testo”, chi lo interpreta non può essere scevro da una pre-comprensione data dall'ambiente storico e culturale in cui il “testo” si presenta, in una sorta di “circolo” tra conoscenze da apprendere e conoscenze già apprese, tra apprendimento e atteggiamento interpretativo, fra le parti e il tutto.

Conoscenza e rappresentazioni risentono, quindi, dei vari contesti (professionali, progettuali, educativi, formativi, organizzative, etici, e dei sistemi) in cui si svolgono, e si costituiscono dal prodotto di una “sovrapposizione circolare” di conoscenze (Gadamer, 1968).

Tale ottica sembra essere applicabile anche oggi e anche in questo ambito, nei termini in cui il terrorismo oggi può essere letto “come un circolo vizioso: la minaccia terroristica si trasforma in ispirazione per un nuovo terrorismo, disseminando sulla propria strada quantità sempre maggiori di terrore e masse sempre più vaste di gente terrorizzata” (Bauman, 2008, p. 154).

Allo stesso tempo il terrorismo richiede che l'azione progettuale ad esso orientata si sganci da un modello circolare che si ripiega su se stesso, per aprirsi ad un modello a spirale (Traverso, 2018, pp. 17-18), necessariamente volto all'indagine, alla ricerca, alla condivisione dei significati in una prospettiva continuamente ricostruttiva (Pastori, 2017, pp. 153-202).

3.1.1. Il modello allarmista

Il primo, da noi definito come “Modello Allarmista” (*Fig. 1*), è un modello in cui il terrorismo come emergenza occupa una posizione apicale: esso domina e determina tutti i livelli sottostanti. L'emergenza terrorismo pervade i nostri sentimenti ed emozioni che saranno caratterizzati dalla percezione del pericolo costante e dalla paura. Le persone, di conseguenza, stabiliranno relazioni frugali e non significative, poiché dettate dal sospetto pervasivo per l'altro estraneo (Ruta & Schermi, 2017). I movimenti saranno di tipo scenico e contingente: non c'è tempo per pensare, per creare reti, per progettare, ma si cercano azioni-simbolo che esorcizzino la sensazione di pericolo imminente, offrendo flebili rassicurazioni e inefficaci soluzioni.

Da questi presupposti si assisterà ad un contesto fortemente precario, orientato al presente e incerto, che si colloca in sistemi (etici, organizzativi, burocratici, economici, sociali, culturali, politici, educativi, ambientali e relazionali) che, in quanto occupanti una posizione basale, saranno la necessaria risultante di tutti i livelli sovrastanti, predominati dal terrorismo come emergenza.



Fig. 1: Rappresentazione del modello allarmista.

Se allora ciò che guida le persone è la rappresentazione allarmista del terrorismo, la spinta sarà verso la credenza di non poter trasformare le cose, ma solo subirle o al massimo controllarle compulsivamente in chiave di sicurezza, dominio e controllo.

3.1.2. Il modello trasformativo

Nel secondo modello, da noi definito come “Modello Trasformativo” (*Fig. 2*), le logiche di pensiero-azione sono esattamente ribaltate. Ciò che guida l’agire progettuale e le rappresentazioni delle persone sono i sistemi, che occupano una posizione apicale. Tali sistemi si definiscono reciprocamente, co-costruendosi in termini di limiti e possibilità. Ogni spinta di ogni sistema esercita pressioni sul livello sottostante in termini di priorità e urgenza, influenzandone necessariamente forma e contenuti. Qui le spinte del sistema educativo sono rappresentate da tutte le scelte connotate da intenzionalità pedagogica; di conseguenza i contesti che derivano da tali scelte potranno essere contesti consapevoli delle risorse e degli spazi di azione, contesti non subiti ma immaginati e, quando possibile, trasformati.

I movimenti che prendono forma saranno allora prospettici, radicati in scelte co-costruite tese non solo all’agire (quindi solo nelle attività), ma a una forma più ampia di promozione delle culture e della cultura (educativa).

In questo clima le persone sono pronte ad accettare la sfida della relazione, poiché capaci di riconoscere l’umanità dell’altro, prima che le sue possibili ombre. Ed è proprio sulla base di questo riconoscimento dell’altro che può pren-



Fig. 2: Rappresentazione del modello trasformativo.

dere vita la costruzione di una storia comune, che crea legami anziché timori. E seppur il timore, come altre emozioni e sentimenti negativi, fanno parte di ogni relazione, qui sono vissuti come difficoltosi ma connaturali e generativi, rischiosi ma affrontabili e superabili, appunto, insieme.

L'emergenza, in questo modello, arriva proprio al momento di questo “insieme”, arriva alla fine, arriva al momento della relazione.

Siamo allora *noi* nei vari sistemi, a decidere quali lenti utilizzare e, di conseguenza, quale realtà creare. Una persona che si fa esplodere può essere vista come minaccia, o come grido di una mancata relazione, un rapporto e una storia che non hanno avuto la possibilità di nascere, un dialogo che è stato interrotto, o che non ha mai avuto modo di nascere.

Ogni livello del modello, ogni elemento, ogni persona e ogni scelta è quindi significativa e determinante per la costruzione e la distruzione del terrorismo, perché esso non si genera da solo (come il Modello Allarmista propone), ma si costruisce insieme. E allora si può decidere come costruirlo. Questa è la sfida del terrorismo, ed è anche una sfida educativa: come costruire sopra qualcosa che distrugge?

4. Il modello a confronto con la realtà della città metropolitana di Genova

Abbiamo provato a rispondere a questa domanda con alcuni *segni* di possibili risposte trovate “sparpagliate” nella città di Genova. L'obiettivo è stato qui

quello di leggere la nostra città con le lenti dei due modelli, cercando di individuare quali azioni/rappresentazioni agissero verso un modello piuttosto che l'altro. La convinzione di fondo risiede nel fatto che il passaggio dal primo al secondo modello sia sempre possibile, in questo caso non eliminando i terroristi (Modello Allarmista), ma creando luoghi di incontro, confronto e dialogo dove comprendere le ragioni che possono portare una persona a diventare un terrorista (Benslama, 2015) (Modello Trasformativo).

4.1. Il modello allarmista nel terrorismo

Il 6 dicembre 2017 quando a Genova viene installato il primo “cubotto anti-terrorismo” (Fig. 3) messi a punto da Aster (società del Comune di Genova) per la messa in sicurezza luoghi sensibili della città. A febbraio 2018 sono 85 i cubi installati in varie parti della città, con una spesa di circa 200.000 euro e un forte impegno da parte di diversi *sponsor* che, a vario titolo, hanno finanziato il progetto.



Fig. 3: Cubo anti-terrorismo impiegato dal Comune di Genova.

Sempre nel 2017 (Fig. 4) il comune di Genova intraprende un progetto di potenziamento del servizio di sicurezza, investendo in nuove telecamere in tutta la città, che portano il numero di tali dispositivi di controllo a 300. Nell'aprile 2018, a seguito della denuncia di alcuni dipendenti sulla facilità di ingresso agli uffici per qualsiasi persona, viene proposto un progetto per l'edificio “Matitone”³ che

3. L'edificio, così chiamato per la sua forma che evoca appunto quella di una grande matita, è un grattacielo di forma ottagonale, alto 109 metri e suddiviso in 24 piano, all'interno del quale

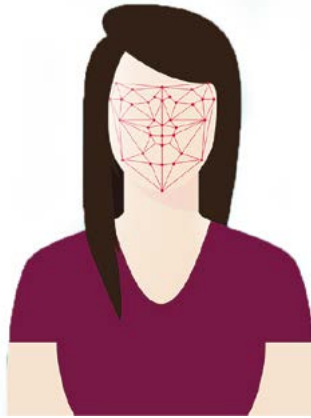


Fig. 4 Rappresentazione riconoscimento facciale operato dalle telecamere anti-terrorismo.

prevede l’inserimento di nuove telecamere. Tali telecamere sarebbero dotate di moduli di analisi facciale di tipo biometrico, capaci di riconoscere le persone indipendentemente da possibili camuffamenti.

Entrambi gli esempi riportati sono per noi il simbolo di un’ottica allarmista. “Il nemico è in mezzo a noi, sta arrivando”, ma soprattutto: dobbiamo fermarlo. È la risposta secondo logiche sceniche e spettacolari, che preferiscono un oggetto che esorcizzi le paure e generi rassicurazione, piuttosto che una concreta presa in carico del tema.

4.2. Il modello trasformativo nel terrorismo

Sono più di 1000 le associazioni iscritte al “Registro anagrafico delle Associazioni del Comune di Genova”⁴. Questi gruppi di persone lavorano attorno alle più diverse tematiche: arte, cultura, sport, tutela, solidarietà. Molte (come il prossimo esempio citato) sono associazioni che si impegnano quotidianamente a creare spazi e opportunità di contatto con tutti quei gruppi che si trovano marginalizzati dalle logiche dei modelli allarmisti.

sono presenti diversi uffici amministrativi fra i quali: Comune di Genova, Direzione Urbanistica, SUE e Grandi Progetti.

4. Testo disponibile su: www.comune.genova.it/content/associazioni-e-municipi-registro-anagrafico (ultima consultazione: ottobre 2018).

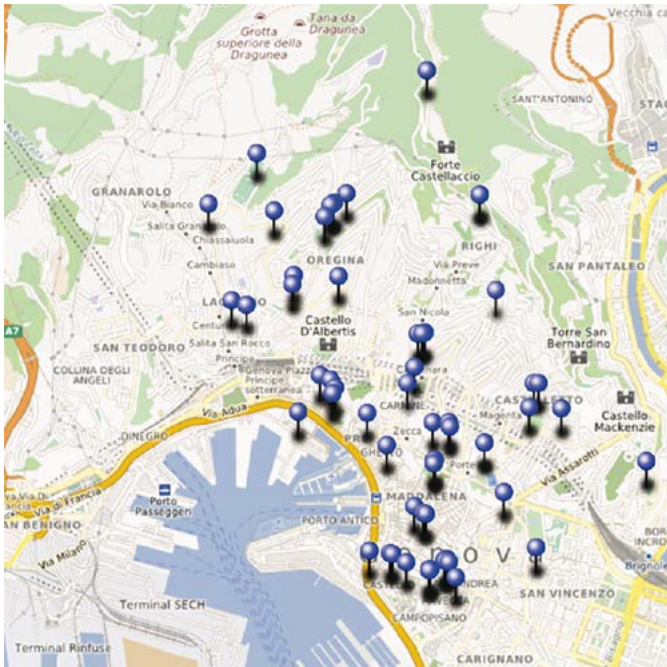


Fig. 5: Rappresentazione mappatura Associazioni Culturali Municipio I Centro Est Genova

Un esempio di queste opportunità è il Maddavolley. Il Maddavolley, la cui storia è stata descritta in un interessante fumetto a cura di Giancarlo Caligaris per l’Huffington Post⁵, è un torneo di pallavolo in vita dal 2011 che si svolge ogni anno a Genova in Piazza Cernaia. “Si prende uno spazio pubblico, si inizia gratis a giocare e si fa in modo che le istituzioni possano riconoscere le istanze degli abitanti di un territorio” così Fabio Caocci (Liberi Cittadini della Maddalena) riassume la storia del “Maddavolley”. Oltre 30 le squadre iscritte, associazioni e gruppi informali, negozianti e abitanti, scout e anarchici e la squadra del Chiostro delle Vigne, con il vescovo in campo (Barabino, 2015).

Entrambi gli esempi riportati sono per noi il simbolo di un’ottica trasformativa. Un’ottica in cui aprirsi all’altro significa aprirsi anche alla sua estraneità, riconoscendolo come un valore unico e irripetibile per l’umanità, anche se ci spaventa.

5. Testo disponibile su: www.huffingtonpost.es/giancarlo-caligaris/maddavolley_b_4594870.html (ultima consultazione: ottobre 2018).

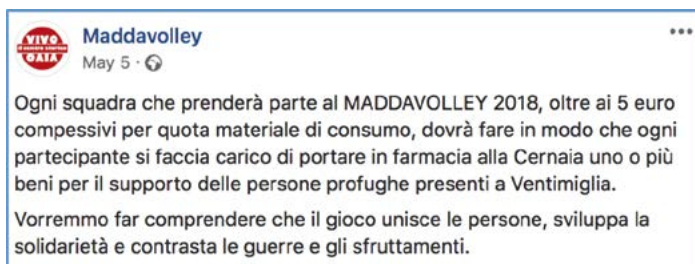


Fig. 6: Estratto dalla pagina Facebook “Maddavolley”

5. Conclusioni

La capacità di accogliere l'emergenza dipende dalla capacità di definire relazioni all'interno dei contesti e nel dare forma a nuovi linguaggi per conoscere e comprendere. Per noi, il cambio di paradigma si fonda sull'attenzione alle dimensioni culturali. Pochi giorni prima dello svolgimento del ciclo di studi pedagogici “Educazione e Terrorismo”, abbiamo avuto la fortuna di vedere lo spettacolo teatrale *BU21* di Stuart Slade⁶, che mette in scena il racconto di sei londinesi sopravvissuti ad un attacco terroristico. Concludiamo quindi con un estratto dell'intervista che abbiamo svolto con gli attori e le attrici dello spettacolo, che sotto certi punti di vista potrebbe rendere il discorso sui due modelli che abbiamo affrontato secondo una diversa rappresentazione: quella del teatro.

Alcune persone che criticano il terrorismo, ma non fanno niente. Restano solo lì a guardare. E il pubblico diventa parte attiva dello spettacolo, perché è come se tutte queste persone che vengono a teatro siano in realtà dei voyeur, che guardano da una fessura la distruzione di un mondo.

All'inizio tutto il pubblico pensa che io sia il terrorista (poiché musulmano). Ma cosa è il terrorismo? In cosa si può collocare?

[*parlando del trauma del suo personaggio*] Come se in me si fossero rimesse in moto e disordinate tutte le variabili della vita. E quindi sono così, e inizia una nuova vita. Il mio personaggio dice “non è strano che io sia diventata così forte proprio quando ho realizzato quanto le cose siano fragili”. Io dico poi “Auguratemi buona fortuna”, mi

6. Lo spettacolo teatrale è stato prodotto dal Teatro Stabile di Genova, con la regia di Alberto Giusta e gli interpreti: Daniela Duchi, Mario Cangiano, Fabrizio Costella, Valentina Favella, Silvia Napoletano e Francesco Patanè, che ringraziamo per le interviste e il tempo che ci hanno dedicato.

tolgo questi orecchini e me ne vado. Me ne vado perché comunque la vita è cambiata. Non può esserci un lieto fine ma non vuol dire che ci sarà un cattivo fine.

Però si va verso...la vita!

E la vita come la definisci, positiva, negativa... è vita [...]

Spero che gli spettatori si porteranno via l'esperienza di guardare qualcuno che racconta a modo suo come è riuscito ad andare avanti dopo un trauma. Perché credo che sia questo dell'esperienza umana ci interessa: come siamo andati avanti, e non come stiamo soffrendo. Perché nel dolore uno si chiude – lo dice il mio personaggio – uno quando soffre monologa, non comunica con gli altri veramente. Mentre invece quando stai uscendo da una situazione di sofferenza così particolare, così storica, così culturale, allora diventa collettiva come esperienza. [...]

C'è una cosa che dice Alex [*personaggio dello spettacolo*] molto bella: probabilmente non vi capiterà come è capitato a me di trovare la propria ragazza morta mentre vi tradiva con il vostro migliore amico, però quando vi capiterà qualcosa voi potrete o cedere, oppure trasformarvi.

Riferimenti bibliografici

- Barabino, P. (2015), «Maddavolley, un quartiere gioca in strada (vescovo compreso)», in *Repubblica*, testo disponibile su: video.repubblica.it/edizione/genova/maddavolley-un-quartiere-gioca-in-strada-vescovo-compreso/206261/205367 (ultima consultazione: 7 ottobre 2018).
- Bauman, Z. (2002), «Reconnaissance wars of the planetary frontierland», in *Theory, Culture & Society*, 19, 4, pp. 81-90.
- Bauman, Z. (2008), *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Benslama, F. (2015), *L'idéal et la cruauté. Subjectivité et politique de la radicalisation*, Nouvelles Editions Lignes, Lignes.
- Coteño Muñoz, A. (2018), «Terrorismo individual», in *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*, 15, pp. 262-281, doi.org/10.20318/eunomia.2018.4356.
- Gadamer, H.G. (1968), *L'universalità del problema ermeneutico*, il Mulino, Bologna.
- Giroux, Henry A. (2006), *Beyond the Spectacle of Terrorism*, Paradigm Publisher, Londres.
- Inter-Agency network for education in Emergencies (2011), *The Right to Education in Emergencies*, testo disponibile su: www.ineesite.org/index.php/post/about_the_right_to_education_in_emergencies2 (ultima consultazione: dicembre 2018).
- Isidori, M.V. (2011), «Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza», in *Studi sulla Formazione*, novembre, pp. 133-142.
- Isidori, M.V. & Vaccarelli, A. (2012), *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza*, Armando Editore, Roma.
- Isidori, M.V. & Vaccarelli, A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.

- Muro, D. (2016), «¿Es eficaz el terrorismo?», in *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 112, p. 7-25.
- Pastori, G. (2017), *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Edizioni Junior - Spaggiari edizioni, Parma.
- Pérez Fernández, F. (2016) «Psicología del terrorismo», in *Actualidad Criminológica UCJC*, marzo, pp. 30-34, testo disponibile su: [www.ucjc.edu/files/folletos/Revista marzo 2016.pdf](http://www.ucjc.edu/files/folletos/Revista_marzo_2016.pdf).
- Price, P. (2011), *Education in Emergencies: Benefits, Best Practices, and Partnerships*, University of Denver, Denver, testo disponibile su: www.du.edu/korbel/crric/media/documents/philprice.pdf (ultima consultazione: dicembre 2018).
- Ruta, G. & Schermi M. (2017), *Educare nel tempo dell'estraneità. Il lavoro educativo nelle urgenze della crescita contemporanea*, FrancoAngeli, Milano.
- Schlesinger, P., Murdock, G. & Elliott, P. (1983), *Televising Terrorism. Political Violence in Popular Culture*, Comedia Publishing Group, Londres.
- Trapero Llobera, Patricia (2006) 24: *del thriller a las teorías conspirativas*, in Aa.Vv. (2006), *Mujeres en serie. Discursos de género en la ficción televisiva del nuevo milenio*, AMECO, Madrid, pp. 103-154.
- Traverso, A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa*, Carocci, Roma.
- Traverso, A. (2018), *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Zuliani, A. (2006), *Manuale di psicologia dell'emergenza*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.

6. Tra *paura liquida* e *fine della storia*: la percezione del terrorismo tra i bambini e le bambine della scuola primaria

di *Alessandro Vaccarelli*

1. Educare ai tempi dell'inquietudine

Paura liquida e *fine della storia*: sono concetti che generano inquietudini, difficoltà che definiremo in seguito come aporistiche, intorno alle quali si cercheranno di sviluppare alcune riflessioni pedagogiche. Per dipanare alcuni nodi che incontreremo, partiamo da una domanda chiave: viviamo effettivamente in una società del rischio e dunque in una società che riflette sugli individui paure di vario tipo, *liquide*, come ci siamo abituati a dire oggi? Oppure viviamo in una società che tende ad autorappresentarsi come il migliore dei mondi possibili (e dunque sicura e invulnerabile)?

Il problema ha molto a che vedere con la pedagogia, poiché se andiamo a considerare gli stili educativi generalmente diffusi (familiari, scolastici e genericamente extrafamiliari ed extrascolastici), e se andiamo anche a considerare l'idea di bambino/bambina, ci rendiamo conto del fatto che esiste un evidente scollamento (anziché una logica contestualizzazione) tra le inquietudini che collettivamente ci attraversano (e che riguardano gli scenari ambientali, sociali, politici ed economici che, tra locale e globale, sono ormai attraversati da logiche emergenziali) e le risposte educative che diamo. Ci si trova spesso a riflettere, tra pedagogisti, sul fatto che tra *genitori elicottero* o *spazzaneve* (per usare due metafore che bene rendono l'idea del tipo di approccio, iperprotettivo e segnato dall'ipercontrollo, all'infanzia e all'adolescenza), figli performanti e insegnanti impauriti di fronte a temi educativi particolarmente "sensibili" o a scelte educative poco sintoniche rispetto a quelle delle famiglie, stiano crescendo generazioni sostanzialmente distanti dai fatti della vita, intendendo sia la dimensione individuale sia la dimensione sociale e pubblica di quello che abbiamo definito genericamente come "vita": tabù della morte, tabù della malattia, l'idea che i grandi rivolgimenti (della natura e della storia) avvengano sempre lontano e che di fatto non ci riguardano (cfr. Vaccarelli, 2016). In breve

possiamo ritenere che l'affermazione di stili educativi tesi a preservare e allontanare bambine e bambini dagli aspetti più forti dell'esistenza individuale e collettiva (malattie, lutti, scenari politici ed economici segnati dalla crisi) abbia fatto sponda per decenni ad un clima di consumismo sfrenato, con lo sviluppo di una sensazione di invulnerabilità che i sistemi politici ed economici più ricchi hanno promosso all'interno di una visione individualistica, consumistica ed edonistica della vita. Da più parti, però, anche attraverso la voce di grandi intellettuali come Bauman (2008) e Morin (2015), si profila anche l'idea di una società che vive costantemente nell'incertezza e nel senso di paura, "liquida" come afferma Bauman, che caratterizza questi tempi di "globalizzazione negativa" (Bauman & Galecki, 2007).

Se la domanda precedentemente posta riguarda il *dove* viviamo, l'altra grande questione che si profila rimanda al *che cosa percepiamo del dove viviamo e del tempo che attraversiamo*. E dunque: la nostra percezione del mondo è segnata da un senso di invulnerabilità, erede della razionalità della modernità solida (e, aggiungiamo, delle distrazioni della modernità liquida)? Oppure è segnata dall'inquietudine di cui, da più fronti, si parla? Ci troviamo di fatto a fare i conti con un'aporia, vista l'impossibilità di dare una risposta univoca al nostro problema, avendo di fronte due soluzioni che per quanto opposte sembrano entrambe valide. Nell'accettare questo, ci accorgiamo di quanto sia difficile categorizzare il mondo sociale e di quanta *liquidità* ci sia ormai anche nelle nostre stesse categorie interpretative. Andando avanti su questa direzione, la *società del rischio* di cui ci parlano Luhmann (1991) e Beck (2000), si caratterizza per essere anche una società segnata dalla *percezione della fine della storia*, che guida i soggetti dei mondi più ricchi a considerare solo e soltanto l'*altrove* come il possibile scenario dei grandi rivolgimenti storici, naturali o ambientali. Su questo passaggio è necessario soffermarsi brevemente, per avanzare qualche considerazione sul concetto di *rischio* e sul suo utilizzo quale categoria interpretativa per affrontare il tempo presente. Allo stesso modo va chiarita la questione della *percezione della fine della storia* e delle sue implicazioni in campo pedagogico.

Con *società del rischio* ci si riferisce alla definizione data da quegli approcci sociologici che identificano nella produzione, nella gestione e nella distribuzione del rischio un tratto fortemente caratterizzante le società contemporanee. Per Luhmann (1991) il termine, che in età moderna ha preso progressivamente spazio rispetto ai concetti di fato e pericolo, produce una nuova realtà logica e semantica, legata all'idea di probabilità e di calcolo probabilistico. Beck (2000) propone una lettura di questa categoria entro le cornici dei processi di globalizzazione in atto, e conferisce ad essa una centralità rilevante, tanto da costituire un carattere definitorio della stessa società: la società globale del rischio. Il rischio, afferma Beck, non è sinonimo di catastrofe, ma un'anticipazione, una

sua “presentificazione” (ivi, p. 19). Quando parliamo di catastrofi ambientali, così come dei rischi terroristici, parliamo, secondo Beck, di ipotesi future, ma presentate come scenari e prefigurazioni dell’avvenire. Tutte le promesse di benessere e tutte le sicurezze date in epoca moderna dagli stati nazione sono in questa direzione estremamente ridimensionate.

Che cosa arriva, però, di tutto questo, alle generazioni più giovani? Iniziamo con il parlare non di *fine della storia* come dato di fatto, ma di *percezione della fine della storia*. La *fine della storia* è stata persino teorizzata. Secondo il politologo Fukuyama, dopo i fatti di Berlino del 1989, il sistema capitalistico-liberale avrebbe costituito “il punto di arrivo dell’evoluzione ideologica dell’umanità”, nonché “la definitiva forma di governo tra gli uomini” (Fukuyama, 1996, p. 11). La crescita del sistema capitalistico-democratico e i progressi scientifico-tecnologici avrebbero dovuto in tal senso scandire una temporalità storica di diverso tipo, non più contrassegnata da grandi avvenimenti e stravolgimenti, ma da una progressiva crescita in senso economico e tecnologico. La domanda, retorica nel nostro contesto di discorso, è dunque: la storia è veramente finita o si tratta di una percezione che proviene dalle nostre narrazioni e autorappresentazioni, dal *come ci raccontiamo le cose*? In questa percezione, la Storia (quella con la esse maiuscola) è relegata solo al passato, mai colta nel presente e di rado proiettata al futuro.

Il problema, naturalmente, è anche strettamente legato agli scenari della comunicazione postmoderna. Mario Perniola, parlando delle generazioni cresciute dopo la seconda guerra mondiale e degli atteggiamenti di fronte ai grandi fatti che hanno fatto la storia del secondo ’900 (Maggio francese, rivoluzione iraniana del 1979, caduta del Muro, attentato alle Torri gemelle), sostiene che:

Dal maggio ’68 alle Torri gemelle ogni evento viene vissuto come un’imprevedibile epifania. Senza possibilità di spiegazione razionale o narrazione coerente. L’incessante vociare di una comunicazione schiacciata su un presente senza senso storico sembra non lasciare alcuna traccia di conoscenza per il futuro (Perniola, 2009, p. 153).

Se televisione, internet, *social network* sono finestre sul mondo, le informazioni sono però diventate schegge del grande spettacolo mediatico che ci propone immagini di povertà, morte, distruzione, guerra, ma solo come fatti distanti, appartenenti a un mondo *altro* rispetto al quale percepiamo una distanza siderale, tanto grande quanto rassicurante. Almeno fino ad ora. Così come abbiamo “ucciso” la morte dall’orizzonte delle esperienze dell’infanzia – ma non da un immaginario di morte oscena e pornografica prodotto dai videogame, dalle immagini filmiche o da quelle che fluttuano nella rete – sembra che abbiamo anche “ucciso” la Storia. Al limite essa striscia ancora in parti lontane

del mondo che sembrano non riguardarci. Così, la catastrofe della politica, ma anche quella della natura e dell'ambiente, sembrano non appartenerci e quando poi di fatto irrompono nella nostra vita stentiamo a dare spiegazioni e ad attribuire significati. È come se i nostri valori, i nostri diritti, i nostri stili di vita, il nostro vivere in sicurezza siano dati acquisiti irrevocabilmente, trasformandosi in una condizione "naturale" più che storica, appunto.

La storia è stata uccisa nel senso comune, ma, per certi versi, anche istituzionalmente, in un'idea di istruzione troppo tecnicizzata, privatizzata, schiacciata tutta sulla *performance* e sul risultato/rendimento e talvolta fintamente neutra. Non è un caso, forse, che le indicazioni nazionali per la scuola primaria del 2004, abbiano completamente riformulato i programmi di storia, rinunciando all'approccio ciclico. Nella scuola primaria ci si ferma al crollo dell'impero romano, saltando i grandi fatti, i climi culturali e politici del medioevo, della modernità e della contemporaneità. Nella migliore delle ipotesi, si è dato solo risalto alle questioni didattiche e cognitive in questo *non raccontare la storia* per intero ai bambini, rinunciando ampiamente al suo valore educativo e alla costruzione di quegli strumenti concettuali e conoscitivi che sono utili per aiutare ad interpretare il presente, a leggere dentro le sue pieghe, ad ancorare tante sollecitazioni che non possono essere risolte dentro gli immaginari infantili o peggio ancora dentro i luoghi comuni: ho un compagno musulmano e mi è utile studiare in quarta (come accadeva ancora nei programmi della scuola elementare del 1985) come nasce e come si sviluppa l'Islam. Per una bambina di 10 anni, che assiste alla *Giornata della Memoria*, alle ricorrenze come quella del 25 aprile, la storia si ferma al crollo dell'impero romano, ad un tempo lontanissimo, quasi mitico nell'immaginario infantile, di difficile interpretazione e difficilmente confrontabile con il tempo di vita di chi apprende. E, detto per inciso, la stessa bambina, mentre si confronta quotidianamente con compagne e compagni asiatici, africani, mediorientali, in quinta classe è ancora intenta a studiare le regioni d'Italia perché dovrà aspettare la terza classe della secondaria di I grado per studiare il mondo e i continenti. Non solo il tempo storico viene dunque toccato, ma anche l'idea di spazio geografico.

2. I bambini e il terrorismo: uno sguardo da lontano

Un attentato terroristico nel cuore della fortezza Europa ci ricorda che la storia non è finita e mette in crisi il sistema di certezze e di sicurezze con cui conduciamo le nostre esistenze. Tra le paure liquide (Bauman, 2008) si fa avanti anche quella dello *scontro delle civiltà*, riconosciuto da Huntington (2000) come il nuovo modello di interpretazione e di funzionamento delle relazioni

politiche internazionali e considerato una vera e propria *trappola* (Genovese, 2003; Todorov, 2016)), anche perché, si potrebbe aggiungere, pone il paradosso di una visione “solida”, troppo solida, del concetto di cultura. Formuliamo dunque una terza domanda.

I bambini dove ancorano le informazioni che gli arrivano? (Se le informazioni gli arrivano, naturalmente). In quale senso del presente? Un presente “storico” oppure un presente eterno, liquido e confuso tra uno *ieri* e un *domani* pensati unicamente come dilatazioni entro cui nemmeno più il corpo (cfr. Barone, 2004) si riconosce come unità di misura del tempo che passa?

Gettando la sonda dentro la scuola e cercando di raccogliere percezioni, rappresentazioni, emozioni di bambini e bambine, ci siamo posti e abbiamo posto questa domanda. A loro è stato chiesto di compilare un breve questionario con domande aperte e di fare un disegno sul tema del terrorismo. Si tratta di 23 soggetti di 9 e 10 anni, che vivono in una città, L’Aquila, lontana dal clima che si è respirato nelle grandi città, ma comunque esposta a rischi di altro tipo, soprattutto di tipo sismico: un’analisi certamente parziale, sia rispetto al numero dei soggetti sia rispetto al contesto in cui essa si è svolta. Tuttavia, nell’ottica della ricerca qualitativa, ci offre alcuni stimoli non tanto per eventuali generalizzazioni, quanto piuttosto per una migliore comprensione di certe dinamiche e di come l’infanzia “metabolizza” l’esperienza sociale. A 9 e 10 anni, ricordiamolo, chiediamo loro di essere in grado di fare operazioni di *coding*, di acquisire competenze anche piuttosto complesse, di fare sport a livello agonistico ecc.

Nel caso delle definizioni, che emergono dalla domanda “Chi sono per te i terroristi?”, troviamo almeno 4 modi di intenderlo e rappresentarlo (*Fig. 1*):

1. Non si forniscono definizioni/Non hanno sentito parlare di terrorismo: 10 su 23;
2. Definizioni vaghe e generali, allineate alla dicotomia bene-male: “persone super cattive” che uccidono altre persone; persone cattive in genere: 3 su 23;
3. La confusione tra fatti storici e fenomeni legati alla criminalità comune (storia e cronaca nera): quelli che spacciano droga, ladri, persone che ammazzano gente e ragazzini, rubano e fanno del male alla natura, riferimenti a casi di violenza di genere: 5 su 23;
4. Definizioni più articolate, talvolta vicine alle rappresentazioni dei media: “quelli che ammazzano le persone senza motivo”; “sono persone molto cattive che fanno esplodere tutta la città e fanno morire tante persone e fanno rompere tutte le case” ecc.: 5 su 23;

Un terzo di loro dichiara di non aver mai sentito parlare di terrorismo. Questo è un primo dato importante, che indica come non sia arrivato presumibil-

mente nessun tentativo intenzionale di informazione e sensibilizzazione sul tema. Il dato più interessante riguarda però il gruppo di soggetti che invece dichiara di aver sentito parlare di terrorismo e che dunque tenta anche di fornire una definizione: nessun riferimento all'Islam, nessun riferimento ai migranti, e almeno in questo abbiamo, nei casi incontrati, una mente bambina ancora libera da certi condizionamenti sociali.



Fig. 1: Il terrorismo nei disegni dei bambini

L'idea che possiamo farci è che si tratta di bambini e bambine che non vivono il loro presente "storico", che vengono tenuti lontani dai grandi accadimenti "pubblici". Iperprotezione dei bambini? Allontanamento dall'idea di rischio politico? La paura degli adulti è spesso anche la paura che i bambini e le bambine possano avere paura, continuando a scollare, però, la loro formazione dal clima, dai fatti, dagli eventi che investono e che forse spiegano il contemporaneo. Il tutto per non sollevare inquietudini e incertezze.

3. L'educazione e la paura

Oggi che anche l'Europa "rientra" sulla scena della Storia – pensiamo ai fatti di Parigi del 13 novembre 2015, o di quelli di Bruxelles del marzo 2016 che molto ci fanno pensare all'importante antecedente dell'11 settembre 2001 – ci accorgiamo di quanto vada riconsiderato il peso degli avvenimenti sulla vita individuale e collettiva, di quanto il *rischio* emerga nel senso comune come concetto, e come vissuto, di cui prendere atto. Per comprendere meglio (più che per risolvere) il carattere aporistico del nostro problema, ci viene in aiuto ancora una volta Bauman che ci fornisce un'idea di *rischio* che non è del tutto in contrapposizione all'idea di *percezione di fine della storia*, quando scrive (20008, p. 123):

L'idea di "rischio" ribadisce indirettamente e riafferma tacitamente l'assunto di una sostanziale regolarità del mondo. Solo sulla base di questo presupposto è possibile, in linea di principio, *calcolare* (come vuole la stessa definizione) il rischio, e soltanto finché tale presupposto tiene si può tentare di minimizzarlo con qualche successo compiendo o omettendo delle azioni. [...] In altri termini, il concetto di "rischio" ha senso solo in un mondo *routinario*, monotono e ripetitivo [...]. Il nostro mondo è vulnerabile soprattutto ai pericoli la cui probabilità *non è calcolabile*: un fenomeno totalmente differente da quello cui fa di solito riferimento il concetto di "rischio".

Quali sono dunque le domande che possiamo porci nell'educativo per pensare il rapporto tra educazione e terrorismo, soprattutto quando parliamo di bambini, come quelli incontrati, le cui paure sono liquide e confuse? E, dunque, come intervenire?

Sono possibili diverse linee, che rimandano sia ad un'idea di educazione in emergenza (quando gli attacchi si verificano) e dunque alle eventualità di esposizione diretta o indiretta al trauma o allo stress collettivi, sia ad un'idea di formazione che andrebbe forse riallineata alle complessità dei nostri tempi. Trascuriamo la prima linea, rispetto alla quale osserviamo solo che iniziano ad

uscir fuori, anche per iniziative governative, linee guida sui comportamenti da adottare in caso di attentati terroristici¹. Sull'altro fronte, le soluzioni pedagogiche non possono inquadrarsi banalmente sull'idea di informazione. Il problema del terrorismo non è forse solo contingente e qualunque risposta dovrebbe tener conto di un'idea di mondo contemporaneo che non può trovare soluzioni dentro un'ottica manichea e di tipo securitario.

Il problema investe soprattutto la *formazione* e la sua rilettura/riformulazione (se pensiamo alla scuola e alla famiglia) in rapporto ai nodi problematici di un tempo storico con cui essa dovrebbe realmente fare i conti e ricongiungersi. *Insegnare a vivere*, come sostiene Morin (2015). E dunque l'intercultura. Come progetto, come sfida, come necessità, oggi più mai. La *narrazione* circa il fallimento dell'integrazione (quando si parla dei *foreign fighters* nati e cresciuti in Europa) sembra "colpevolizzare" il concetto stesso di integrazione e le pratiche attivate, presentandoceli come *utopie*, al di fuori di un'analisi che invece dovrebbe comprendere una visione del sociale nella sua interezza e nella sua complessità. Se questa narrazione diventa "premesssa" per narrazioni successive, capiamo bene quali derive (che certa politica sta assumendo come *leitmotiv* del suo agire) può assumere anche l'intervento educativo. Abbiamo questioni importanti che investono i nostri bambini e i nostri adolescenti, laddove "nostri" certamente non implica nessun riferimento allo *ius sanguinis*. Sono "nostri" tutti coloro che abitano qui (Ulivieri, 2018).

Dove poggia l'identità? (Utilizziamo per comodità questo concetto così complesso e per certi versi "duro"). Nei tempi del nichilismo, d'accordo con Galimberti (2007), la condizione giovanile si situa in un orizzonte di valori deprivato e svuotato, in cui l'efficienza della tecnologia copre, nella solitudine del soggetto, in modo illusorio ed effimero, la ricerca di senso e di identità. È così che dalle *passioni* che hanno caratterizzato altri tempi storici, si passa alle *passioni tristi*, senza calore e senza colore, consolatorie nella loro mirabolante e perfetta confezione ipertecnologica. Il nichilismo può diventare la base di partenza per le derive dell'identità, verso i vuoti di senso che caratterizzano adolescenze demotivate e poco proiettate al futuro, inconsapevolmente fruitrici di un *qui ed ora* immobile e senza meta, oppure adolescenze che virano sull'eccessiva ricerca di identità, che rassicura e soddisfa, attraverso linguaggi "forti", estremi, il bisogno di ruolo, riconoscimento, appartenenza. Nei casi limite, po-

1. Ad esempio, il governo britannico ha elaborato alcune linee guida per il supporto a bambini, genitori ed insegnanti (*Support for children, parents and teachers: victims of terrorism*). Testo disponibile su: www.gov.uk/government/publications/support-for-children-parents-and-teachers-victims-of-terrorism (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

tremmo dire che il nichilismo che si cela nelle pieghe della liquidità in cui viviamo faccia da base ad *adolescenze* implosive che giocando alla *blue whale*², ad esempio, segnano e marcano il loro posto nel mondo attraverso comportamenti autolesivi che possono sfociare nell'auto-annullamento, o ad *adolescenze* esplosive, che si esprimono attraverso la violenza, l'aggressività eterodiretta, l'identitarismo. I fenomeni di estremismo religioso che si riscontrano, in diversi Paesi europei, tra giovani di origine migrante spesso di seconda generazione, sono il sintomo del fatto che essi non hanno trovato posto e risposte sociali ai bisogni di autentica integrazione, costruendo nel *revival* etnico e religioso e nelle sue estremizzazioni, la possibilità di protagonismo e di affermazione della loro esistenza sociale (cfr. Santerini, 2017). Sono casi estremi, che non spiegano tanta quotidianità e che rischiano di dipingere immagini stereotipate e inquietanti delle presenze di soggetti di origine migrante nella società, filtrate dalla paura sociale e dai suoi "imprenditori" (Galissot, Kilani & Rivera, 2001) come rappresentazione di adolescenze e di post-adolescenze inquiete e mai integrate. La paura è così in bilico tra la sua forma anestetizzata dalla percezione della fine della storia e la sua forma viscerale che reclama soluzioni salvifiche e securitarie e che *vendica*, con i linguaggi dell'ostilità e della violenza, tutta una serie di frustrazioni sociali. E così, la sua *liquidità*, il suo essere forza inquieta ed intrusiva, latente (inconscia) o esplicita che sia, diventa una sfida educativa. Anche con riferimento alla pedagogia delle emozioni (Contini, 1992), possiamo affermare che bisogna *imparare* (e dunque *educare*) *ad avere paura* (Vaccarelli, 2018). "Elogiare" la paura non significa, dunque, indiscriminatamente, accettare tutte le sue forme, ma lavorarci sopra, soprattutto nell'educativo, e discriminare, come ci invita a fare Jonas (2000), le paure che ci dissuadono da quelle che invece ci esortano ad assumere *la prospettiva dell'etica della responsabilità*.

L'idea di educazione al rischio politico (e non solo) dunque dovrebbe poggiare non tanto su soluzioni tecniche di facile elaborazione, ma su una visione complessiva sul sociale e sulla formazione. Essa chiama in causa l'incertezza sul futuro, che, muovendo tanto da fattori di natura percettiva (la storia non è finita e possiamo ritrovarci schiacciati, come singoli e come comunità, da eventi di vario tipo), quanto da fattori di natura "oggettiva" (iper-complessità, interdipendenza, scenari globali di crisi ambientale, economica, politica), segna una profonda rottura con le concezioni unilineari dello sviluppo e del progres-

2. Ci riferiamo al recente "gioco" estremo che, attraverso l'uso di internet e degli smartphone, induce gli adolescenti e i preadolescenti a comportamenti autolesionistici di vario grado e progressione, fino ad arrivare al suicidio. Per un quadro aggiornato, cfr. testo disponibile su: cyberbullying.org/blue-whale-challenge (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

so, produce un disorientamento del soggetto contemporaneo all'interno del suo mondo, richiede nuove competenze cognitive e sociali per affrontarlo, come Morin (2015) ci insegna.

Riferimenti bibliografici

- Barone, P. (2004), *L'animale, l'automa, il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Ghibli- Mimesis, Milano.
- Bauman, Z. (2008), *Paura liquida* [2006], Laterza, Roma-Bari.
- Bauman, Z. & Galecki L. (2007), «La globalizzazione negativa. Intervista a Zygmunt Bauman, di Lukasz Galecki», in *Lettera Internazionale: rivista trimestrale europea*, 91, 1, testo disponibile su: letterainternazionale.it/testi-di-archivio/la-globalizzazione-negativa/.
- Beck, U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità* [1986], Carocci, Roma.
- Contini, M.G. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fukuyama, F. (1996), *La fine della storia e l'ultimo uomo* [1992], Rizzoli, Milano.
- Gallissot, R., Kilani, K. & Rivera A. (2001), *L'imbroglione etnico. In quattordici parole chiave* [1997], Dedalo, Bari.
- Genovese, A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna.
- Huntington, S.P. (2000), *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta* [1996], Garzanti, Milano.
- Isidori, M.V. & Vaccarelli, A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Jonas, H. (2000), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* [1979], Einaudi, Torino.
- Luhmann, N. (1991), *Sociologia del Rischio* [1986], Mondadori, Milano.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma del pensiero, riforma dell'insegnamento* [1999], Raffaello Cortina, Milano.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere* [2014], Raffaello Cortina, Milano.
- Perniola, M. (2009), *Miracoli e traumi della comunicazione*, Einaudi, Torino.
- Todorov, T. (2016), *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà* [2008], Garzanti, Milano.
- Ulivieri, S. (2018) (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa.
- Vaccarelli, A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Vaccarelli, A. (2018), *Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità*, in Polenghi, S., Fiorucci, M. & Agostinetto, L. (2018) (a cura di), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, pp. 167-177.

7. Educazione e Terrorismo in Italia e Tunisia: analisi storico-comparativa dei manuali scolastici e delle politiche educative

di *Maria Lucenti*

1. L'uso politico della paura

A livello globale è aumentata la percezione del pericolo legata al fenomeno del terrorismo. Resta da indagare se tale percezione, per quanto il fenomeno si manifesti in modo preoccupante, sia o meno obiettiva e realmente proporzionale all'entità del rischio. I mass media hanno un ruolo di prim'ordine nell'enfatizzare il fenomeno aumentando la percezione di pericolo, attraverso una sovraesposizione mediatica di episodi di violenza o atti terroristici, facendo leva e incentivando il sentimento della "paura".

Priva di apparato ideologico-culturale e simbolico, sviluppandosi in complessità e aprendosi a nuovi orizzonti spazio-temporali, la società contemporanea ricade nella paura e perciò anche si assoggetta al predominio della forza, che è forza sociale e simbolica [...] La paura gioca un gran ruolo in questa condizione psicologica. Essa può essere socializzata e diventare fenomeno di massa. Dall'ecologia al terrorismo una serie di paure creano massa e si prestano ad essere manipolate per la massa. La paura allora assume un ruolo dominante tanto nella vita civile (la malattia, la delinquenza, lo straniero), quanto nella vita politica (il terrorismo) e diventa un elemento determinante della mentalità e del comportamento (Mongardini, 2004, p. 15).

La costruzione e manipolazione sociale della paura, come strumento in grado di guidare gli atteggiamenti delle masse, è un elemento cruciale quando si affronta il tema del terrorismo. La grande risonanza mediatica degli attentati terroristici produce una sorta di tensione, mantenuta in vita tramite notizie e news che riguardano non solo i "grandi eventi", ma anche aspetti di second'ordine e operazioni strategiche dei diversi gruppi terroristici. In tal modo la paura viene "attivata" attraverso le immagini riprodotte dai telegiornali e dalla tv in generale, ma anche ogni qualvolta si riconoscono le medesime immagini in altri medium e contesti, seppur totalmente estranee al fenomeno del terrorismo.

La presenza della paura nella società rappresentata dai media muove le leve dell'immaginazione collettiva. Molto spesso per ottenere successo, per aumentare l'*audience*, la diffusione della violenza e della paura si rivela un buon strumento, ma testimonia anche, come scrive Ulrich Beck, l'*irresponsabilità organizzativa* di certi grandi gruppi mediati. Le cronache di certi giornali o riviste, le immagini prodotte dalla televisione o dal cinema sono armi psicologiche che infondono nella collettività il veleno della paura. Vi è un linguaggio, un modo di presentare le immagini di violenza, che crea un condizionamento psicologico e sociale che produce angoscia e smarrimento, che genera volutamente una psicosi con lo scopo di attrarre massa. A questo scopo la violenza e la paura sono efficaci. Esse attraggono e diventano un piacere, il piacere di provare paura in condizioni di sicurezza; un esorcismo simbolico della paura. Qui la paura rivela il suo fascino e ci spinge ai limiti della realtà. E l'astuzia dei mezzi di comunicazione di massa sta nel provocare la paura per poi rappresentarsi come strumento di protezione e di assicurazione perché essi ci permettono la riappropriazione della realtà attraverso la loro interpretazione che dovrebbe tranquillizzarci. Così passiamo attraverso le paure ma ritroviamo l'ordine e la sicurezza sociale attraverso l'immaginario pilotato dai mass-media (*ibidem*).

2. La costruzione ideologica del “terrorismo” nei manuali scolastici italiani

Spostando l'asse non già sulla “spettacolarizzazione del terrorismo”, la quale meriterebbe un approfondimento, ma sulla costruzione ideologica del costruito di “terrorismo”, quale fenomeno pervasivo e che interessa soprattutto una particolare area del pianeta, ritenuta a priori problematica, possiamo mostrare e di-mostrare, a partire dalla rappresentazione del fenomeno terroristico nei manuali scolastici italiani, quanto sia altrettanto pericolosa e incisiva la costruzione di un gruppo sociale e culturale nei termini di alterità, concepita come inintelligibile e violenta. I manuali scolastici¹ (Lucenti, 2018) trattano il tema del terrorismo in modo poco obiettivo, creando inquietanti associazioni tra quest'ultimo e l'Islam tout court o spesso riferendosi ad esso solo nella sua versione islamista. In tutti i testi in cui l'argomento viene trattato esso è rappresentato solo ed esclusivamente in relazione al mondo arabo-musulmano ed è inserito non all'interno di un paragrafo sul terrorismo internazionale, bensì all'interno del capitolo sulla globalizzazione (manuale *EcoGeo*), sul mondo di oggi (manuale *Geografia. Territori e problemi*) e all'interno di un paragrafo sulle religioni nel mondo (manuale *Geografia. Territori e problemi*). Nonostante il tema nello specifico venga affrontato in modo “neutro”, scevro da estreme

1. Si tratta di 25 manuali di storia e geografia maggiormente adottati nelle scuole secondarie di secondo grado di Genova, L'Aquila e Reggio Calabria durante l'anno scolastico 2015/2016.

semplificazioni e venga (in parte) espressa l'ambiguità degli interventi da parte dell'Occidente in Afghanistan e in Iraq, colpisce il fatto che l'unica forma di terrorismo citato sia quello di matrice islamista. Ciò tende a creare un'associazione tra terrorismo in quanto fenomeno e Islam. Altra pericolosa equazione, che in modo non troppo subdolo emerge dall'analisi dei manuali scolastici, è quella relativa a Islam in quanto religione e fondamentalismo islamico. È eloquente, ad esempio, che il tema del fondamentalismo islamico venga inserito all'interno di un paragrafo sulle religioni nel mondo e che si parli di fondamentalismi religiosi senza citarne alcuna tipologia differente da quello di matrice islamista. Funge da rinforzo l'immagine di un "fondamentalista islamico iraniano che inneggia all'ayatollah Khomeini alla fine degli anni settanta", sempre all'interno dello stesso paragrafo sulle religioni nel mondo.

Inoltre, non vengono indagate le cause politiche e sociali del fenomeno, tranne per quanto concerne generici asserti circa le disparità a livello di sviluppo:

Probabilmente la guerra al terrorismo richiede forme di cooperazione internazionale sul piano informativo (la cosiddetta intelligence) e, soprattutto, che si intervenga per sanare quelle ingiustizie che creano le condizioni in cui odio e fondamentalismo religioso trovano consenso, in particolare presso le popolazioni più svantaggiate (*Geografia. Territori e problemi*).

Il manuale *Voci della storia e dell'attualità 3* inserisce l'immagine di donne che indossano il burqa in un paragrafo dal titolo "L'attentato dell'11 settembre 2001 e la guerra al terrorismo", creando così l'associazione tra questione femminile e terrorismo islamico.

Nel manuale *La storia in tasca 5* vi è una scheda di approfondimento dal titolo "Le ragioni di Israele e le ragioni di Hamas", in cui vengono messi a confronto i punti di vista divergenti dei due attori implicati. Se l'accostamento di due punti di vista antitetici e divergenti potrebbe rappresentare un valido esempio e stimolo a partire dal quale sperimentare insieme agli studenti il decentramento culturale, tale occasione non viene affatto sfruttata, in quanto vengono comparati due soggetti non rappresentativi della maggioranza della popolazione, i quali, anziché incentivare la decostruzione degli stereotipi finiscono per acuirli. L'elemento di problematicità risiede nel fatto che per quanto concerne i palestinesi viene esposto il punto di vista degli estremisti, come se quest'ultimo fosse rappresentativo dell'ideologia di tutti i palestinesi. Il rischio di tale impostazione è di creare pericolose associazioni tra punto di vista di estremisti, che costituiscono l'esigua minoranza del mondo arabo, e Islam. Consci del fatto che le vicende che interessano la Palestina e le prese di posizione all'interno di tale paese sono molto più complesse, la scelta di dar voce a coloro che incar-

nano la fazione più radicale è senz'altro discutibile. Tale esercizio, anziché far comprendere agli studenti la posizione e le ragioni di entrambi i gruppi e l'importanza di "relativizzare", "sospendere" il proprio punto di vista, come uno dei tanti possibili, al fine di comprendere quello dell'altro, finisce per confermare lo stereotipo sul mondo arabo-musulmano come ostile, incline all'estremismo e alla radicalizzazione ideologico-religiosa.

Secondo tale interpretazione nel mondo islamico prevarrebbero ostilità, bellicosità, violenza, tutti retaggi obsoleti di un passato concepito come premoderno dall'Occidente. Anche nel riassunto le cause della nascita dei movimenti integralisti e fondamentalisti vengono ricondotte a fattori endogeni e non vi è alcun accenno alle responsabilità politiche ed economiche occidentali legate alle disuguaglianze a livello globale. Si parla dell'intifada palestinese, ma non vi è alcun accenno alle rappresaglie e alle azioni militari israeliane, alcune delle quali (Sabra e Shatila ad esempio) sono state fermamente condannate dall'opinione pubblica internazionale e dello stesso popolo israeliano.

Un ulteriore esempio in cui vi è un accostamento di punti di vista contrapposti riguarda un testo in cui vengono messe a confronto due lettere, una di un soldato americano in Iraq e l'altra di Bin Laden:

La stretta al cuore che non ti molla mai al pensiero di casa, la nostalgia della famiglia, sapere che la vita ti sta passando davanti come un treno merci, la nostalgia per qualcosa di bello, per il trovarsi in un luogo sicuro, dove ci siano amore e buon umore e poesia e limonata fredda e lenzuola pulite.

Quel martedì benedetto, grazie agli aerei del nemico, essi (i diciannove terroristi) condussero un'operazione arditissima e bella e abbatterono i totem dell'America, colpirono il Ministero della Difesa in pieno cuore, colpirono l'economia americana al fegato, gettarono il naso dell'America nella polvere e ne schiacciarono l'orgoglio nel fango.

Se la prima lettera suscita nel lettore empatia e immedesimazione nei confronti del soldato, lontano dagli affetti e da casa, dalla normalità di una vita fatta di certezze e serenità, la seconda, riferendosi all'attentato dell'11 settembre 2001, suscita sconcerto e condanna circa la freddezza, lucidità e compiacenza con cui il "nemico" loda un atto terroristico tra i più cruenti nella storia, che ha sancito la condanna a morte di centinaia di persone innocenti. L'ottica è certamente eurocentrica, in quanto il soldato americano è andato ad uccidere, ma l'elemento della violenza rimane circostanziato al mondo islamico, mai all'occidente. I testi di questo genere dovrebbero essere finalizzati all'esercizio del decentramento culturale come competenza nel discente e non a confermare e radicare stereotipi già largamente diffusi verso il mondo arabo-musulmano.

Possiamo dunque sostenere che in generale in tutti i testi analizzati vi è una sovrapposizione tra diversi concetti, i quali vengono utilizzati come sinonimi o comunque come afferenti allo stesso ambito semantico: fondamentalismo, terrorismo, islam, questione femminile, mondo arabo, Medio Oriente.

Tali associazioni hanno come conseguenza, quella di generare e acuire processi di razzismo, islamofobia e radicalizzazione, che non giovano alla lotta del fenomeno stesso e all'educazione al rispetto, riconoscimento, dignità dell'altro da sé. Come dimostrato dalla ricerca dell'Istituto Georg Eckert² sulla rappresentazione dell'Islam nei manuali scolastici di Inghilterra, Spagna, Germania, Francia e Austria, le rappresentazioni stigmatizzanti verso il mondo arabo-musulmano avrebbero, tra le molteplici conseguenze, quella di provocare una "marginalizzazione simbolica" degli studenti musulmani impedendo e ostacolando la concreta possibilità che essi si riconoscano in un modello di cittadinanza "europea".

3. Politiche educative in Tunisia: nuovi fenomeni e vecchi posizionamenti

La Tunisia oggi si trova di fronte a numerose e importanti sfide, prime tra tutte quella educativa. Consapevole del ruolo fondamentale che ricoprono le istituzioni educative, la scuola in primis, il governo tunisino dal 2015 ha definito le grandi linee della nuova riforma. Quest'ultima non vuole essere una semplice rivisitazione delle disposizioni attuate fino ad ora, ma prevede di sancire un cambiamento significativo e sovrastrutturale del sistema formativo tunisino.

Lo spirito democratico con il quale si è scelto di operare ha visto riunire tre attori principali: il ministero dell'educazione, l'UGTT (l'Unione generale tunisina per il lavoro), principale organizzazione sindacale tunisina, e l'Istituto arabo dei diritti umani. Nel rapporto di sintesi sul dialogo nazionale relativo alla riforma del sistema educativo, pubblicato nel 2015 sul sito del Ministero dell'educazione si legge:

L'annuncio di questa leadership condivisa è stato l'inizio della distruzione dell'assai diffuso stereotipo che vede il Ministero come l'autorità che detiene l'assoluto monopolio delle decisioni, degli ordini e delle istruzioni, per disegnarne un'immagine alternativa, un'immagine radicata nel contesto civile e interagente con esso.

2. The Current Status or Representations of Islam and Muslims in Textbooks in European Countries – Germany, Austria, France, Spain and England, cfr. testo disponibile su: [repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

Proprio al fine di coinvolgere la società civile è stato chiesto a chi la scuola la rappresenta e la vive quotidianamente – studenti, insegnanti, ispettori, genitori – di fare una sorta di diagnosi relativa alla problematicità della scuola in Tunisia attraverso la somministrazione di un questionario, i cui dati sono stati elaborati a livello centrale e accorpati nel rapporto sopracitato. È stato attivato, inoltre, uno sportello per la cittadinanza attiva in molte scuole da nord a sud del paese. Tra gli obiettivi della nuova riforma vi è “rendere l’istituto educativo neutrale e immune alle pressioni politiche, allontanando la violenza e l’estremismo in tutte le sue forme”³.

Quest’ultimo punto è il frutto della riflessione su come combattere l’estremismo religioso. Ma, verrebbe da chiedersi, la preoccupazione legata all’estremismo religioso può essere concepita come nuova? L’estremismo religioso è un fenomeno nuovo nel paese?

Già a partire dall’indipendenza del paese, Boughiba prima e Ben Ali poi si sono preoccupati di arginare il possibile pericolo rappresentato dall’Islam politico. Essi, ad esempio, tentarono di ridurre drasticamente la diffusione dell’ortodossia islamica marginalizzando dal 1958 l’influenza della più importante università coranica del paese, la Zeytuna. Paradossalmente se l’intento sia di Bourghiba che di Ben Ali era di arginare e ridurre il fenomeno dell’estremismo religioso, con la rinuncia alla propria scuola di pensiero in ambito religioso personificata nella prestigiosa università della Zeytuna, che da sempre si era distinta per l’interpretazione moderata dell’Islam, non si è fatto altro che alimentare tale fenomeno tramite l’ingerenza di correnti di pensiero più ortodosse provenienti dai paesi del Golfo, le uniche, tra l’altro, a cui possono attingere le masse che non si identificano nel modello di laicità proprio della classe dirigente. Ciò, lungi dal contrastare l’avvento e il consolidamento dell’Islam politico e il ruolo della sfera religiosa nella vita sociale e culturale del paese, diede modo a interpretazioni più intransigenti ed essenzialiste (come è il caso del Wahhabismo arabo) di permeare il contesto sociale tunisino. Tutt’oggi, dunque, il materiale cartaceo-divulgativo fruito e distribuito nella moschea e Università della Zeytuna proviene direttamente dall’Arabia Saudita.

Nonostante le molteplici misure adottate a partire dall’indipendenza per contrastare le interpretazioni radicali dell’Islam, possiamo sostenere che l’estremismo religioso (e l’uso politico che ne viene fatto), nelle forme in cui si è manifestato nel paese in questi ultimi anni, fino ad arrivare agli attentati del Bardo e di Sousse del 2015, può essere concepito come un fenomeno relativamente

3. Ministère de l’Education Nationale, *Rapporto di sintesi sul dialogo nazionale relativo alla riforma del sistema scolastico*, Tunisi, settembre 2015. Testo disponibile su: www.edunet.tn/index.php?id=196&lan=2 (ultima consultazione: giugno 2019).

“nuovo” nella storia del paese che interessa proprio le nuove generazioni, le quali, non avendo riferimenti all’interno del proprio contesto sociale, le cercano altrove, volgendo, lo sguardo, ad esempio, verso il medio oriente e i paesi del Golfo. Afferma Maya Ben Khaled⁴, dell’IADH, istituto arabo dei diritti umani:

i giovani non hanno più una cultura religiosa, dunque, non avendo riferimenti si rivolgono all’Arabia Saudita, ad esempio, e cercano altri riferimenti, che non fanno parte della nostra storia, del nostro Islam moderato.

Consapevoli del fatto che l’educazione e le istituzioni educative, scuola in primis, possono “immunizzare” i giovani da estremismi e retoriche legate al fanatismo religioso, con la nuova riforma si vuole insistere con maggior forza proprio sulla costruzione di un senso critico che alcune discipline più di altre sono in grado di sviluppare, attraverso, tra le molteplici misure adottate, il potenziamento delle discipline umanistiche e della storia in particolare. Il sistema di valutazione è fatto in modo da privilegiare le discipline scientifiche, le quali hanno un maggior coefficiente numerico, a discapito di quelle umanistiche. Se matematica o fisica hanno un coefficiente pari a 4 o 5, alla storia è assegnato un coefficiente pari a 1 o 2. In tal modo gli studenti, preoccupati di raggiungere un punteggio alto, tenderanno a tralasciare le discipline che incidono in minor misura. La disciplina storica, inoltre, non viene insegnata durante l’ultimo anno di scuola secondaria, tranne che in due indirizzi (lettere ed economia). E i manuali? Costituiscono o meno uno strumento adatto per la prevenzione di retoriche essenzialiste?

4. Manuali scolastici tunisini: origini e sviluppi di un modello “mediterraneo”

Tra i vari cambiamenti prefissati non potevano essere tralasciati i programmi ministeriali e, di conseguenza, i manuali. Medium e veicolo privilegiato della trasmissione del sapere, il manuale ha attraversato, nella storia del paese, importanti cambiamenti in funzione della congiuntura politica e ideologica del periodo considerato. La storia e l’evoluzione del manuale in Tunisia durante il periodo moderno è strettamente legata all’influenza del sistema educativo francese, che ha qui adottato e implementato i cambiamenti messi in atto nella madrepatria.

4. Intervista realizzata il 4 giugno 2015, presso la sede dell’IADH (Institut Arabe des droits de l’homme) di Tunisi.

Faut-il rappeler d'abord que les mesures législatives touchant à l'enseignement public en métropole trouvaient automatiquement leurs échos dans les colonies et autres où des systèmes d'instruction publique étaient mis en place, dès les premières années de la présence française (Ayachi, 2015, p. 190).

È in particolare con le misure adottate da Jules Ferry, ministro della Pubblica Istruzione e Presidente del Consiglio in Francia a partire dal 1879, che viene sancita la separazione tra istruzione laica e confessionale, laddove tali misure sono volte a valorizzare la prima a discapito della seconda. “Pour le ministre de l'instruction publique, l'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale (ou civique) à l'école. Il s'agit donc de séparer les croyances des connaissances” (ivi, p. 192). Il ministro fa della scuola in generale e del manuale in particolare, quale medium per eccellenza di trasmissione delle conoscenze, uno strumento per veicolare ed esaltare i valori della Terza Repubblica. La storia in primis è chiamata a svolgere tale oneroso compito: quello di formare non solo lo studioso, ma anche e soprattutto il cittadino. La finalità politica intimamente legata alla sfera educativa è quanto mai resa esplicita in quella che verrà definita dallo stesso ministro “l'école sans Dieu”. Si conta, a titolo di esempio, un solo manuale di educazione religiosa edito nel 1953 a Tunisi e riservato agli studenti tunisini. Tali importanti cambiamenti del sistema scolastico e delle discipline insegnate, nonché dei manuali, hanno avuto certamente delle conseguenze profonde che hanno modificato lo status quo vigente e accompagnato il paese verso la presa di coscienza anticoloniale. Dice Ayachi Mokhtar:

Les pratiques innovantes de cet enseignement formateur, peu connu en Tunisie jusque-là, dont l'élite tunisienne d'alors a su tirer profit, en assimilant les avantages, ont permis la diffusion des idées modernes en milieu tunisien...leur extension en Tunisie...a permis...de dynamiser un mouvement national qui a su en tirer profit dans sa lutte pour l'émancipation collective (Ayachi, 2015, p. 196).

Se già prima dell'instaurarsi del protettorato vi erano stati esperimenti significativi di insegnamento moderno, in particolare tramite la fondazione de l'Ecole polytechnique du Bardo nel 1840 e del collège Sadiki nel 1875, fu grazie all'estensione delle leggi promulgate in Francia alle colonie che venne adottato il sistema scolastico pubblico, laico e propriamente moderno. Nondimeno, però, il bilinguismo era già in auge prima dell'instaurazione del protettorato, grazie all'apertura della classe dirigente riformista. Lo storico Ayachi Mokhtar interpreta tale apertura come ontologicamente legata al popolo tunisino, il quale dall'antichità fino ad oggi ha visto il proprio paese quale crocevia di popoli,

lingue e culture, conoscendo ben sei alfabeti. Se dunque, l'occupazione francese è stata determinante in relazione alla modernizzazione del sistema formativo, è vero, però, che essa trovò un terreno favorevole ad accogliere con entusiasmo le istanze innovatrici proposte dal ministro Ferry.

La Tunisie est un pays géographiquement effilé et largement ouvert sur la méditerranée avec ses 1400 kilomètres de côtes et les six alphabets qu'elle a connus depuis trente-deux siècles de savoirs écrits. Les mouvements des voyageurs, des idées et des biens..., à travers les siècles ont laissé largement leurs empreintes sur l'identité du pays où la question linguistique est plutôt perçue comme une composante de l'enrichissement culturel (Ayachi, 2015, p. 37).

Per tutto il periodo coloniale, dunque, intere generazioni hanno beneficiato di un sistema educativo pubblico e moderno, che dopo l'indipendenza si incarna nel progetto di unificazione nazionale grazie alla riforma dell'educazione del ministro Mahmoud Messaâdi del 1958, che manterrà lo spirito di apertura e i valori del Rinascimento e dei Lumi, introdotto dall'élite tunisina a partire da inizio '800. Nel periodo post-indipendenza la scuola diverrà il principale fattore di modernizzazione del paese e di cambiamento sociale, attraverso una politica di scolarizzazione di massa che toccherà la popolazione per intero in ogni angolo del paese, così da:

faire de l'institution scolaire « tunisifiée » le moyen de promotion socio-économique du citoyen, par excellence, accélérant ainsi d'autres mutations...L'école tunisienne aura ainsi contribué largement à restructurer la société (au lieu de la reproduire) et à l'engager dans la voie de la massification de l'enseignement (Ayachi, 2013, p. 11).

Se Bourghiba, oltre a padre della neonata patria, viene ampiamente riconosciuto come padre della scuola pubblica e moderna, con l'ingresso al ministero dell'Educazione Nazionale, dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica del ministro Mohamed Charfi nel 1989 verranno introdotte fondamentali rivisitazioni del sistema scolastico fino alla promulgazione della nuova riforma del 1991. Le nuove misure riguarderanno anche e soprattutto programmi e manuali.

Charfi ha enfatizzato la necessità di un approccio nuovo alla storia islamica e all'interpretazione della legge religiosa, sottolineando l'importanza di una riforma dell'educazione nella costruzione di un futuro democratico per le società musulmane. A tale proposito, assistito da un nutrito gruppo di professori, il ministro, ha riformato tutti i manuali scolastici con uno spirito illuministico e di apertura critica, nel tentativo di ripulirli dall'ideologia fondamentalista islamica. Modernità, apertura verso l'altro, edu-

cazione alla pace e profonda comprensione dell'equità e della democrazia sono i valori sottesi a questa enorme revisione (Castoldi, 2012, p. 38).

Si è assistiti ad una vera e propria operazione di epurazione dei manuali dall'elemento religioso ad opera del ministero e delle commissioni incaricate di revisionare ex-novo i libri di testo. Tra i primi provvedimenti adottati dal ministro vi furono, tra gli altri, il divieto di indossare il velo nelle scuole, le aule miste (maschi e femmine) obbligatorie e l'introduzione dell'insegnamento dei diritti umani nelle scuole secondarie. Successivamente alle due grandi riforme citate, quella del 1958 e la seguente del 1991, si è assistito ad una nuova riforma nel 2002, modificata e completata nel 2008, la quale, però, non ha intaccato l'assetto complessivo della precedente. Quest'ultima riforma vuole fare della scuola la priorità nazionale, tramite la quale gettare le fondamenta del futuro democratico del paese, in perfetta coerenza con l'operato delle riforme precedenti e in contrapposizione ai valori e alle esigenze di un regime dittatoriale ormai giunto al capolinea.

Risulta chiaro che un sistema scolastico così "democratico" può essere molto pericoloso all'interno di un regime. Ed è quasi paradossale che i libri di testo tunisini, riconosciuti dall'Impact-se nel novembre 2009, come modello di apertura verso "l'altro", di tolleranza e democrazia e conformi agli standard internazionali, venissero studiati in un contesto dittatoriale (Castoldi, p. 45).

5. L'educazione come antidoto al terrorismo

Dopo la breve e non esaustiva ricostruzione storica delle trasformazioni che hanno interessato il sistema educativo tunisino veniamo ad oggi e alla nuova riforma. Ciò che ha spinto a voler modificare l'apparato dell'ultima riforma è stata la consapevolezza di alcuni aspetti fallimentari o non sufficientemente esplorati e valorizzati del sistema scolastico del paese.

Il nesso tra terrorismo e educazione ha guidato le più importanti scelte operate dal governo tunisino in termini di politiche educative. Se già alla nascita della nazione nel 1956 e con la prima riforma del sistema educativo del 1958 sono state poste le basi per creare una scuola pubblica, gratuita e, sul modello della scuola francese, basata sull'eredità storico-filosofica del secolo dei Lumi, è con la riforma del 1991 che cambia l'asse identitario (da arabo-maghebino a mediterraneo) e che vengono prese esplicite misure per combattere la radicalizzazione religiosa, l'estremismo, e il fanatismo. Con la riforma Charfi del 1991 viene sancita una linea di demarcazione tra educazione scolastica, pubblica e di

stampo secolare e educazione religiosa, di pertinenza familiare, dunque estromessa in modo netto dalle aule scolastiche. Tali misure ebbero delle ripercussioni sui manuali scolastici, i quali introdussero l'asse identitario mediterraneo quale riferimento principale.

Rispetto all'apertura verso l'alterità nei programmi e nei manuali, da più fonti⁵ è stato evidenziato come i manuali tunisini siano aperti all'altro. È indubbiamente vero che lo spazio riservato all'alterità, soprattutto se si tratta dell'Europa, è molto consistente. Da una prima analisi quantitativa del corpus di libri di testo, ciò che colpisce è lo spazio che la storia europeo-occidentale occupa nei manuali tunisini. Si tratta di uno spazio considerevole, che oscilla tra la metà e i due terzi del contenuto globale. Se nel manuale di storia del terzo anno del settore scientifico si parla della storia europea-occidentale in 154 pagine su 276 e in quello del secondo anno in 135 pagine su 200, nel manuale di geografia del terzo anno del settore scientifico se ne parla in ben 181 pagine su 295.

I manuali di storia, in particolare, trattano in maniera approfondita la storia dell'Europa, cosa che, al contrario, non accade nei manuali europei rispetto alla storia del mondo arabo-musulmano, di cui si parla poco e in maniera omogeneizzata.

Al di là degli importanti cambiamenti strutturali introdotti dalla riforma Charfi, è l'asse identitario che cambia: dalla presenza di un ancoraggio identitario maghrebino viene sancita una rottura con il resto del mondo arabo a favore di un posizionamento e ancoraggio "mediterraneo", che privilegi la specificità dell'identità tunisina, come ponte tra Africa ed Europa, proteso nel Mediterraneo. Il cambiamento identitario introdotto dalla riforma è molto incisivo nei manuali, in quanto, a differenza dei precedenti, il Mediterraneo acquista una nuova centralità e, con esso, il passato preislamico del paese, in primis il periodo punico-cartaginese e romano. Il Mediterraneo diviene l'asse identitario di riferimento al centro dello sviluppo e degli scambi di tutte le civiltà sorte durante l'antichità descritte nei manuali. Nel manuale del secondo anno, ad esempio vi sono in ventuno pagine ben dieci mappe raffiguranti il Mediterraneo e le sue civiltà. La descrizione delle civiltà mediterranee è dettagliata in particolare per quanto concerne la civiltà greca, cartaginese e romana. Per quanto concer-

5. *Impact-se*, testo disponibile su: www.impact-se.org (ultima consultazione: giugno 2019); Ben Ahmed, A., Ghefiri, M., Werda, M. & Berached, M. (2010), *La Méditerranée et l'Europe occidentale dans les cursus d'Histoire, de Géographie et d'éducation civique dans l'enseignement du second degré en Tunisie*, sous la direction de M. Ayachi, réalisée dans le cadre du dialogue euro-arabe, à la demande de la Commission National tunisienne pour l'Education, la Science & la Culture (Unesco, Alecco, Isisco); M. Ayachi (2015), *Etudes d'Histoire culturelle: histoire de l'Education & Mouvements de jeunes en Tunisie*; Abbassi, D. (2009), *Quand la Tunisie s'invente. Entre Orient et Occident, des imaginaires politiques*.

ne la civiltà cartaginese sono numerosi i riferimenti alla Grecia e le similitudini con l'ordinamento democratico i quest'ultima: "Cartagine era sviluppata alla stregua delle città greche del mediterraneo se si considera il ruolo dei cittadini all'interno della città e l'equilibrio tra le classi sociali" (*Livre 1ère année secondaire*).

Viene inoltre sottolineato il ruolo di ponte tra oriente e occidente che ricopre Cartagine: "Cartagine permette con le sue attività commerciali una contaminazione culturale incrociata e sostiene un ponte di collegamento tra il mediterraneo orientale e quello occidentale" (*ibidem*).

Rispetto al riferimento identitario Mediterraneo lo storico Driss Abbassi (2009) fa un'analisi dei cambiamenti identitari che hanno interessato la Tunisia a partire dallo studio della manualistica e ci dice che:

Cartagine, il Mediterraneo, Tunisia turismo, aquile di Cartagine ecc... sono simboli inventati o re-inventati al fine di una territorializzazione identitaria. Essi traducono, a colpo sicuro, la volontà manifesta del regime tunisino di prendere le distanze da un mondo arabo dominato dalla spinta islamista e percepito come all'origine di molti dei mali attuali. L'idea della Tunisia come ponte tra le due rive del mediterraneo e aperta alle altre culture è di grande interesse in relazione al ritorno del religioso nel mondo contemporaneo (p.124).

6. Conclusioni

Le considerazioni fin qui delineate sottolineano la tradizione storica delle élite tunisine a concepire l'educazione scolastica un potente strumento in grado di veicolare valori quali l'apertura, il dialogo, i diritti umani, collocando le proprie vestigia nel mediterraneo e in opposizione a quanti, in primis il partito islamista Ennahda, considerando i manuali tunisini come eccessivamente propensi alla narrazione della storia occidentale, insistono affinché quest'ultima venga rimpiazzata con la storia del mondo arabo, così come avanzarono la richiesta di arabizzare completamente i curricula scolastici, richiesta che provocò una forte reazione da parte di una fetta consistente della società civile che, al contrario, si riconosce appieno nel modello bilingue e pluralista.

Senza dubbio non ha tutti i torti chi sostiene che le rivoluzioni o rivolte, come qualcuno preferisce chiamarle, siano state possibili proprio per le scelte prese in ambito di politiche educative, sempre finalizzate alla trasmissione dei valori democratici, come ci dice l'ispettore Nejib Abdelmoula⁶, coordinatore

6. Intervista realizzata il 6 ottobre 2015 nella sede del "Centre de recherche pédagogique" di Tunisi.

generale della commissione di studio, analisi e valutazione dei manuali e dei programmi scolastici tunisini, implicato nel dialogo nazionale per la riforma, il quale si occupa da molto tempo di manuali e della presenza dei concetti relativi ai diritti umani nei manuali scolastici. Nell'ambito di quest'ultima ricerca, Abdelmoula ha collaborato con l'istituto Georg Eckert, un punto di riferimento a livello internazionale per quanto concerne l'analisi dei manuali. Egli sostiene:

Ho fatto un intervento in occasione di un incontro presso l'istituto Georg Eckert circa la presenza dei concetti relativi ai diritti umani nei programmi tunisini a partire dal 1959 fino al 2002. Tutti erano sorpresi perché dicevano che la rivoluzione tunisina è stata possibile grazie alla scuola che ha introdotto tali concetti. Io credo che questa è la forza della scuola tunisina.

In merito a quanto emerso dall'analisi comparativa tra i manuali scolastici italiani e tunisini, relativamente al tema del terrorismo, la messa in evidenza delle buone pratiche e sperimentazioni nel sistema educativo tunisino può fungere da strumento gnoseologico per la decostruzione di stereotipi e pregiudizi legati al terrorismo di matrice islamista largamente diffusi in Occidente, i quali, lungi dal consentire una lettura obiettiva del fenomeno, inficiano i processi di valorizzazione della differenza culturale e, dunque, il contrasto di ogni forma di radicalizzazione, fomentando, al contrario, fenomeni di xenofobia e islamofobia.

Riferimenti bibliografici

- Abbassi, D. (2009), *Quand la Tunisie s'invente. Entre Orient et Occident, des imaginaires politiques*, Éditions Autrement, Paris.
- Ayachi, M. (2013), *L'Ecole Tunisienne Moderne. Réalité et perspectives (1958-2008)*, Presses Universitaires de la Manouba, Tunis.
- Ayachi, M. (2015), *Etudes d'Histoire culturelle: histoire de l'Education & Mouvements de Jeunes en Tunisie*, Centre de Publication Universitaire La Manouba, Tunis.
- Bandini, G. (2012) (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze University Press, Firenze.
- Boutan, P., Maurer, B. & Remaoun, H. (2012), *La méditerranée des méditerranéens à travers leurs manuels scolaires*, L'Harmattan, Paris.
- Braudel, F. (2008), *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Milano, Bompiani.
- Castoldi, C. (2012), *Educazione scolastica: specchio della nuova Tunisia?*, tesi in Mediazione linguistica e culturale, Università degli studi, Milano.

- Chabchoub, A. (2000), *Ecole et modernité en Tunisie et dans les pays arabes*, L'Harmattan, Paris.
edUNET.tn/index.php?id=196&lan=2.
- Falaize, B., Heimberg, C. & Loubes, O. (2013), *L'école et la nation*, ENS Éditions, Lyon.
- Gabrielli, G. (2016), *Il curricolo "razziale". La costruzione dell'alterità di "razza" e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Biblioteca di "History of Education & Children's literature, Macerata.
- Georg Eckert Institut (2011), *The Current Status or Representations of Islam and Muslims in Textbooks in European Countries – Germany, Austria, France, Spain and England*.
- Genovesi, P. (2009), *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, FrancoAngeli.
- Lucenti, M. (2018), *Storie altre: il mondo arabo-musulmano e l'occidente nei manuali di Italia e Tunisia*, Aracne, Roma.
- Lucenti, M. (2015), «La rappresentazione dell'Islam nei manuali: per una revisione dei curricoli in direzione interculturale», in *Formazione & Insegnamento*, 2, pp. 143-148.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015), *Rapporto di sintesi sul dialogo nazionale relativo alla riforma del sistema scolastico*.
- Mongardini, C. (2004), *Le dimensioni sociali della paura*, FrancoAngeli, Milano.
- Nasr, M. (2001), *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*, Éditions Karthala, Paris.
- Pingel, F. (2013), *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*, UNESCO, Paris.
repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&is-Allowed=y.

Corpus di manuali scolastici

Manuali italiani

- Amerini, Zanette, Tincati & Dell'Acqua (2014), *Limes 1. Corso di storia e geografia*, Pearson Italia, Mondadori, Milano-Torino.
- Brancati, A. & Pagliarani, T. (2010), *Le voci della storia 1. Dalla preistoria all'età di Cesare*, La Nuova Italia, Milano.
- Brancati, A. & Pagliarani, T. (2010), *Le voci della storia 2. Dall'età di Augusto all'impero carolingio*, La Nuova Italia, Milano.
- Brancati, A. & Pagliarani, T. (2012), *Dialogo con la storia e l'attualità 2. Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*, La Nuova Italia, Milano.
- Brancati, A., & Pagliarani, T. (2015), *Nuovo dialogo con la storia e l'attualità 1. Dal Mille al Seicento*, La Nuova Italia, Milano.

- Brancati, A. & Pagliarani, T. (2012), *Voci della storia e dell'attualità 1. Dal Mille alla metà del Seicento*, La Nuova Italia, Milano.
- Brancati, A. & Pagliarani, T. (2012), *Voci della storia e dell'attualità 2. Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*, La Nuova Italia, Milano.
- Brancati, A. & Pagliarani, T. (2012), *Voci della storia e dell'attualità 3. L'età contemporanea*, La Nuova Italia, Milano.
- Calvani, V. (2014), *Storia e progetto 1. Dalla Preistoria alla Roma repubblicana*, Mondadori scuola, Milano.
- Calvani, V. (2014), *Storia e progetto 2. Dalla Roma imperiale all'Alto Medioevo*, Mondadori scuola, Milano.
- Cantarella, E. & Guidorizzi, G. (2015), *Geostoria. Il lungo presente 1. Dalla Preistoria a Giulio Cesare*, Mondadori Education, Einaudi scuola, Milano.
- Cantarella, E., Guidorizzi, G. & Fedrizzi, E. (2013), *Geopolis 2. Da Augusto al Mille*, Mondadori Education, Einaudi scuola, Milano.
- Castronovo, V. (2013), *Geografia del nostro mondo 1. Italia, Europa, La Nuova Italia, Milano*.
- Chiauzza, M., Senatore, F., Storti, F. & Vicari, F. (2010), *Il nuovo Attualità del passato 2. Dal principato di Augusto all'Alto Medioevo*, Pearson Italia, Paravia, Milano-Torino.
- De Luna, G. & Meriggi, M. (2012), *Il segno della storia 1. Dall'XI secolo alla metà del Seicento*, Pearson Italia, Paravia, Milano-Torino.
- De Luna, G. & Meriggi, M. (2012), *Il segno della storia 2. Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*, Pearson Italia, Paravia, Milano-Torino.
- De Luna, G. & Meriggi, M. (2012), *Il segno della storia 3. Il Novecento e il mondo contemporaneo*, Pearson Italia, Paravia, Milano-Torino.
- Di Caro, G., Cristino, N. & Castellano, G. (2014), *Storia & Geo 2*, De Agostini scuola, Petrini, Novara.
- Dinucci, M. & Pellegrini, C. (2014), *Geolaboratorio. L'Europa e il mondo nel ventunesimo secolo*, Zanichelli, Bologna.
- Fossati, M. & Luppi, G. (2015), *Svolte 1. Dalle prime civiltà all'età di Cesare*, Pearson Italia, Mondadori, Milano-Torino.
- Iarrera, F. & Pilotti, G. (2010), *Geografia. Territori e problemi. Essenziale, paesi extraeuropei*, Zanichelli, Bologna.
- Lupo, F. (2016), *Geografia generale ed economica*, SEI, Torino.
- Paolucci, S. & Signorini, G. (2012), *La storia in tasca 5. Dall'inizio del Novecento a oggi*, Zanichelli, Bologna.
- Sofri, G. & Sofri, F. (2010), *Ambienti, popoli, idee. Continenti e paesi*, Zanichelli, Bologna.
- Tincati, C. & Dell'Acqua, M. (2014), *Eco Geo. Strumenti e temi di geografia economica*, Pearson Italia, Mondadori, Milano-Torino.

Manuali tunisini

Livre d'histoire de 3^{ème} année secondaire, branche scientifique, 2013, 207331 (in lingua araba).

Livre de géographie de 3^{ème} année secondaire, branche scientifique, 206331 (in lingua araba).

Livre d'histoire de 2^{ème} année secondaire, sciences et technologie, 2014, 207271 (in lingua araba).

Histoire. Les XVI et XVII siècles, 4^{ème} année secondaire, 1969, 01208 (in lingua francese).

Livre d'histoire de 1^{ème} année secondaire, 207103 (in lingua araba).

Livre d'histoire de 4^{ème} année secondaire, 1986 (in lingua araba).

Livre d'histoire de 9^{ème} année secondaire, 1998, 201725 (in lingua araba).

8. Educare alla cittadinanza democratica al tempo del terrorismo globale. Il ruolo della scuola

di *Valentina Guerrini*

1. Educazione e terrorismo nella società attuale

Viviamo in un mondo fuori controllo, contraddistinto da un altissimo livello di conflittualità dove l'unica certezza è l'incertezza (Beck, 2000).

Secondo Beck, la paura è una specie di forza motrice nella società del rischio; non sono solo i cambiamenti climatici, i disastri ecologici, le minacce del terrorismo internazionale, a creare disorientamento e paura ma soprattutto la crescente consapevolezza che viviamo in un mondo interconnesso che sta diventando fuori controllo. Nella società premoderna pericoli e paure venivano attribuite a Dio o agli dei, nell'epoca del rischio, le minacce sono attribuite alla modernità stessa. La violenza dell'11 settembre 2001 rappresenta il fallimento di concetti basati sullo Stato, come quelli di "guerra" e "pace", "amico" e "nemico", "guerra" e "crimine", per cogliere, analizzare, proporre approcci a nuove realtà morali, sociali, politiche.

Quel senso di sicurezza che la modernità aveva cercato di garantire ai suoi cittadini, quale componente essenziale della società civile, si è andata sgretolando di pari passo con la crisi della modernità e con l'affermarsi della società liquida (Bordoni, 2012; Bauman, 2006).

Riflettendo sul significato del termine terrorismo inteso come:

“L'uso di violenza illegittima finalizzata a incutere terrore, nei membri di una collettività organizzata e a destabilizzarne o restaurarne l'ordine, mediante azioni quali attentati, rapimenti, dirottamenti aerei e simili” (Treccani, 2017), appare evidente come uno dei suoi obiettivi sia proprio quello di creare un effetto diffuso di paura e di terrore tra la popolazione.

Marc Auge (2013) analizzando le paure del mondo attuale, individua nelle violenze politiche, quali il razzismo e il terrorismo, la fonte che genera ansia, stress, panico e angoscia; le varie paure poi si uniscono e si influenzano con quelle relative al mondo economico, alla salute, alle catastrofi naturali. Le isti-

tuzioni e i sistemi di sicurezza e di controllo non sono più sufficienti a preservarci dal rischio del terrorismo e tra le conseguenze indirette di questa trasformazione vi è l'indebolimento della solidarietà umana (Rodotà, 2014.)

Da un punto di vista storico, il terrorismo è stato appannaggio di gruppi minoritari che, non accettando le regole del sistema politico governante, hanno minacciato la gestione del potere con atti spettacolari e improntati alla violenza. In passato, almeno fino agli anni Novanta, il terrorismo era circoscritto a gruppi specifici, e quindi maggiormente prevedibile – basti pensare in Italia agli atti terroristici al treno espresso *Italicus* nel 1974, alla stazione di Bologna nel 1980, al rapido 904 nel 1984... – seppur generatori di ansia e panico, non hanno creato quel senso di insicurezza globale permanente che caratterizza il momento attuale.

Dal 2001 il terrorismo è globale, imprevedibile, diretto verso tutto e tutti, il terrorista può essere chiunque così come il bersaglio e questo genera incertezza e paura (Barbieri, 2016).

L'11 settembre ha rappresentato un momento di svolta tra un prima e un dopo, per vari motivi: per il numero di vittime, per gli obiettivi colpiti, per le modalità con cui sono avvenuti gli attentati. Gli atti terroristici, soprattutto quelli degli ultimi anni, improvvisi, per strada, a teatro, al ristorante e in aeroporto sono strettamente collegati con la morte: dell'attentatore, di coloro che si trovano vicino, della gioia di vivere di coloro che restano terrorizzati che tale evento possa ricadere. Le "nuove" paure si diffondono rapidamente e dappertutto, il terrorismo ha come obiettivo finale suscitare nelle persone del campo avversario delle emozioni negative come la paura, l'angoscia, l'inibizione delle attività e la riduzione dei comportamenti sociali. È un modo quindi per condizionare, controllare, inibire il comportamento altrui attraverso la suggestione emotiva della paura.

Tra le varie tipologie di terrorismo (Barbieri, 2012), quello pseudo religioso appare quello più diffuso e temuto oggi a livello globale come minaccia alla pace globale e alla sicurezza di ogni cittadino.

Il legame tra terrorismo e immigrazione è abbastanza facile e comune, nonostante molti terroristi non siano cittadini immigrati e spesso siano gli stessi immigrati a divenire vittime del terrorismo, oggetto di sospetto e di ostilità da parte dei paesi accoglienti.

La paura per il diverso è istintiva, provocata dalla non familiarità con chi presenta le stesse caratteristiche fisiche e culturali, a questa si sommano altre paure da essa derivanti, come il timore di perdere il lavoro (dovuto alla concorrenza con l'immigrato), la sicurezza personale (l'immigrato come possibile aggressore), la sicurezza economica (l'immigrato come destinatario di sussidi pubblici), la sanità (l'immigrato come diffusore di malattie) e infine ma non meno influente, il timore dell'immigrato come potenziale terrorista, davanti

alla quale, la popolazione locale si racchiude in un ambito che tende sempre più al privato (Bordoni, 2012).

Come scrive Silvia Guetta (2013, p. 82):

Da lungo tempo, le tradizioni religiose hanno creato separazione tra fedeli e non fedeli, tra credenti e atei, tra coloro che appartenevano a una tradizione e coloro che non ne facevano parte. Pratiche di esclusione che tutt'oggi rischiano di entrare implicitamente dentro le relazioni sociali e culturali delle collettività e di continuare a far percepire una sorta di ostilità e intolleranza, di pregiudizio che porta a diffondere con facilità forme di antisemitismo e islamofobia.

Se pensiamo agli attentati terroristici degli ultimi anni, gli attentatori spesso erano cittadini europei nati e cresciuti in Francia, in Belgio, in Inghilterra, ma nonostante questo sono stati pronti a morire in onore di un dio che ha promesso loro la salvezza eterna proprio per il coraggio di commettere questo gesto. Che cosa non ha funzionato nei processi di socializzazione ed educativi-formativi in cui sono cresciuti questi uomini? Difficile dare una risposta soprattutto impossibile stabilire una reazione di causa – effetto, ma ciò che deve fare chi si occupa di educazione, sia a livello teorico, sia a livello pratico, è fornire delle alternative alla paura, al pessimismo, all'isolamento e alla fuga. Il terrorismo genera paura, pessimismo e chiusura che sono all'opposto di ogni atto educativo che implica fiducia, ottimismo, apertura, possibilità. (Contini, 2009). Sta proprio all'educatore fornire valori e stili di vita alternativi a quelli proposti dal terrorismo, basati sulla fiducia dell'altro, sulla cooperazione, sulla solidarietà, sulla ricerca del bene comune, sull'apertura all'altro, al dialogo, alla speranza.

La scuola è il primo spazio pubblico in cui le differenze si rendono più visibili e in cui ogni soggetto ha l'opportunità di imparare a rispettare l'altro e convivere con le differenze (di genere, etniche, culturali, negli stili di apprendimento...). La profonda trasformazione dello scenario socio-religioso europeo evidenzia anche il ruolo strategico della scuola nell'evoluzione delle comunità locali in comunità multiculturali e multireligiose. Non si insegna la cittadinanza bensì si pratica e la scuola rappresenta proprio la prima "palestra di vita" in cui sperimentare forme di cittadinanza partecipata (Mortari, 2008; Tarozzi, 2015).

2. Scuola e cittadinanza democratica

La scuola italiana è una scuola sempre più plurale: nell'anno scolastico 2016/17 gli studenti con cittadinanza non italiana erano circa 826 mila corrispondenti al 9,4% del totale (Miur, 2017). I paesi di provenienza sono più di

190 e l'alto numero di nazionalità diverse presenti nelle aule scolastiche, come scrive Fiorucci (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017), ha portato alcuni studiosi a definire la società italiana come "arcipelago migratorio", in quanto sono presenti persone provenienti da quasi tutti i paesi del globo e in tale situazione è ancora più importante e urgente valorizzare il ruolo della scuola come istituzione che educa alla cittadinanza attiva e democratica (Mortari, 2008; Tarozzi, 2015). Tra i vari documenti europei e nazionali elaborati per quanto concerne l'educazione alla cittadinanza democratica, il rapporto Eurydice (2012) sottolinea che per educazione alla cittadinanza democratica si intendono "gli aspetti dell'istruzione scolastica volta a preparare gli studenti a diventare cittadini attivi garantendo loro conoscenze, competenze e capacità necessarie a contribuire allo sviluppo e al benessere della società in cui vivono".

La recente legge di riforma della scuola italiana (L.107/2015), sottolinea come tra gli obiettivi prioritari della formazione scolastica vi sia:

Lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri, lo sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e alle attività culturali.

Sempre più, nella scuola attuale, si parla di educazione alla cittadinanza democratica, creando anche fraintendimenti tra gli insegnanti. La chiave di svolta per realizzare il nuovo *ethos*, alla base della cittadinanza democratica, come scrive Cambi (2006), appare essere quella basata sul rispetto dei diritti umani, sempre e ovunque, sull'esercizio della solidarietà, come principio etico e politico, sull'incremento della laicità, che significa tolleranza, accordo e dialogo.

Una delle maggiori difficoltà per la scuola è proprio quella di educare al rispetto e all'incontro con l'altro in un clima di chiusura e paura dell'altro e del diverso. Essa dovrebbe educare a cercare di comprendere gli eventi anche se a volte sembra impossibile trovare qualcosa di comprensibile in essi. Come ci ricorda Morin (2014), nella complessità è ineliminabile un margine di impossibilità a comprendere e dare un senso ai fatti accaduti. Comprendere significa anche riconoscere che c'è dell'incomprensibile.

La scuola, da parte sua, credendo nell'educabilità di ogni essere umano (Secco, 2007) e nella fiducia del cambiamento, ha la possibilità di agire su un duplice versante. Da un lato, nel proporre una *vision* generale basata sul rispetto delle differenze, sull'apertura, sul dialogo, sulla pace: si tratta di mettere in

pratica i principi su cui si regge la democrazia come la laicità, il rispetto dei diritti di ciascuno, il rafforzamento del senso di appartenenza ad una società aperta e plurale. Dall'altra parte, più nello specifico, per affrontare la paura del terrorismo e della diversità, dovrebbe progettare interventi e attività mirati alla comprensione e ad offrire un'alternativa alla paura e all'isolamento, in modo interdisciplinare e attraverso metodologie attive e partecipative.

Per quanto concerne il primo aspetto, si tratta di valorizzare le specificità individuali eliminando ogni forma di omologazione, poi promuovere il senso di appartenenza ad una comunità: sentirsi parte anche di una piccola comunità diventa fondamentale per evitare la ghettizzazione e l'esclusione così come il coinvolgimento delle famiglie (Dusi & Pati, 2014). In particolare le famiglie non italiane dovrebbero essere stimolate nella partecipazione alla vita scolastica, considerando le loro maggiori difficoltà linguistiche e gli ostacoli culturali nel prendere parte attiva alla vita sociale (Silva, 2004; 2012).

Educare alla comprensione diventa un modo per comprendere ed avvicinarsi alla visione del mondo dell'altro, infatti come scrive Morin (2014, p. 66): "Uno dei bisogni individuali più profondi è quello di essere riconosciuto dagli altri, mentre il peggior male è l'umiliazione degli altri e che dà questa coscienza all'allievo, poiché il peggio nelle relazioni umane è l'umiliazione reciproca". Secondo Morin la soluzione sta proprio nello sfuggire al circolo vizioso delle umiliazioni per trovare il circolo virtuoso dei riconoscimenti reciproci (Morin, 2014). Tutto questo implica la conoscenza dell'altro e un senso di apertura e di cura verso l'altro. La dimensione relazionale, anche a scuola permette di esercitare la capacità di ascolto e la capacità narrativa, di dare forma all'esperienza e di negoziare dei significati (Morin, 1992).

Per formare futuri cittadini e future cittadine in grado di dialogare socialmente occorre, sin dalla scuola, abituare al dialogo (Mortari, 2008; Cambi, 2006) che significa innanzitutto confronto aperto con l'altro, capacità di mettersi in gioco, capacità di ascoltare e apprezzare ciò che di positivo hanno gli altri.

Un altro aspetto che può diventare un caposaldo nella *vision* generale di ogni scuola, per fronteggiare le conseguenze negative derivanti dal terrorismo è la valorizzazione degli studi umanistici.

Secondo Martha Nussbaum (2011), per mantenere viva la democrazia, è necessario invertire la tendenza che ha spinto negli ultimi anni a ridurre i finanziamenti destinati agli studi artistici e umanistici a favore delle abilità tecnico scientifiche.

Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà i paesi di tutto il mondo

ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare per sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo (Nussbaum, 2011, pp. 21-22).

Non si tratta, secondo la Nussbaum di affermare una presunta superiorità della cultura classica su quella scientifica ma di mantenere l'accesso a quella conoscenza che nutre la libertà di pensiero e di parola, l'autonomia del giudizio, la capacità di pensare criticamente e di affrontare i problemi come "cittadini del mondo" (Fiorucci, 2014, p. 112). Gli obiettivi dell'istruzione si allontanano così dalla logica del profitto per formare cittadini e cittadine liberi/e, con una mente critica, aperta al dialogo con l'altro e pronti/e a mettersi in discussione per trasformarsi continuamente.

Secondo la Nussbaum (2011), la scuola, per formare persone responsabili in grado di vivere in una democrazia sana, dovrebbe sviluppare la capacità negli studenti e nelle studentesse di riuscire a vedere il mondo dal punto di vista di altre persone, insegnare ad accettare e confrontarsi con le inadeguatezze e con la fragilità umane, sviluppare la capacità di una certa sensibilità verso gli altri, sia vicini che lontani, contrastare la tendenza a ritirarsi dalle minoranze considerate in qualche modo "inferiori", insegnare cose autentiche su gruppi diversi (sulle minoranze razziali, religiose e sessuali, sulle persone disabili), in modo da combattere gli stereotipi che spesso li accompagnano, abituare al senso di responsabilità, promuovere il pensiero critico e la capacità di far sentire una voce dissidente.

L'Autrice sottolinea chiaramente la necessità di una formazione scolastica multiculturale, in grado di far conoscere le tradizioni e le culture di altri gruppi, includendo lo studio delle religioni del mondo, delle minoranze sociali e sessuali all'interno del proprio paese. La consapevolezza della differenza culturale è essenziale per favorire il rispetto reciproco che a sua volta è il necessario presupposto per l'instaurarsi di un dialogo produttivo.

Sull'altro versante, più specifico, ossia su come la scuola debba agire davanti a episodi di terrorismo, si tratta principalmente di saper affrontare anche a scuola una situazione improvvisa di emergenza. Poiché si ha paura di ciò che non si conosce, è necessario spiegare, seppur semplicemente ed in modo adeguato al livello della classe, che cosa sta avvenendo da un punto di vista politico, religioso, sociale, in alcune parti del mondo. Infatti anche i più piccoli non sono immuni dalle tragiche notizie di cronaca e comprendere diviene un antidoto efficace contro le false credenze, i pregiudizi, gli stereotipi, la paura. Capire è l'inizio dell'accettazione, accettare significa resistere e iniziare a capire che la vita comprende anche il male, il dolore e la sofferenza (Ben Jelloun, 2017).

Poi, probabilmente l'idea di diventare un terrorista si insedia quando vi è un vuoto di valori e di progetti, l'impegno della scuola dovrebbe essere anche quello di insegnare ad attribuire nuovi orizzonti di senso al mondo contemporaneo del quale si ha paura, sfiducia, o non si trovano validi motivi per vivere e integrarsi. Sotto questo punto di vista è molto importante che la scuola abitui non solo a vivere insieme ma a fare insieme, a trovare obiettivi e strategie comuni (Meirieu, 2018).

Come ricorda Meirieu (2015):

La costruzione del collettivo è meglio della semplice convivenza di individui. Per fare spazio a ciascuno e permettergli di mantenersi autonomo è necessaria una partecipazione attiva del soggetto e il fatto di sentirsi parte di un progetto. Infatti, solo nel momento in cui il soggetto vede come può essere coinvolto nel progetto, esso prende corpo sotto i suoi occhi e lui può aderirvi.

Nello stesso tempo, man mano che un progetto si concretizza, ciascuno inizia ad avere chiaro come può collocarsi in esso ed esprimere il proprio contributo, le persone definiscono il progetto cercando nello stesso tempo ciò che le unisce e ciò che riconosce le loro specifiche individualità, esso permette alle persone di comprendere meglio come ciascuno può contribuire concretamente alla costruzione del collettivo.

Ad esempio un'attività laboratoriale di questo tipo attuabile nella scuola, potrebbe essere quella dell'educazione all'uso critico dei media soprattutto in riferimento al loro linguaggio utilizzato per descrivere gli eventi. Già il sociologo canadese Marshall McLuhan riteneva che il terrorismo fosse un modo di comunicare. Senza comunicazione non vi sarebbe il terrorismo (McLuhan, 1978). Il rapporto tra comunicazione e terrorismo consiste in una specie di simbiosi che si alimenta e si sviluppa attraverso un'interazione reciproca (Wardlaw, 1989). I terroristi, infatti, si propongono di ottenere la massima risonanza dalle loro azioni, l'atto diventa importante anche per gli effetti che provoca e perché i media ne parlino e l'attentatore di trasformi in un detonatore propagandistico dell'ideologia. I mezzi di comunicazione poi, contribuiscono ad accrescere il terrore ed a sottolineare il legame tra immigrazione e terrorismo, ancor di più oggi, la *Media Education* è una delle "educazioni" fondamentali per leggere criticamente i media sia come "mezzi" sia nei loro "messaggi" (Cambi, 2010).

La scuola di oggi dovrebbe diventare anche "palestra di resilienza" per insegnare alle giovani generazioni a saper gestire il dolore e lo stress che inevitabilmente segnano le vite di ciascun individuo. La resilienza può essere definita come la capacità di resistere agli eventi dolori e stressanti riorganizzando efficacemente la propria vita dopo un evento ansigeno o stressante. Cyrulnik,

uno dei maggiori studiosi della resilienza, la definisce come un reticolo di interazioni dell'individuo con l'ambiente sociale, grazie alle quali è il soggetto che riesce a trovare la forza per superare le avversità (2000). Appare evidente come le figure familiari e quelle dell'ambiente scolastico siano maggiormente responsabili nell'offrire fiducia, sostegno, modelli positivi e alternativi di riferimento. Una scuola che promuove la resilienza facilita i rapporti di stima tra adulti e giovani, di collaborazione tra i coetanei, di coinvolgimento e partecipazione ad iniziative per il territorio (Gatto, 2015).

Dalla resilienza, categoria psicologica legata soprattutto alla sfera individuale, passiamo alla resistenza intesa come la capacità di resistere a tutto ciò che nella struttura sociale, economica, culturale può essere considerata come “deriva” e come una minaccia alla stabilità e coesione sociale (Vaccarelli, 2015; 2016). Da ciò emerge il significato sociale e pedagogico della “resistenza” che spesso (o almeno dovrebbe) trasformarsi in coesione, senso di appartenenza, solidarietà sociale.

Una scuola che include tutto questo nella sua missione educativa, richiede un'adeguata formazione iniziale e continua del corpo docente affinché attraverso un approccio problematizzante e l'uso di metodologie attive e partecipative riesca a trasmettere alle giovani generazioni il valore del rispetto, del dialogo e della cooperazione al di là di quello che accade nel mondo.

In questo senso, come ci ricorda il Consiglio d'Europa (2012), l'approccio interculturale si rivela un potente mezzo per una trasformazione profonda della persona:

L'apprendimento trasformativo attraverso l'educazione interculturale genera un cambiamento profondo e strutturale delle premesse del pensiero, dei sentimenti e delle azioni. A questa educazione della mente e del cuore consegue un cambiamento radicale che va verso l'interconnessione e l'adozione di tutti i mezzi, atti a garantire maggiore equità, giustizia sociale, comprensione e cooperazione tra i popoli.

3. Conclusioni

Il pluralismo etnico e culturale delle nostre società richiede una riflessione sempre più ampia sul ruolo della scuola nel formare alla cittadinanza, cioè nell'educare a convivere tra diversi nella consapevolezza dei diritti e dei doveri di ciascuno (Santerini, 2010). La scuola della cittadinanza è quella che concretizza la dimensione interculturale sul piano educativo, didattico e organizzativo. Del resto, progettare azioni educative oggi, significa pensare inevitabilmente nella dimensione interculturale (Catarci & Macinai, 2015).

Oggi più che mai, davanti alle minacce di un terrorismo globale, c'è bisogno di una scuola forte, che sappia fare dei valori del dialogo, dell'ascolto, dell'accoglienza, della solidarietà, del riconoscimento dei diritti di tutti, i principi guida della propria azione educativa. L'educazione alla pace deve essere attivata sin dalla prima infanzia, come sosteneva Maria Montessori (Guetta, 2013) proprio per assicurare il benessere e la piena realizzazione delle proprie potenzialità. Una visione decisamente precoce e profonda che oggi

deve essere integrata da una maggiore attenzione alla formazione delle competenze sociali ed alla capacità di saper riflettere, con un approccio meta cognitivo e spirituale, ossia in grado di saper ascoltare la voce del cuore, come partecipazione attiva alla crescita e alla dinamicità dell'universo (ivi, p. 137).

In un'epoca segnata dalla "crisi" in senso politico, economico, religioso, valoriale, è necessario che coloro che operano nella scuola non perdano l'ottimismo e la fiducia che dovrebbe caratterizzare ogni azione educativa. Il mondo contemporaneo è caratterizzato da un groviglio di paure ma

la curiosità, i progressi della conoscenza, qualche slancio di fraternità, alcuni tentativi di riavvicinamento, e la consapevolezza ancora incerta di un divenire comune – sono segni che sarebbe irragionevole e persino criminale decidere di trascurare o ignorare (Augé, 2013, p. 22).

Davanti alla minaccia del terrorismo, appare particolarmente efficace ciò che scrive Ben Jelloun sul ruolo dell'educazione:

Scommettiamo sull'educazione e sulla cultura e potremmo sperare di veder emergere una generazione di giovani liberati da queste illusioni, una generazione in cui la religione, deviata dal suo senso e dalla sua vocazione originari, non è più l'alibi per accettare qualsiasi cosa. Più che mai: educazione, lavoro quotidiano nelle scuole, nelle famiglie, nei media, ovunque si possano riparare gli esseri viventi rovinati da tanto odio e tante menzogne (Ben Jelloun, 2017, p. 178).

Riferimenti bibliografici

- Apple, M. (2013), *Can Education Change Society?*, Routledge, London.
- Augé, M. (2013), *Le nuove paure. Che cosa temiamo oggi?*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Barbieri, N.S. (2016), «La pratica educativa e la riflessione pedagogica al tempo del terrorismo globale: alcune considerazioni preliminari», in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 12, pp. 8-33.

- Bauman, Z. (2005), *Fiducia e paura nella città*, Mondadori, Milano.
- Bauman, Z. (2006), *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Beck, U. (2000), *La società del rischio* [1986], Carocci, Roma.
- Ben Jelloun, T. (2017), *Il terrorismo spiegato ai nostri figli*, La nave di Teseo, Milano.
- Bordoni, C. (2012), *La società insicura*, Aliberti, Roma.
- Bruner, J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Milano.
- Cambi, F. (2006), *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma.
- Cambi, F. (2010) (a cura di), *Media Education tra formazione e scuola: principi, modelli, esperienze*, ETS, Pisa.
- Catarci, M. & Macinai, E. (2015) (a cura di), *Le parole chiave dell'interculturalità. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.
- Contini, M.G. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna.
- CyruLink, B. (2000), *Il dolore meraviglioso*, Frassinelli, Milano.
- Dusi, P. & Pati L. (2014) (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia.
- Eurydice (2012), *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, testo disponibile su: www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Quaderno_28_cittadinanza.pdf (ultima consultazione: 3 settembre 2018).
- Fiorucci, M. (2014), *Educare alla cittadinanza globale in una prospettiva interculturale: il contributo di Martha Nussbaum*, in Alessandrini, G. (2014) (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F. & Portera, A. (2017) (a cura di), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, ETS, Pisa.
- Gatto, S. (2015), "Resistere per non soccombere". *La funzione della "resilienza" nella progettualità educativa*, in Tomarchio, M. & Ulivieri, S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- Guerrini, V. (2015), «Maestra perché c'è l'Isis?», in *Scuola Italiana Moderna*, 4, 123, pp. 59-62.
- Guetta, S. (2013), *Educare ad un mondo futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- Lorenzini, S. (2016), «Terrorismo, paure, pregiudizi: una riflessione interculturale», in *Educazione interculturale*, 2, 14.
- Masal, P.B. (2004), *Mi hanno ucciso le fiabe. Come spiegare la guerra e il terrorismo ai nostri figli*, FrancoAngeli, Milano.
- McLuhan, M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano.
- Meirieu, P. (2015), *Un'urgenza: costruire nella scuola il senso del collettivo*, testo disponibile su: files.spazioweb.it/3e/0c/3e0c29f6-6d51-4ed2-aa36-d1f31429a3ef.pdf (ultima consultazione: 28 settembre 2018).
- Meirieu, P. (2018), *Pedagogia dai luoghi comuni ai concetti chiave*, a cura di E. Bottero, Aracne, Roma.
- Miur, *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2016/17*, marzo 2018, testo disponibile su: www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0 (ultima consultazione: 18 settembre 2018).
- Morin, E. (2012), *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano.

- Morin, E. (2014), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari, L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.
- Nussbaum, M. (1999), *Coltivare l'umanità, i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma.
- Nussbaum, M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
- Portera, A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Rodotà, S. (2014), *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, Laterza, Roma-Bari.
- Santerini, M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Secco, L. (2007), *Dall'educabilità all'educazione*, in Portera, A., Bohm, W. & Secco, L. (2007) (a cura di), *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, Utet, Torino.
- Silva, C. (2004), *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*, Unicopli, Milano.
- Silva, C. (2012), «Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)», in *Rivista Italiana Educazione Familiare*, 1, pp. 39-48.
- Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Treccani (2017), *Terrorismo*, testo disponibile su: www.treccani.it/enciclopedia/terrorismo/ (ultima consultazione: 1° ottobre 2018).
- Vaccarelli, A. (2015), *Educare alla resilienza/Educare alla resistenza: per una pedagogia del corpo nelle situazioni di post catastrofe*, in Tomarchio, M. & Ulivieri, S. (2015) (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa.
- Vaccarelli, A. (2016), *Le prove della vita: promuovere la resilienza nelle situazioni educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Wardlaw, G. (1989), *Political Terrorism: Theory, Tactics, and Counter-Measures*, Cambridge University Press, Cambridge.

9. Giovani terroristi e giovani attentatori suicidi, cercasi... Una sfida per l'educazione

di *Micaela Castiglioni*

1. Percorsi di radicalizzazione: una questione complessa

Il fenomeno della radicalizzazione di individui – perlopiù di sesso maschile, in età adolescenziale, di fede islamica –, che nei paesi occidentali in cui sono nati, o nei quali sono immigrati, sono disposti a compiere intenzionalmente attacchi terroristici che si concludono con l'uccisione di più vittime e l'atto suicida del giovane attentatore stesso, in nome della fede o dell'ideologia jihadista necessita di una lente interpretativa multi direzionata tale da essere in grado di far risaltare la specificità e la complessità di tale accadere. Una lettura infatti lineare che si basi su un ragionamento causa-effetto e che adotti rigide e semplicistiche equazioni concettuali di tipo quasi matematico e per di più generalizzabili rischierebbe di non cogliere tale forma di violenza terroristica perpetrata verso gli altri e di annientamento di sé.

Non farsi carico pertanto degli accostamenti anche mutevoli di fattori di varia natura esterni, di contesto, e/o interni, più individuali e personali, non solo di appartenenza etnica e socio-culturale, significa non assumere realisticamente, contestualmente e criticamente tale intenzionalità terroristica suicidaria, con la conseguenza che anche le azioni e le strategie di intervento, a più livelli decisionali e da parte di più figure professionali ed esperti di settore, dentro prospettive di saperi e di procedure psicologiche, psichiatriche, sociologiche ecc... risultino riduttivamente semplicistiche e alla fine non efficaci, perché troppo arroccate attorno a spiegazioni che tendono a cristallizzarsi generando, non solo, sterili, ma anche, rischiosi pregiudizi e stereotipi, se non perfino, stigma che bloccano e fossilizzano una necessaria e fertile articolazione nella formulazione di ipotesi interpretative e di pratiche di intervento. Per esempio, a rischio di esclusione dallo scenario concettuale, esplicativo e pratico-operativo, sono proprio il sapere pedagogico e la prassi educativa, rite-

nuti meno pertinenti e coerenti alla comprensione del fenomeno cui ci stiamo riferendo in questo contributo.

Rispetto all'agire terrorista – sia suicida che non – di adolescenti, o giovani adulti, di fede islamica, nei vari paesi europei, ci ricordano Vidino, Marone & Entenmann (2017, p. 87) come

sono state formulate numerose teorie – nonostante la difficoltà di ricavare prove dirette che le possano corroborare. Alcune si focalizzano su variabili strutturali come tensioni politiche, fratture culturali, discriminazione e deprivazione economica relativa; altre, invece, enfatizzano le cause di natura personale, come lo shock prodotto da eventi radicali, in grado di cambiare la vita di un individuo, oppure la ricerca di identità nelle seconde generazioni.

La logica binaria “o/o” – come si è sopra accennato – sembra non funzionare, o essere comunque parziale e lacunosa, per cui la maggior parte degli studiosi, esperti e ricercatori, di vari e differenti ambiti disciplinari, opta per una logica inter-connettiva “sia/sia”, “e/e”, probabilistica e “al congiuntivo”, direbbe Bruner, come tale capace di non attenersi ai soli dati più evidenti, annullando la complessità di un fenomeno come quello che stiamo avvicinando in questa sede:

La radicalizzazione è un processo estremamente complesso, che varia a seconda del soggetto, spesso si configura come la risultante di un'interazione tra fattori strutturali e personali – una dinamica ancora mal compresa. Ogni caso è differente, e non esiste alcuna teoria onnicomprensiva in grado di spiegare tutti i processi. La spiccata eterogeneità dei profili dei jihadisti occidentali dimostra chiaramente che non vi è un unico background demografico e socio-economico, né esiste un unico profilo psicologico o un unico percorso caratterizzante il soggetto (*ibidem*).

Anche in questo contributo molte sarebbero le variabili da prendere in considerazione tenendo conto di quanto emerge – anche di molto differente se non perfino di contraddittorio – da ricerche già svolte o tutt'ora in corso, per le quali si rimanda al testo già indicato¹. Per ragioni di limiti espositivi e in modo coerente con il focus della lettura qui affrontata cercheremo di tracciare solo alcune piste di analisi.

1. Tra le variabili che buona parte delle ricerche di tipo sociologico prendono in esame, ne ricordiamo alcune, in sintesi: la “tipologia degli attacchi”; i “paesi dove si sono svolti gli attentati” e “degli attentatori”; gli “esiti di tali attentati”; la “tipologia di attentatori (età media, sesso, status di immigrazione, convertiti, trascorsi criminali, carcerazione, legami con network jihadisti locali (non virtuali), foreign fighters, legami con gruppi terroristici” ecc. Per un approfondimento di tali fattori si rimanda al testo, cui ci siamo riferiti, di Vidino, Marone & Entenmann (2017).

Ci sembra a questo punto già evidente la necessità e l'importanza di un confronto interdisciplinare (*ibidem*) che renda possibile circoscrivere la complessità del fenomeno in oggetto, senza per questo doverla eliminare, secondo uno sguardo eccessivamente luminoso, sicuro, e al tempo stesso, ingenuo, nonché in ultima analisi, comodo. Sguardo che si appoggia su quello che è solo l'iceberg della questione senza dubbio molto più profondamente e silenziosamente stratificata.

2. La messa in crisi delle equazioni più note

Se l'equazione povertà, deprivazione culturale + emarginazione/esclusione sociale = messa in atto di comportamenti estremisti e terroristici/suicidari è invalidata dai dati quantitativi di molte ricerche – anche di differente orientamento disciplinare² ciò non vuol dire non riconoscere tout-court un certo peso a fattori che rimandano a una condizione di fragilità e di marginalità economica, sociale e culturale. Sguardo interpretativo questo, che risulterebbe altrettanto miope, di quello che procede prendendo in esame soltanto variabili strettamente legate a dimensioni di tipo più personale e autobiografico dei giovani attentatori suicidi, come possono essere quelle che rinviando in modo univoco a una sofferenza e a un disagio psichiatrico certificato, affrontabili pertanto esclusivamente da un sapere e da una pratica psicoterapeutica o psichiatrica (Belpoliti, 2017; Vidino, Marone & Entenmann, 2017; Roy, 2017; Zoja, 2017).

Come la letteratura ben evidenzia siamo sicuramente in presenza di “agenti radicalizzanti” (Vidino, Marone & Entenmann, 2017, pp. 87-111) – come vengono definiti – quali lo svantaggio socio-economico e culturale, la debole integrazione, l'appartenenza a quartieri periferici e degradati, l'esperienza di carcerazione ecc., ma ci troviamo altrettanto a fare i conti con “agenti”, viceversa, che vanno nella direzione dell'“integrazione/inclusione”: come l'esperienza di appartenenza ai campus universitari e quindi l'esperienza di formazione di alto livello, la quotidianità vissuta in piccoli centri urbani sostanzialmente non connotati da segnali evidenti di degrado e di difficoltà di vario tipo, nonché la frequentazione di gruppi di pari a struttura relazionale orizzontale (*ibidem*), oppure, a struttura verticale e quindi gestiti e trainati da una figura carismatica di adulto.

Risulta difficile, se non quasi impossibile, tratteggiare un possibile profilo

2. In questo contributo si è tenuto conto di quanto è emerso da ricerche prevalentemente sociologiche e psicologiche riportate in Vidino, Marone & Entenmann, 2017.

dell'adolescente, o giovane adulto, islamico radicalizzato³ e disposto a sacrificare la propria vita nell'attacco terroristico perpetrato volontariamente verso altri. Come risulta altrettanto complessa la definizione di violenza e atto terroristico.

3. Fenomenologia di un'azione terroristica

Facciamo adesso un passo indietro e cerchiamo di comprendere meglio, seppur in sintesi, che cosa s'intenda per atto terroristico, o più precisamente, per azioni terroristiche, avvalendoci di quanto sottolineano Vidino, Marone & Entenmann (2017, pp. 41-85). Le caratteristiche che connotano l'atto violento come atto terroristico sono:

- l'intenzionalità;
- la responsabilità della scelta;
- la sua messa in atto reale e concreta (non solo la minaccia);
- il suo concludersi con il ferimento o l'uccisione di una o più persone, per cui, può essere definito come atto di "successo";
- la non riconducibilità a una logica di punizione o di vendetta e di conseguente risarcimento personale (a tal proposito, ci ricordano gli autori sopra citati come: "affinché l'azione violenta sia classificata come un episodio di terrorismo, l'obiettivo dell'agente (o degli agenti) deve essere quello di esercitare coercizione, intimidire o trasmettere qualche altro messaggio a un pubblico più vasto del gruppo di vittime immediate" (*ibidem*). Nel nostro caso, ciò si conclude anche con il suicidio dell'attentatore⁴.

3. Molte ricerche citate nel testo di cui sopra, svolte con la stessa metodologia, che hanno considerato le stesse variabili, o simili, accanto a fattori anche differenti, secondo un'intersezione di dimensioni, similmente o differentemente distribuite, hanno messo in rilievo dati anche molto diversi tra loro, se non perfino, opposti. Basti soltanto pensare che alcuni studi hanno evidenziato come proprio gli individui con un "alto livello di istruzione" e con un "buon livello di vita" e un "buon grado di integrazione" siano diventati terroristi e terroristi suicidi (cfr. il testo indicato nella nota sopra). Inoltre, alcuni dati permettono di rilevare come i Paesi del Nord Europa che più hanno investito in politiche di welfare sociale e di integrazione siano di fatto teatro di un maggior numero di attacchi terroristici rispetto ai paesi del Mediterraneo senza dubbio più carenti per interventi di welfare istituzionale.

4. Non possiamo ovviamente tralasciare il fenomeno terroristico di "tipo *jihadista*" sotteso pertanto da una "motivazione ideologica", per cui: "nel contesto dell'attacco l'attentatore ha trattenuto un legame operativo con un gruppo *jihadista* oppure è stato ispirato dall'ideologia *jihadista*" (Vidino, Marone & Entenmann, 2017, pp. 43-44).

4. Un “identikit impossibile”

Se abbiamo già accennato a come sia impossibile fornire un identikit del giovane adulto terrorista e suicida, possiamo tuttavia cercare di abbozzarne un pallido profilo.

È un giovane, generalmente maschio, la cui età è compresa tra i 15 e i 25 anni, prevalentemente musulmano di seconda generazione (Belpoliti, 2017, p. 54). Se queste sono alcune variabili che accomunano questa tipologia di attentatori, vi è un altro fattore trasversale che li riguarda tutti e che, a una prima lettura, ci può spiazzare nel suo essere quasi scontato e ingenuo. Tale fattore è l'adolescenza (Belpoliti, 2017; Roy, 2017), che come tale – pur con i dovuti distinguo culturali, storico-generazionali ecc. – presenta alcune caratteristiche che potremmo definire *trans*. Gli adolescenti, in particolare oggi, hanno bisogno di riconoscimento secondo modalità e forme da loro stessi volute (Pietropolli Charmet, 2017, pp. 78-92) e assumono atteggiamenti ambivalenti nei confronti della dipendenza dalle figure adulte (*ibidem*).

Gli adolescenti sono sicuramente alle prese con la fatica della crescita, con la costruzione di un'immagine di sé gratificante, con il problema dell'autostima (*ibidem*), hanno “fame” di identità, hanno l'esigenza di essere stimati.

Pensiamo all'ossessione per i selfie, alle tante pose studiate per l'autoritratto con il cellulare anche laddove il luogo, l'esperienza in corso, il momento..., richiederebbero di mettere in primo piano, non solo e non soltanto, il proprio viso ripreso da sé e in solitudine, ma anche altri elementi, presenze ecc... Non è forse questa la ricerca ossessiva e ossessionante di un'immagine di sé, della propria identità in cui riconoscersi, ritrovarsi, piacersi? (*ivi*, pp. 38-39). Non è un modo per trovare delle conferme? In fondo, l'immagine fissa, mette un punto, rassicura, e l'adolescente è alle prese con il disorientamento, la mutevolezza, l'incertezza, la precarietà, la perdita di certezze, di radici, l'insicurezza. Inoltre, pur con tutte le contraddizioni, sono alla ricerca di un adulto stabile, che sappia essere adulto e fare l'adulto, assumendosene la responsabilità e l'impegno costanti, con coerenza e pertinenza, seppur contestuale, di comportamenti e di azioni, sia nei luoghi dell'educazione, che non.

5. Giovani terroristi suicidi: biografie alla periferia di sé e del “se”

Non a caso, riferendosi agli attentatori islamici che compiono atti di estrema violenza il cui esito finale è la morte degli altri e di sé, si parla di fenomeni di *radicalizzazione*; di adulti, o di giovani adulti, *radicalizzati* (Belpoliti, 2017;

Vidino, Marone & Entenmann, 2017). Laddove, al contrario, sarebbe più consona alla situazione in particolare tardo-adolescenziale la scelta linguistica di *sra-dicalizzazione* (Belpoliti, 2017). Sono giovani *sra-dicati*, alla ricerca di radici (*ibidem*), di appartenenza, o meglio, di appartenenze, non solo spinti, in ciò e perciò, da motivazioni di esclusione/non-integrazione di tipo etnico-culturale, socio-economica, o religiosa, reale o percepita (*ibidem*).

Da quanto emerge dalle ricerche accennate abbiamo a che fare con giovani alla *periferia identitaria*, alla periferia della vita e del progetto di vita e quindi di sé. Sono giovani dalle *biografie periferiche*, fatte di noia, di vuoto, di perdita di desideri, di invisibilità, di senso..., e non solo perché situate in quartieri periferici, degradati.

L'*adolescenza*, come tutti i transiti, può traghettare faticosamente e dolorosamente in una *periferia di rappresentazioni e vissuti identitari ed esistenziali*. Ma d'altro canto, proprio come transito, se accompagnato educativamente, può *oltre-passare* la periferia di sé e del sé, può andare generativamente *oltre*, e condurre in quartieri e zone del sé, *intra* e *inter*, più ospitali, in cui il giovane può *so-stare* in modo più ricco e soddisfacente. L'adolescente può essere supportato a *saper stare* nell'adolescenza, per poterla reintegrare, superandola (Iori, 1997). Vale per l'adolescente⁵ italiano come per l'adolescente musulmano di seconda generazione, che senza dubbio, ha tale *quid* in più, non però così causalmente determinante la messa in atto di azioni di violenza estrema finalizzata all'annullamento degli altri e di sé.

Del resto, ci ricorda Pietropolli Charmet, come nell'adolescenza ogni suicidio sia un atto terroristico:

Ogni suicidio è comunque terroristico poiché colpisce con imprevedibile ferocia la rete delle relazioni affettive e sociali che il suicida rinnega e che implicitamente, o a volte a chiare lettere, incolpa di non averlo saputo capire e valorizzare, costringendolo a una vita mortificante nei confronti della quale un sussulto di orgoglio e coraggio narcisistico invita a prendere le armi e celebrare il rito sanguinario della vendetta (Pietropolli Charmet, 2017, p. 79).

In epoca di “globalizzazione” (Zoja, 2017, p. 45) tali dinamiche – tra l'altro rafforzate da canali di comunicazione molto familiari ai giovani e per loro appetibili, come il web ecc., – trovano terreno rischiosamente fertile (*ibidem*), per cui il copione narrativa “da perdente” (Cosso, 2013) che, l'adolescente islamico musulmano, confuso, smarrito – proprio perché nella fase adolescenziale –

5. Ci preme chiarire come, pur avendo utilizzato nel testo il termine “l'adolescente”, non siamo stati mossi da intenti di generalizzazione.

aspirante e futuro terrorista suicida, si è costruito per sé, incontra la narrazione manipolatoria di un adulto carismatico – di fatto non adulto –, o di un gruppo di guerriglieri che strumentalizzano la religione islamica, o del web, o del gruppo di pari.

Tale narrazione illusoria promette l'uscita dal nulla, dalla nullità, dal vuoto, dalla mancanza di riconoscimento..., reale e/o percepita, proprio attraverso la violenza terrorista che ha l'apice nell'annullamento degli altri e nell'annullamento-affermazione di sé (Belpoliti, 2017; Pietropolli Charmet, 2017; Roy, 2017; Zoja, 2017). Meglio “essere qualcuno morendo”, che “nessuno vivendo” (*ibidem*), in modo coerente all’“etica” imperante della “globalizzazione” (Zoja, 2017, p. 45). Non possiamo ovviamente non tenere presente, poiché rischieremo – come si è già detto – una lettura manichea e come tale parziale, come questo adolescente musulmano viva una doppia “destabilizzazione”, quella derivata dall’essere adolescente in un paese che non è il proprio, o che pur essendolo per nascita, può essere vissuto tuttavia con sentimenti di ambivalenza: “Vivere in un contesto che applica categorie diverse da quelle delle proprie tradizioni è spesso destabilizzante e il senso di smarrimento che ne deriva può rendere soggetti alla manipolazione di personalità forti come quelle dei reclutatori di terroristi o all’azione di una propaganda mirata” (*ivi*, p. 57), ammantata di religiosità.

L’atto di ribellione violenta che porta all’uccisione di altri e al sacrificio di sé non si presta a essere interpretato soltanto come atto di riscatto nei confronti del fallimento del progetto migratorio dei genitori ma richiede di essere significato anche come atto di rivincita verso un pro-getto di sé prefigurato come fallimentare se non perfino impossibile e assente.

“L’etica” della contemporaneità “globalizzata” poggia sulla logica “dualistica americana del *winner/loser*” (*ivi*, p. 45). O meglio ancora: “L’etica è stata sostituita con l’ammirazione per il vincente [...]” (*ibidem*).

Paradossalmente la vita acquista senso, un senso quasi assoluto, nella e con la morte (Belpoliti, 2017, p. 62).

6. Per un’educazione alla crescita

Ci troviamo davanti a un’ulteriore sfida che il sapere pedagogico e l’agire educativo sono chiamati ad assumere realisticamente e a progettare secondo un orientamento sistemico, globale e locale, che metta in connessione progettuale la scuola, la famiglia, l’educazione extra-scolastica, non formale, informale e diffusa, nonché l’associazionismo e il volontariato.

Così come, ad essere chiamata in causa è la formazione degli insegnanti che non può più essere esclusivamente di tipo contenutistico e tecnico ma necessi-

ta di prendere le mosse dalla constatazione condivisa a più livelli istituzionali e dalle varie figure educative, che agiscono dentro e fuori la scuola, della turbolenza e problematicità che caratterizza lo scenario contemporaneo e della complessità del sistema scolastico attuale – in esso inserito – di cui è necessario farsi carico nella formazione docente, appunto, al fine di contribuire ad arginare lo slittamento rischioso di tale complessità nella crisi della scuola e nella sua perdita di *sensu* sia per i docenti che per gli studenti e le loro famiglie. Laddove, la scuola insieme ad altre agenzie educative, può contribuire a costruire un diverso e migliore progetto di società.

Di fronte a un fenomeno complesso come il terrorismo l'intervento educativo non può che essere altrettanto complesso e di rete nella direzione di un *welfare educativo, sociale e relazionale*⁶.

Un *welfare* della *quotidianità*, e anche dell'*informalità*, ma non per questo meno importante per le sue possibilità di “contenere”, generando una ulteriorità di orizzonti e di senso dentro le storie di *ordinaria fragilità* adolescenziale che, possono facilmente slittare – nella latitanza, debolezza o inadeguatezza del dispositivo educativo, come dispositivo di crescita “tutelata” – in *stra-ordinaria vulnerabilità*, possibile premessa per azioni di violenza e distruzione rivolte verso gli altri e verso se stessi.

Il fenomeno del terrorismo, ancor più quando coinvolge adolescenti o giovani adulti, solleva numerosi interrogativi rispetto ai quali la pedagogia e l'educazione non possono rimanere indifferenti sia per ragioni di impegno e responsabilità etico-civile sia per contribuire a una lettura sempre più sfaccettata del fenomeno stesso e pertanto più aderente al reale e meno rischiosamente miope, tale da rendere possibile di volta in volta, un agire più curvato pedagogicamente, o psicologicamente, o socialmente, pur sempre nella auspicata direzione di una interdisciplinarietà di sguardi.

Ritornando alla questione della formazione docente ci sembra importante dare spazio a una progettualità formativa orientata all'auto-riflessività che possa contribuire a una maggiore conoscenza di sé con l'altro – insegnante/adulto e studente/adolescente – per lo sviluppo di una relazione educativa e di apprendimento più capace di contenere, sostenere e potenziare il percorso di crescita personale, culturale, cognitivo ed emotivo dello studente.

Lungo questa direzione, in tempo di crisi dell'esemplarità adulta (Benzoni, 2017; Castiglioni, 2018; Cavana, 2015; Pietropolli Charmet, 2017), può riacquistare centralità per l'insegnante, a nostro parere, la ri-significazione del proprio essere adulto che svolge un ruolo docente di riferimento.

6. Ovviamente tale opzione pedagogico-educativa non può e non vuole sostituirsi al welfare politico-istituzionale che dovrebbe rappresentarne la fertile premessa.

È all'interno di un dispositivo educativo e didattico che ha a monte una formazione docente declinata personalmente e professionalmente che si può ipotizzare di lavorare pedagogicamente su dimensioni irrinunciabili, quali:

- la fatica accrescitiva dell'apprendimento preparatoria alla fatica del diventare adulti che ci accomuna tutti e in modo permanente;
- il poter fare esperienza in aula tramite i saperi e a partire da essi, secondo l'utilizzo anche di linguaggi più familiari agli studenti, e tramite modalità e pratiche narrative di coinvolgimento attivo e diretto, nonché conversazionali, di uno spazio e di un tempo educativo, di conoscenza di sé e dell'altro, delle proprie e altrui emozioni legate alla crescita e all'apprendimento, per ridimensionare il rischio di difficoltà di relazione con i coetanei che irrigidendosi possono trasformarsi in veri e propri atteggiamenti e comportamenti di esclusione dell'altro, e di disagio, fino a diventare manifestazioni di bullismo, in una escalation fertile alla realizzazione di atti di violenza estrema, come può essere la violenza terroristica;
- il rafforzamento dell'autostima personale strettamente collegato all'esperienza, potremmo dire, "dell'avercela fatta", tra aspetti di somiglianza con il gruppo di pari, oltre che, di differenziazione;
- lo sviluppo di un pensiero e di un sentire critico più capaci di sottendere e orientare atteggiamenti e comportamenti creativi, immaginativi, de-centrati ed empatici verso le differenze dentro e fuori di sé.

Dentro la proposta di un contesto formativo e di una pratica dialogica e trasformativa di relazioni e di saperi, ad emergere – come elemento trasversale – per docenti e studenti è la questione cruciale dello spazio-tempo educativo in cui recuperare la pluralità di *tempi* relazionali, formativi, apprenditivi e di crescita, andando *oltre* il progetto di un "qui e d'ora" che si consuma esclusivamente nell'immediatezza del presente e nella competizione delle prestazioni.

Di qui, l'attenzione che va rivolta – come si è già accennato – ai micro contesti di vita (quartiere, spazi di aggregazione, agenzie extra-scolastiche ecc.), conosciuti o non conosciuti, fruiti o non fruiti, se non subiti, che si interfacciano con la quotidianità del *virtuale* percepito e sperimentato, come si è visto, con una fragile consapevolezza.

Tutto ciò richiede una cornice di pensiero e procedurale che includa la pluralità di *mondi dentro e fuori* la scuola in cui gli studenti e gli adulti di riferimento sono immersi, di cui fanno esperienza, e che incidono sui processi e sulle dinamiche di *inclusione*, o viceversa, di *esclusione*, e di conseguenza sul loro benessere, o al contrario, disagio.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, M. & Molina, S. (2004) (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Arendt, H. (1967), *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano.
- Bauman, Z. (2018), *La convivenza. Un intervento dopo gli attentati di Parigi*, Edizioni Casagrande, Bellinzona.
- Belpoliti, M. (2014), *L'età dell'estremismo*, Guanda Editore, Milano.
- Belpoliti, M. (2017), *Chi sono i terroristi suicidi*, Guanda Editore, Milano.
- Benslama, F. (2017), *Un furioso desiderio di sacrificio. Il supermusulmano*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Benzoni, S. (2017), *Figli fragili*, Laterza, Roma-Bari.
- Biasin, C. (2012), *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, PensaMultimedia, Lecce.
- Bruner, J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Castiglioni, M. (2011), *La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo*, in Bargellini, C. & Cantù, S. (2011) (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Fondazione ISMU, Milano
- Castiglioni, M. (2018), «Docenti, studenti, genitori: un triangolo in crisi?», in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 14-15.
- Cassano, F. (2011), *L'umiltà del male*, Laterza, Roma-Bari.
- Cavana, L. (2015), *La sfida dell'esemplarità adulta: educarsi per educare*, in Marescotti, E. (2015) (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Mimesis, Milano
- Cavarero, A. (2006), *Orrorismo*, Feltrinelli, Milano.
- Cosso, A. (2013), *Raccontarsela*, Milano, Lupetti.
- Houellebecq, M. (2015), *Sottomissione*, Bompiani, Milano.
- Ignatieff, M. (2006), *Il male minore. L'etica politica nell'era del terrorismo globale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Iori, V. (1997), «Transiti e processi formativi», in *Transizioni, Adulità, n.5*, Guerini, Milano.
- Nussbaum, M.C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, il Mulino, Bologna.
- Marone, F. (2013), *La politica del terrorismo suicida*, Rubettino.
- Martinelli, M. (2016), *Aristofane a Scampia*, Ponte alle Grazie, Milano.
- Morin, E. (2014), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Pietropolli Charmet, G. (2010) *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Pietropolli Charmet, G. (2018), *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Laterza, Roma-Bari.

- Recalcati, M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Roy, O. (2017), *Generazione Isis. Chi sono i giovani che scelgono il califfato e perché combattono l'Occidente*, Feltrinelli, Milano.
- Rossi-Doria, M. & Tosoni G. (2015), *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Valtolina, G.G. & Marazzi, A. (2006) (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, ISMU, FrancoAngeli, Milano.
- Vidino, L., Marone, F. & Entenmann, E. (2017), *Jihadista della porta accanto. Radicalizzazione e attacchi Jihadisti in Occidente*, ISPI, Ledizioni LediPublishing, Milano.
- Zoja, L. (2009), *La morte del prossimo*, Einaudi, Torino.
- Zoja, L. (2017), *Nella mente di un terrorista. Conversazione con Omar Bellicini*, Einaudi, Torino.

10. Il cinema e i bambini soldato. Quando il film anticipa problematiche sociali, reali e colloca l'uomo di fronte a sé stesso

di *Annamaria Poli*

Dalla visione di un film della cinematografia internazionale e attraverso le suggestioni che ne scaturiscono si propongono in questo scritto alcune riflessioni relative al tema “Educazione e terrorismo”.

Il film che si presenta è più precisamente un docu-film il cui tema dei bambini soldato, sapientemente narrato, attribuisce al cinema la prerogativa e il compito di essere uno strumento universale in grado di anticipare le problematiche sociali, reali così da divenire il media promotore di mutamenti futuri.

Il cinema spesso propone racconti che anticipano la realtà futura: si pensi per esempio, ad alcuni film del genere fantascienza o fantabiologia, come *Viaggio allucinante* di Richard Fleischer del 1966, oppure *2001: Odissea nello spazio* di Stanley Kubrick del 1968, *Star Trek* di Robert Wise del 1979, *Atto di forza* di Paul Verhoeven del 1990, *Gattaca – La porta dell'universo* di Andrew Niccol del 1997, *Minority Report* di Steven Spielberg del 2002 e se ne potrebbero elencare molti altri ancora, tutti film straordinariamente profetici ed emozionanti.

Tuttavia, sebbene esistano queste straordinarie pellicole, non si intende proporre un film di fantascienza sul terrorismo, e neppure un film che preannunci mondi immaginari, in cui si prospettino avveniristiche scoperte pseudoscientifiche che porterebbero l'umanità in pericolo. Tantomeno si desidera parlare del cinema dell'apocalisse in cui l'oscurità rovinosa del racconto conduce il pubblico in un vortice pauroso di catastrofi epocali che simulano, in un modo più o meno credibile, la fine del mondo e così pure la fine del cinema (Szendy, 2012).

Escludendo dunque un certo numero di pellicole, si intende promuovere un film particolarmente impressionante e coinvolgente dal titolo *L'Oeil du Cyclone* del regista africano Sékou Traoré. Una pellicola del 2015 che fa parte del genere cinematografico di documentazione e denuncia, un genere privilegiato che ha il merito di preannunciare ciò che prima o poi accadrà nella realtà e che molto probabilmente si affermerà in un tempo prossimo e vicino.

Andrea Segre, regista del film *L'ordine delle cose* del 2017, in un'intervista rilasciata a Paco de Renzis ha dichiarato che uno dei pregi di un certo tipo di cinema sta proprio nell'anticipare la realtà, di portare a conoscenza del pubblico storie che hanno un riscontro nel futuro prossimo. Talvolta si tratta di intuizioni degli autori, mentre in altri casi è la lettura degli eventi che suggerisce ai registi come sviluppare dal punto di vista narrativo argomenti tragici, scomodi e spinosi. Segre si augura che i film di questo tipo aiutino a far riflettere l'uomo in merito a come attualmente sta vivendo e sulle lunghe conseguenze che egli vedrà e vivrà per anni¹.

L'Oeil du Cyclone, scritto da Christophe Lemoine con Luis Marquès e prodotto da Les Films D'Avalon e Abissia Productions², è arrivato in Italia, a Milano, nel 2015 in occasione del 25° Festival del Cinema Africano, d'Asia e America Latina, festival che ogni anno, con grande successo, viene organizzato dal Centro Orientamento Educativo di Milano (COE)³.

Questo film ha uno stretto rapporto con i tragici fatti politici e sociali attuali e, allo stesso tempo, è un film che anticipa i tempi e che coglie lo spettatore, la società intera impreparati nell'affrontare l'impatto delle mostruose atrocità che da decenni vengono perpetrate in numerosi Stati africani.

L'Oeil du Cyclone è un film politico sulla guerra in Africa, un film di denuncia degli effetti delle azioni criminali che da molto tempo affliggono intere popolazioni e non solo quelle africane: si tratta di generazioni di bambini e di adulti che nella loro vita hanno visto e conoscono soltanto gli orrori e le atrocità della guerra, esperienze crudelmente bestiali che sono responsabili di un processo di disumanizzazione da tempo già in atto. È un film che infonde una profonda sensazione di smarrimento: la paura per il futuro dell'umanità in pericolo ormai da molti anni.

La visione di questo film trasmette allo spettatore un profondo turbamento per le inquietanti prospettive. Anche se lo si guarda più volte, le immagini cat-

1. Paco de Renzis, «L'ordine delle cose di Andrea Segre», 5 ottobre 2017, dal sito web *Ex Partibus – La tua voce*. Intervista disponibile su: www.expartibus.it/lordine-delle-cose-andrea-segre/ (ultima consultazione: giugno 2019).

2. La produzione del film è in associazione con Vynavy e con il contributo finanziario dell'Unione Europea e il concorso di Groupe Des États ACP du Fonds Images, della Francophone e della Direction Générale Cinématographie di Burkina Faso insieme alla partecipazione di TV5Monde, la Radiodiffusione e Televisione di Burkina Faso e L'Association l'Oeil du Cyclone.

3. Il COE di Milano è un'associazione impegnata in Italia e in altri Paesi del mondo nella formazione di uomini validi per una società più libera e solidale, rinnovata nella cultura. Il Festival del Cinema Africano, d'Asia e America Latina è un appuntamento storico per gli appassionati del cinema del sud del mondo, interamente dedicato alla conoscenza della cinematografia, delle realtà e delle culture dei paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina. Oltre 50 nazioni rappresentate, circa 80 tra film e video proiettati.

turano il pensiero per ore, giorni, mesi, per sempre. Il regista, con la sua straordinaria capacità espressiva, ha trovato il modo di indirizzare lo sguardo dello spettatore verso intrecci narrativi fondamentali che, sin dall'inizio della storia, lo coinvolgono rendendolo sempre più consapevole del problema, un graduale avvicinamento emotivo alla evidente e tangibile tragedia di cui narra. Le atrocità dei fatti accaduti e che realmente accadono tuttora, la cui incidenza molte persone non vedono, non conoscono e neppure immaginiamo, sono raccontate all'inizio del film per mezzo di una serie di scatti fotografici in bianco e nero. Poi il film prosegue con immagini a colori per raccontare, grazie alla fiction, la crudeltà umana e il punto di non ritorno a cui l'uomo è arrivato.

Il film è la memoria e il dramma dell'Africa attuale la quale apparentemente sembra aver raggiunto un buon grado di sviluppo sociale. Nel Burkina Faso il quadro politico non è confortante, ma nonostante ciò la giovane avvocatessa Emma Tou, interpretata dalla splendida Maimouna N'Diaye, si dedica con successo al suo lavoro per la difesa dei diritti umani degli africani e in particolar modo dei diritti dei bambini africani che hanno subito violenza. Ma cosa vuol dire oggi essere avvocato in Africa? Come è possibile difendere i diritti delle bambine vittime di violenze e allo stesso tempo difendere i diritti dei bambini soldato, quei ribelli spietati che commettono quelle violenze e che, prima ancora, loro stessi ne sono stati vittime?

Il film è il racconto di un uomo devastato dall'orrore, un irriducibile bambino soldato divenuto ormai adulto, un uomo che vive con l'anima sbranata dalla feroce violenza che gli è stata inflitta e che a sua volta ha imposto agli altri usando la stessa efferatezza. Il regista lo presenta come un "mostro" estremamente pericoloso, ormai catturato e messo in prigione nel settore di massima sicurezza. Dal momento che egli deve essere processato e ha il diritto di essere difeso, ecco che Emma assume il ruolo del suo avvocato difensore.

Il regista svela quest'uomo al pubblico, poco a poco, attraverso inquadrature di particolari e da dietro. Quando finalmente la macchina da presa di ferma e inquadra il suo volto, il mostro è perfetto: incute paura solo a guardarlo, il suo sguardo allucinato è pieno di violenza, e i suoi occhi sono fissi nel vuoto, la voce ha solo toni gravi ed emette rumori animaleschi, il corpo è ricoperto di cicatrici e di ferite ancora aperte. Avvicinarsi a lui è spaventosamente rischioso e tutte le guardie del carcere sono a conoscenza. Il suo soprannome è Hitler Mussolini, così è stato chiamato perché in questi due nomi sono racchiuse le azioni più raccapriccianti e disumane degli orrori compiuti dall'uomo durante la seconda guerra mondiale. Per anni il genere umano si è chiesto se dopo l'Olocausto perpetrato contro gli Ebrei possano esistere oggi altre atrocità? Ecco, questo film le documenta: ci sono migliaia di bambini soldato che hanno vissuto e vivono ogni giorno traumi al di sopra della sopportazione umana, e

questi bambini sono oggi diventati adulti, e i bambini di oggi saranno gli adulti di domani.

Ma chi è un bambino soldato? La definizione dell'Unicef dice che:

un bambino soldato è una persona sotto i 18 anni di età, che fa parte di qualunque forza armata o gruppo armato, regolare o irregolare che sia, a qualsiasi titolo – tra cui i combattenti, i cuochi, facchini, messaggeri e chiunque si accompagni a tali gruppi, diversi dai membri della propria famiglia. La definizione comprende anche le ragazze reclutate per fini sessuali e per matrimoni forzati⁴.

La questione dei bambini soldato è un argomento difficile, gravoso e complesso che il mondo non ha ancora affrontato e, purtroppo, raramente sui giornali si leggono notizie in merito a tale problema.

Invece, già da diversi anni, letteratura e cinema hanno prodotto opere importanti dedicate ai bambini soldato perché le brutali repressioni sono da parecchio tempo ovunque.

Per quanto riguarda la letteratura si richiama alla memoria il libro di Luca Jourdan *Generazione Kalashnikov* del 2010 che racconta i bambini soldato nella guerra in Congo⁵. Mentre invece dalla produzione cinematografica degli ultimi vent'anni si citano, come esempio, solo due delle tante pellicole. In ordine cronologico, *All the Invisible Children* del 2005 nato dall'idea di Chiara Tilesi e diretto da un gruppo di registi: John Woo, Mehdi Charef, Emir Kusturica, Spike Lee, Katia Lund, Jordan Scott, Ridley Scott e Stefano Veneruso. È un film francese composto da sette episodi di vita contemporanea della durata di 18 minuti ciascuno, il tema è l'infanzia negata in diversi paesi del mondo. Il primo episodio, dal titolo *Tanza*, del regista algerino Mehdi Charef, è un film girato in Burkina Faso e racconta le vicende di un bambino soldato. Nel 2006 il regista Edward Zwick ha realizzato *Blood Diamond*, un film denuncia sulla guerra in Africa, quella degli anni '90 che distrusse la Sierra Leone, è una storia di contrabbando di diamanti e di loschi traffici tra i quali viene narrato il rapimento di un bambino catturato dai guerriglieri del Fronte Unito Rivoluzionario e obbligato a un rito violento di iniziazione per diventare un bambino-soldato.

Nonostante queste singolari prime produzioni, il film *L'Oeil du Cyclone*, è una nuova denuncia che, a distanza di dieci anni, va al di là del prendere atto delle atrocità. Il merito di questo film è definito dal fatto che il regista vuol av-

4. La definizione “bambino soldato” è stata tratta dal sito web dell'Unicef alla pagina dedicata al tema “Protezione dell'infanzia”. Testo disponibile su: www.unicef.it/doc/224/bambini-soldato.htm (ultima consultazione: giugno 2019).

5. Jourdan, L. (2010), *Generazione Kalashnikov. Un antropologo dentro la guerra in Congo*, Laterza, Roma-Bari.

vertire l'umanità dell'emergenza e segnalare che il pericolo è imminente, se non già oggi presente nella società.

Dunque *L'Oeil du Cyclone* è un film complesso e significativo per diversi motivi: Sékou Traoré documenta che, da più di vent'anni, un movimento armato occupa le zone minerarie nel nord del paese, la guerriglia ancora oggi continua le sue azioni violente e in questi anni nulla è mai cambiato in quanto l'esercito non riesce a fermare i massacri. Allo stesso tempo il regista denuncia la realtà sommersa delle corruzioni istituzionali e degli intrighi politici che alimentano questi massacri.

In seguito il film si trasforma in un manifesto che denuncia il problema sempre più grave della difficile, se non impossibile, riabilitazione e integrazione nella società contemporanea dei bambini soldato e di quegli adulti che un tempo sono stati bambini soldato.

Sin dall'inizio del film, lo spettatore è tormentato da una sensazione di angoscia, merito del prezioso montaggio di Isabelle Proust e della colonna sonora di Thierry Malet. Prima della conclusione questa angoscia sembra attenuarsi e la storia sembra avere un finale prevedibile, ma invece ecco che prende corpo una sequenza completamente inaspettata, dura e assolutamente impensata che lascia il pubblico fortemente impressionato. È proprio nella sequenza finale che lo spettatore turbato vede crollare perdutamente ogni sorta di speranza, incredulo rivive, in modo ancor più doloroso, la sensazione di paura per l'imminente ciclone di terrore che travolgerà l'umanità.

È in questo momento del film che lo spettatore prende maggiore coscienza della gravità e immensità della tragedia: ci sono nel mondo generazioni di bambini soldato che stanno crescendo e portano dentro di sé un'esperienza tanto grave e devastante, psicologicamente incurabile per la quale non si conosce alcuna cura o programma di riabilitazione che possano portar loro rimedio. A causa delle spietate e feroci crudeltà vissute queste migliaia di bambini, diventati ormai adulti, non potranno mai più ritornare umani.

Per loro sembra non esistere alcuna catarsi dalle violenze a cui hanno assistito, nessuna purificazione dell'anima sembra essere possibile. Tutt'oggi non è stato elaborato alcun percorso educativo di successo che possa alleviare o guarire quel tipo di "ferite", quelle alterazioni psichiche subite. Purtroppo queste persone rivivono costantemente quelle atroci violenze. Nella loro memoria riaffiorano continuamente le sensazioni provate, le immagini e i suoni agghiacciati legati a quei momenti, e anche dopo molto tempo e seppur lontani dai territori di guerra i devastanti ricordi riemergono. Ne *L'Oeil du Cyclone*, grazie alla magistrale interpretazione di Fargass Assandé, principale attore protagonista, il regista mostra in modo eloquente il tipo di delirio del quale egli è preda di giorno, di notte o durante il sonno.

Sulle immagini finali, prima dei titoli di coda, il regista non lascia speranze allo spettatore, creando un'abile messa a fuoco dei fatti per una comprensione più netta della realtà. Nel 2015 il film annunciava per mezzo di una scritta, un bilancio stimato di circa 150.000 il numero dei bambini soldato diventati adulti nei movimenti armati in Africa. Oggi l'Unicef, dai suoi studi a livello internazionale, stima a circa 250.000 il numero dei bambini soldato coinvolti nei conflitti di tutto il mondo.

Il film denunciava nel 2015, contrariamente a quanto si legge attualmente sul sito internet dell'Unicef, che

a oggi non esiste alcun programma di decondizionamento (reinserimento, o riabilitazione psichiatrica) che riguardi i loro casi particolari e questo problema costituisce una vera bomba a scoppio ritardato per tutto il continente africano⁶.

E se si pensa al fenomeno migratorio oggi in atto, la vera bomba a scoppio ritardato può interessare non solo l'Africa, ma anche tutti i paesi del mondo. A questo punto è lecito domandarsi Quanto la società di oggi sia preparata ad affrontare questo problema?

Secondo l'Unicef i programmi di protezione dei bambini vittime di violenza, sfruttamento e abusi fanno parte integrante della difesa del diritto di ogni bambino alla sopravvivenza, alla vita e allo sviluppo⁷. Inoltre l'Unicef dichiara che, negli ultimi dieci anni, ha realizzato programmi per assistere e aiutare i bambini soldato nel loro reinserimento in numerosi paesi come: Afghanistan, Angola, Burundi, Colombia, Costa d'Avorio, Liberia, Uganda, Repubblica Democratica del Congo, Sierra Leone, Somalia, Sudan e Srilanka⁸.

Si conclude questo testo sottolineando la straordinarietà del valore documentaristico che il cinema possiede e l'importante ruolo che esso assume sul piano sociale e culturale. In particolare si sottolinea la capacità di tali film di poter incidere positivamente sulla realtà, magari, si auspica, aiutando l'umanità a riflettere e a suggerire risposte concrete, proposte educative che, in un futuro molto prossimo, possano diventare azioni e programmi efficaci per aiutare queste persone. Si pensi alla necessità e all'importanza di formare nuove figure di educatori interculturali solidamente preparati e particolarmente dotati al fine di essere in grado di sostenere e affrontare percorsi di riabilitazione specifici per

6. Traduzione del testo in lingua inglese inserito prima dei titoli di coda.

7. Il 20 novembre del 1989 a New York City fu approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite un primo testo della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza "The International Convention on the Rights of the Child".

8. Cfr. testo disponibile su: www.unicef.it/doc/224/bambini-soldato.htm (ultima consultazione: 30 giugno 2019).

questi casi particolarmente estremi, nell'idea di progettare nuovi e straordinari programmi educativi improntati sulla possibilità di ridare a queste persone motivo di dignità umana.

Il film *L'Oeil du Cyclone* è stato pluripremiato, a partire dal 2015:

- all'Hamburg Film Festival Sekou Traoré ha avuto la nomination per il Political Film Award;
- all'Ouagadougou Panafrican Film and Television Festival vincitori sono stati Fragass Assandé come migliore attore e Maimouna Ndiaye come migliore attrice;
- all'Oumarou Ganda Award come miglior primo lavoro Sekou Traoré, Les Films d'Avalon, Abissia Productions e Vynavy Productions;
- all'Bronze Etalon de Yennega sono stati vincitori Sekou Traoré, Les Films d'Avalon, Abissia Productions e Vynavy Productions;
- vincitori del UEMOA Award for Economic and Regional Integration;
- al Trophees Francophones du Cinema è Maimouna N'Diaye vincitrice come migliore attrice del Trophée francophone nell'interpretazione femminile;
- vincitore del Trophée francophone a Luís Marques per il migliore screenplay (Trophée francophone du scénario);
- nomination al Trophée francophone best feature film (Trophée francophone del lungometraggio di fiction) Sekou Traoré e Fragass Assandé come migliori supporting actor (Trophée francophone du second rôle masculin).

Nel 2016 al Los Angeles Pan African Film Festival sono stati nominati vincitori Sekou Traoré, Les Films d'Avalon, Abissia Productions e Vynavy Productions come migliore feature narrative; all'African Movie Academy Awards hanno avuto la Nomination AMAA Sekou Traoré (director), Les Films d'Avalon, Abissia Productions, Vynavy Productions per la migliore Fotografia e per il migliore montaggio Isabelle Proust (editor), Les Films d'Avalon, Abissia Productions e Vynavy Productions, e anche per il migliore Screenplay, il miglior montaggio Luis Marquès (writer) e Christophe Lemoine (writer), Les Films d'Avalon, Abissia Productions e Vynavy Productions e Fragass Assandé come migliore attore nel ruolo principale, Maimouna Ndiaye migliore attrice nel ruolo principale, Sekou Traoré (director) come migliore direttore, Pascal Baillargeau per la migliore cinematografia insieme a Les Films d'Avalon, Abissia Productions e Vynavy Productions.

Nel 2017 all'Amiens International Film Festival i vincitori sono stati Luis Marquès e Sekou Traoré per lo Screenplay Creation Fonds ne *L'Oeil du Cyclone* e al Black Reel Awards i vincitori del Black Reel sono stati Outstanding Foreign Language Film Sekou Traoré e Burkina Faso.

Come sopra descritto, il film è stato più volte premiato per la sua particolare caratteristica narrativa: la sua complessa struttura rivela un finale tanto inaspettato quanto utile allo spettatore al fine di renderlo consapevole della drammaticità della situazione e delle sue gravi implicazioni sociali.

Il finale diventa in questo modo un importante e necessario snodo narrativo che obbliga lo spettatore ad una dolorosa constatazione del processo in atto, ma allo stesso tempo è proprio da questo snodo che può prendere forma la riflessione in ambito pedagogico. Paulo Freire, uno dei più autorevoli pedagogisti del XX secolo, analizzando le problematiche dell'umanizzazione/disumanizzazione, già da tempo si era interrogato su quale prospettiva educativa intraprendere. Il suo pensiero, ancora oggi, conduce il mondo dell'educazione ad una continua ricerca di possibili percorsi e a lottare per l'umanizzazione, per "l'affermazione degli uomini come persone, come esseri per sé" (Freire, 2011).

Riferimenti bibliografici

Canova, G. (2002) (a cura di), *L'enciclopedia del cinema*, Garzanti, Milano.

Freire, P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Jourdan, L. (2010), *Generazione Kalashnikov. Un antropologo dentro la guerra in Congo*, Laterza, Roma-Bari.

Morandini L., Morandini, L. & Morandini, M. (2016), *Il Morandini 2017, Dizionario dei film e delle serie televisive*, Zanichelli, Bologna.

Szendy, P. (2012), *L'apocalypse cinéma*, Capricci, Quercy.

11. Guerra nuova sul continente vecchio: il terrorismo che educa l'Europa

di *Samantha Laura Cereda*

1. Terrorismo: di cosa stiamo parlando?

Per poter affrontare dal punto di vista pedagogico l'argomento terrorismo, è imprescindibile chiarire quale sia l'oggetto della trattazione, da un punto di vista semantico e politico/strategico.

Il successo del terrorismo dipende da quanto questo sia in grado di modificare gli interessi del nemico e con essi il suo comportamento. Della sua logica di funzionamento è fondamentale comprendere che le sofferenze inflitte non siano il fine in sé, ma il mezzo attraverso cui raggiungere un diverso scopo, ovvero influenzare l'atteggiamento altrui, costringendo a decisioni che si riducono a una scelta di fondo tra l'accomodamento e la vita.

Il terrorismo si contraddistingue per la sua capacità di aggirare l'oggetto diretto dell'ostilità politica, riuscendo comunque a indebolirlo colpendo altri. È un'arma assai economica per combattere una guerra, e ciò è valido perché, a fronte di costi drasticamente bassi, i benefici ottenuti sono estremamente alti, essendo la sproporzione tra il risultato immediato e le conseguenze psicologiche provocate, anche a lungo termine, connaturata al metodo stesso. Inoltre, a dispetto dei bassi costi dal lato offensivo, innalza i costi di una possibile difesa, che comunque si può declinare solo in via preventiva. In questi termini, il terrorismo diventa quindi lo strumento più efficace per i deboli e i poveri.

Si deduce così che il terrorismo rappresenti due eccezioni alla normale conduzione della guerra: da un lato, erode la distinzione tra militari e civili, sconfinando dal *hortus clausus* dei combattenti nella vita quotidiana e privata delle persone, che non si sentono più al riparo dal teatro di guerra, perché potenzialmente la guerra così condotta è ovunque. Dall'altro, fa irrompere nella politica internazionale dei portatori organizzati di violenza, alternati-

vi allo Stato, decretando la fine del suo monopolio sulla violenza legittima e minando il principio di discontinuità tra soggetti autorizzati all'uso e non (Colombo, 2006).

Il terrore si presenta, quindi, come uno strumento della guerra ineguale: è l'unica arma in grado di avere degli effetti (negativi) reali sulla percezione della sicurezza dei cittadini dei paesi occidentali. Non sarà mai vincente, nel senso che non potrà mai ribaltare le sorti di un conflitto, poiché la vittoria dell'alleanza guidata dalla superpotenza mondiale, cioè gli Stati Uniti, è ancora indiscutibile: dal lato dei "forti", al massimo, si dovrà cercare di non perdere troppo in termini di reputazione nei riguardi dell'opinione pubblica (votante); dal lato dei "deboli", però, il terrorismo può almeno far aumentare il costo della vittoria altrui, potenzialmente fino al punto in cui non sia nemmeno più conveniente giocare per vincere.

Il terrorismo, però, ha il "merito" di riuscire a spostare la guerra dove e quando gli stati non la praticano più, ridistribuendo parzialmente la vulnerabilità. Riesce, infatti, a infiltrarsi anche in Occidente, perché la globalizzazione ha aperto i canali di scambio da un punto di vista comunicativo, economico, informativo e umano; in questo modo, anche la violenza riesce a circolare liberamente.

2. Il contesto della contemporaneità

Come si inserisce, quindi, il fenomeno del terrorismo nel contesto contemporaneo?

Ulrich Beck (2011) definisce la nostra epoca una seconda modernità, in cui il modello occidentale in declino si confronta con differenti modernità emergenti nel resto del mondo; la società contemporanea, definita dall'autore "società globale del rischio", è caratterizzata da una crescente diminuzione dei livelli di controllabilità, certezza e sicurezza.

Le nuove fragilità fioriscono anche nella sfera sociale e relazionale degli individui: oggi viviamo un'epoca in cui la comunità è da alcuni considerata un rifugio, un surrogato per rispondere al bisogno di appartenenza e d'identità dei singoli, che faticano sempre più a costruire rapporti sociali soddisfacenti, a fronte di una maggiore solitudine. Con il grande limite, però, di dare nuova linfa a una sorta di ghetto volontario, per dirla con Wacquant (Tramma, 2009): la comunità si fa luogo attraente, perché ne si può uscire quando si vuole, l'ingresso agli stranieri è vietato, al suo interno vige identità e al contempo esclusione e segregazione dell'altro all'esterno.

2.1. Il fenomeno migratorio

In un tale contesto, il fenomeno migratorio riveste grande importanza e attira le attenzioni di molti studiosi. In sociologia, Bauman (2005; 2016) e Battistelli (2016) esplicitano bene che la paura legata all'attuale crisi migratoria riguarda la fine del nostro tenore di vita.

Il fenomeno migratorio è insostenibile localmente: da un punto di vista economico, è inutile, perché il numero dei migranti è maggiore rispetto ai posti di lavoro disponibili; da un punto di vista sociale, è inaccettabile, perché foriero e causa di disordini e conflitti.

I partiti populistici si servono della strategia dell'allarme, per esasperare la sensazione di insicurezza percepita in connessione a questo fenomeno; secondo la loro visione, infatti, l'umanità si dividerebbe in due categorie: da un lato noi, gli insicuri, dall'altro gli altri, i non sicuri. Noi non conosciamo abbastanza gli stranieri e questo li rende ai nostri occhi imprevedibili, ma chi è im-prevedibile, per definizione una persona di cui non si può pre-vedere il comportamento, mette ansia e fa paura, ed è così che la nostra società alimenta la "mixofobia", cioè la paura che un individuo avverte, quando viene messo a contatto con la diversità, nel suo ambiente abituale (Bauman, 2016).

Alcuni dei cittadini degli stati del cosiddetto Occidente progredito, terra di immigrazione, avvertono il bisogno di aggrapparsi alla scialuppa delle ideologie dell'esclusione sociale, e sono soprattutto i diseredati, gli impoveriti, i discriminati, il nascente precariato a percepire tale esigenza, non a caso, essendo le categorie sociali più direttamente minacciate nella loro sopravvivenza dignitosa dalle "ondate di migranti", con cui competono.

La perdita di razionalità, causata dalla paura e dall'ansia, induce a colpevolizzare gli ambasciatori delle notizie nefaste generate dalle forze globali, dimenticandoci troppo spesso che, oltre ad avere l'ingrato compito di fare da messaggeri, questi "rifiuti umani" (Bauman, 2005) altro non sono che gli scarti prodotti dal processo di globalizzazione spinto e agognato dall'Occidente stesso.

2.2. La percezione diffusa della (in)sicurezza

La storia della filosofia politica insegna che lo Stato nasce per proteggere i propri cittadini dai pericoli interni e dalle minacce esterne, arrogandosi il monopolio della violenza legittima; la sua *raison d'être* risiede, quindi, nel porre fine allo stato di natura hobbesiano.

Gli studiosi della globalizzazione ripetono, però, che lo Stato oggi è in crisi, e sta perdendo legittimazione nello svolgimento dei suoi compiti; ma è evidente

che l'entità statale, per quanto in difficoltà, non abbia la possibilità di abdicare il proprio ruolo e rassegnare le dimissioni.

Se da una parte, quindi, il potere costituito sta cedendo sotto la pressione della deregolamentazione in toto voluta dai mercati, dall'altra, nelle mani dello stato, rimane come prerogativa quasi esclusiva la funzione di polizia e di tutela dell'ordine. Il crollo della rete protettiva dei diritti sociali, causato dall'incapacità dello stato di mantenere un welfare efficiente, fa aumentare nei cittadini la percezione dell'insicurezza e della paura: così, il vecchio stato sociale viene sostituito da uno stato dell'incolumità personale, che fa leva sulla paura stessa e sull'incertezza.

Nonostante ciò, Bauman (2008) sostiene che viviamo nella società più sicura della storia, perché la speranza di vita continua ad aumentare e la tecnologia contiene e ripara sempre più efficacemente i capricci della natura; l'unico, ma non sottovalutabile, problema che persiste è relativo all'inimicizia e ostilità tra gli uomini.

La società liquido-moderna, per definizione una società aperta, funziona secondo dei meccanismi che tentano di rendere possibile la convivenza con la paura, ma i cittadini avvertono sempre più l'impossibilità di difendersi e sono ossessionati dalla sicurezza dei confini e della popolazione interna. Le persone si sentono insicure, perché è impossibile calcolare, quindi prevedere, i rischi; la sicurezza non può essere conquistata né garantita in modo affidabile con i soli propri mezzi e senza tenere conto dello stato delle cose nel resto del mondo. Siamo tutti in pericolo e siamo tutti un pericolo, gli uni per gli altri, e a questo punto esistono solo tre ruoli da poter recitare: il carnefice, la vittima e la vittima collaterale.

Al momento, siamo tutti vittime collaterali di una guerra che non abbiamo scelto di dichiarare, né tantomeno cui abbiamo dato il consenso.

Nella società del sospetto e dell'individualismo per antonomasia, se già si fatica a riporre fiducia nelle persone vicine, essendo in concorrenza reciproca, una dose ancora maggiore di diffidenza si riserva a chi invece non conosciamo, a chi è profondamente diverso da noi e viene molto spesso da lontano. Il passo è breve, perché il sospetto si trasformi in paura: la diversità cade vittima delle paranoie dell'uomo occidentale, perché costringe a fare i conti con la scomoda verità dell'insostenibilità del nostro agiato stile di vita; e allora il panico, la paura, la psicosi collettiva montano, quando vediamo approdare sulle nostre spiagge i barconi, carichi di speranze e senso di rivalsa.

Percepriamo una sensazione di insicurezza diffusa, prima di tutto per la nostra incolumità fisica e subito dopo per il rispetto del diritto alla proprietà privata, perché realizziamo che, chi non ha nulla da perdere, non attribuisce alla vita e agli oggetti materiali lo stesso valore sacrosanto e inviolabile, che siamo abituati ad attribuirgli noi, e questo ci fa vivere nella paura costante.

Ugualmente, temiamo un sovvertimento dello *status quo*, ovvero il concretizzarsi di una minaccia alla tenuta dell'ordine sociale, nonché alla nostra collocazione nel mondo: convivere con la diversità, l'altro da sé, pone maggiori rischi in termini di declassamento nella gerarchia sociale, dovendo condividere risorse scarse per definizione con un numero più ampio di persone, che aspira a raggiungere un livello di vita quanto più prossimo al nostro.

Tale clima di insicurezza diffusa e di paura diffusa dello straniero, costituisce un terreno particolarmente fertile per l'affermarsi del terrorismo.

Le paure tipiche della società liquido-moderna dissolvono la fiducia, che normalmente funge da collante nelle comunità umane, e questa viene rimpiazzata dal sospetto universale, mantenuto fino a prova contraria. Tra i risvolti negativi della globalizzazione, vi è la frantumazione dei confini nazionali troppo fragili, che ha reso globale un insieme di realtà, tra le quali anche il crimine, di cui il terrorismo è una declinazione specifica.

Il terrorismo rende inconcepibile una via di fuga dall'incertezza congenita del mondo globalizzato; il suo obiettivo primario è quello di diffondere terrore nella popolazione dei paesi colpiti e richiudere le società. L'efficacia di questa strategia risiede nella capacità di raggiungere il proprio fine con risorse e mezzi scarsi, perché la maggior parte del lavoro viene svolta (in-consapevolmente?) dagli eserciti e dai media, al servizio dei governi nemici.

Come già esplicitato sopra, per uno stato che non garantisce più efficacemente i diritti sociali e la sicurezza ai suoi cittadini, si presenta quindi la necessità di mantenere viva l'attenzione e la preoccupazione della popolazione nei riguardi di minacce il più fosche possibili; in questo modo, il non concretizzarsi della minaccia stessa può venire presentato all'opinione pubblica terrorizzata (appunto) come il risultato della competenza e della vigilanza eccezionali del potere costituito. Così, il bisogno popolare di uno stato forte trova le sue fondamenta nella vulnerabilità e incolumità personale.

L'incapacità dello stato di polizia moderno, però, si manifesta laddove e quando decida di scendere sul campo a combattere: i metodi della guerra tradizionale sono del tutto inefficaci, se non addirittura controproducenti, utilizzati contro il terrorismo. I terroristi dispongono di una inventiva e ingegnosità apparentemente sconfinite, riuscendo a costringere chi li affronta militarmente a innalzare giorno dopo giorno la soglia di ciò che può essere ritenuto accettabile.

Il problema è che, rispondere al terrorismo con armi inadeguate, non porta ad altro, se non peggiorare ulteriormente la situazione: gli effetti più immediati ed evidenti sono l'aumento vertiginoso delle vittime collaterali della guerra al terrore, cui fa seguito una impennata dei danni registrati nei paesi che subiscono sul proprio territorio questa guerra. Il risultato è che le guerre degli eserciti

cosiddetti regolari aumentano il livello di terrore, devastazione e destabilizzazione, ancor di più delle azioni terroristiche stesse, e quindi fomentano il dolore, l'odio e la rabbia, andando a rinfoltire la schiera di adepti alla causa del terrorismo.

2.3. Il panico morale fomentato da politica e media

Il panico morale, come sostiene Battistelli (2016), viene risvegliato a scopo strumentale dalle due principali agenzie di informazione della nostra epoca, ovvero la politica e i mass media.

Rispetto alla prima, i partiti dalla retorica di stampo populista affondano il coltello nella piaga dell'insicurezza sociale, per ottenere maggiori consensi, sventolando la promessa dell'incolumità personale nei loro manifesti politici e nelle loro campagne elettorali. La tendenza di questi anni viaggia verso la securitizzazione del problema migratorio: l'attenzione dell'opinione pubblica è volutamente deviata dai gravi problemi economici e sociali che non si vuole/può risolvere, sulla questione della insicurezza generata dalle ondate migratorie. Veniamo dis-informati e dis-educati dalla lettura del fenomeno migratorio che un'ampia fetta di politica propone: tenta di inculcare l'associazione mentale "migrante uguale terrorista", pur essendo lampanti due ordini di fattori che smentiscono tale visione.

Primo, si deve considerare, come dimostrato *ex post*, che i terroristi non sono sempre di recente immigrazione: al contrario, sono spesso cittadini dei paesi in cui risiedevano dalla nascita, cresciuti nello stesso ambiente sociale e culturale, che si sono affiliati a gruppi terroristici, proprio perché hanno conosciuto e vissuto sulla propria pelle lo stile di vita occidentale e lo hanno voluto fermamente rigettare.

L'altro aspetto è rappresentato dai migranti "veri": provenienti principalmente dal nord Africa e Medio Oriente, sono uomini, donne e bambini che fuggono dai loro paesi di origine ridotti a cumuli di macerie senza futuro, e dalle guerre spesso causate o comunque fomentate dall'Occidente stesso.

Questa faccia della politica, quindi, spinge l'opinione pubblica ad assimilare immigrazione e terrorismo, per gettare discredito sulla pratica dell'accoglienza, in quanto eccessivamente costosa. In termini economici, i politicanti non hanno interesse ad allocare risorse in questo ambito, preferendo siano destinate altrove (nel salvataggio delle banche, per innalzare il tetto del proprio debito, in armamenti e difesa ecc.). In termini di consenso elettorale, poi, sarebbe svantaggioso assumersi pubblicamente la responsabilità dell'ingerenza negli affari di altri stati al fine di un rendiconto personale, ostacolando o addirittura impe-

dedo attivamente quel principio di autodeterminazione dei popoli che il diritto internazionale garantirebbe.

Sull'altro versante, un ruolo analogo viene giocato da alcuni media, per aumentare la propria audience: mettono quotidianamente in mostra i pericoli per l'incolumità personale, essendo questa la principale risorsa che hanno a disposizione nella guerra degli ascolti.

Uno degli aspetti più contraddittori ma vincenti del terrorismo è che possa fare affidamento, per il raggiungimento dei propri obiettivi, sugli strumenti messi a disposizione da quelle stesse forze onnipotenti della globalizzazione che si prefigge di combattere: insicurezza e paura sono molto redditizie e vengono sfruttate dai pubblicitari della nostra epoca, per trarre profitto dallo sfruttamento commerciale e politico della paura.

Battistelli (2016) rivolge un appello ai detentori del potere politico e dei mezzi di comunicazione di massa, invitandoli a una maggiore responsabilità nel maneggiare temi caldi da spiegare all'opinione pubblica. Si deve tenere conto, però, che in una società dove il successo si misura anche in termini di profitto economico e popolarità, chi possiede gli strumenti per raggiungerlo, se ne servirà a prescindere per soddisfare l'interesse personale, anche a scapito di quella superiorità della morale sulla politica, che Kant già auspicava nel lontano Settecento.

3. Il conflitto educativo nella categoria della intenzionalità

Considerate le premesse, dovrebbe essere chiaro che il terrorismo è un fenomeno educativo e, nello specifico, sotto un duplice aspetto: da un lato, infatti, è una esperienza educativa non dichiaratamente intenzionale, perché mira a modificare comportamenti, atteggiamenti e abitudini, senza una negoziazione di obiettivi, esiti e procedimenti tra "educatore" ed "educando". Dall'altro lato, il terrorismo può rientrare nella categoria dell'educazione informale (Tramma, 2010), considerando però che una chiara consapevolezza degli obiettivi e degli esiti auspicati, oltre a una distinzione netta tra "educatore" ed "educando" effettivamente esistono, pur non essendo esplicitato il contesto in cui opera.

Il fronte che si oppone al terrorismo è quello della educazione intenzionale, la cui finalità "ideale" in generale può essere riassunta nel concetto di cittadinanza attiva, come processo politico e sociale, che mira a far sorgere una coscienza critica e una capacità di riflessione sugli avvenimenti quotidiani, per incrementare la partecipazione attiva e consapevole alla vita della comunità.

Il fenomeno terroristico rischia di vincere la sua battaglia contro la partecipazione alla società civile, proprio perché i suoi mezzi e fini rendono insicura la

vita in società, anche nell'accezione più basilare: andare al lavoro, camminare per strada, prendere parte a una manifestazione collettiva.

Tramma (2015) rilancia l'idea della partecipazione attiva dei cittadini sul territorio come antidoto e motore per il cambiamento, invitando le principali agenzie di formazione e informazione (quindi scuola, politica e mass media) a farsi carico della rivitalizzazione del *ethos* democratico, per trasformarlo in un'esperienza diffusa, continua e condivisa. Non a caso, politica e mass media sono gli stessi soggetti che Battistelli (2016) richiama a un senso di responsabilità, proprio nel trattare un argomento come il terrorismo.

L'intenzionalità dell'educazione di natura politica, quindi, dovrebbe concretizzarsi in un'educazione civica, costruita su partecipazione, politiche attive ed inclusione, che operi lungo due linee direttrici: una per l'incremento delle esperienze educative virtuose; l'altra, all'opposto, che osteggi i processi che educano ad abbracciare un tipo di cittadinanza non auspicata, come appunto il terrorismo.

Tale finalità educativa dovrebbe essere perseguita, accomodando il naturale andamento della realtà in cui viviamo, perché il compito della pedagogia e dell'educazione è di leggere i dati emergenti dalla società e orientare la propria riflessione e azione in base a questi. La società contemporanea globale si sta sempre più definendo secondo i criteri del meticcio e dell'interculturalità, ma permangono forti le spinte in senso contrario operate da alcune agenzie, chiamate in causa nel processo educativo: le proposte di lettura del fenomeno terroristico, da parte di certi media e partiti politici, infatti, minacciano il buon andamento del già complicato processo di avvicinamento alla cittadinanza attiva e di affiliazione alla vita di comunità.

3.1. *L'integrazione è quindi possibile?*

Mutuando dalla teoria di Berry (2005) sulla psicologia dell'acculturazione, la tendenza prevalente delle minoranze etniche è di preferire la strategia dell'integrazione nell'ambito pubblico, ma privilegiando la separazione nell'ambito privato, poiché la pressione familiare subita spesso è molto forte.

La tipologia di relazioni interculturali che si genera in un tale contesto sociale è, quindi, problematica e conflittuale, caratterizzata da tensione intergruppi, disagio e un aumento del livello di devianza.

Sposare la causa del terrorismo può essere considerata a tutti gli effetti una delle reazioni più drastiche dettate dalla impossibilità di trovare una collocazione identitaria e culturale multipla all'interno della società di arrivo. L'*aut aut* imposto dal gruppo dominante, che chiede di rinnegare le proprie origini, in

aggiunta alla necessità di condividere e praticare in toto la nuova cultura, rende difficile la convivenza soprattutto per quegli stranieri che, pur non avendo nulla a che fare con il terrorismo, si sentono continuamente tacciati di connivenza, tanto da avvertire il dovere morale di dichiarare pubblicamente la propria presa di distanza dalla strategia terroristica, ogni qualvolta si verifichi un attentato.

L'impatto emotivo, psicologico e culturale che il terrorismo provoca sulle vite dei nativi e degli stranieri rende sempre più aleatoria la possibilità di sentirsi contemporaneamente europei e musulmani, ad esempio, ma soprattutto integrati in una società che non faccia del sospetto e del rifiuto le principali strategie con cui approcciarsi alla diversità.

La paura del non noto alimenta gli stereotipi, che a loro volta innalzano muri: è tanto semplice quanto errato affermare che tutti i musulmani sono terroristi e per questo vanno tenuti lontani dalle nostre terre. Sarebbe forse più corretto dire che tutti i terroristi sono persone, e come tutte le persone compiono delle scelte nella loro vita che traducono in azioni, giuste e sbagliate.

I tempi sono già fin troppo maturi, perché il mondo dell'educazione non si limiti a leggere il fenomeno del terrorismo come mero esercizio teorico, ma inizi a prendere effettivamente in carico la tematica, innanzitutto imparando a conoscere di cosa si stia parlando. La pedagogia non può e non deve esimersi dall'affrontare un discorso che ormai quotidianamente risuona nelle menti e nelle coscienze di tutti.

È assolutamente necessario, prima di ogni altra cosa, riconoscere e dichiarare apertamente che il terrorismo è un fenomeno educativo e come tale produce degli effetti sui singoli e sulla società, a prescindere da quanto questi possano essere auspicabili o meno.

La giusta ricetta per maneggiare un fenomeno così complesso e delicato come il terrorismo non è nemmeno detto esista, considerando che oltre alle implicazioni educative, questa realtà è prima ancora influenzata da variabili di tipo politico, economico, sociale e culturale.

Ciò che nel nostro piccolo possiamo fare, in quanto professionisti dell'educazione, è impegnarci a perseguire quella finalità ideale di cui si è detto sopra: lavorare per la promozione di una cittadinanza attiva e partecipativa, che faccia della conoscenza, del confronto e del ragionamento critico e autocritico i suoi capisaldi.

C'è bisogno della rivoluzione culturale invocata da Bauman, di una strategia di trasformazione lenta ma inesorabile, che coinvolga tutta la società e che induca a cercare risposte nella politica, ma non la politica dei grandi palazzi, quella invece della collettività, minuta e quotidiana.

Tale attitudine rivoluzionaria può essere innescata da agenzie educative che si impegnino a formare soggetti disposti a perseguire e preservare il bene comune.

Il mondo dell'educazione dovrebbe, quindi, avere il coraggio di affermarsi come medico zero, intraprendendo quell'esperienza di buona pratica, che possa fungere da esempio perché, come afferma Tramma (2009), il dovere delle minoranze è il contagio.

Riferimenti bibliografici

- Battistelli, F. (2016), *La sicurezza e la sua ombra. Terrorismo, panico e costruzione della minaccia*, Donzelli, Roma.
- Battistelli, F. (2016), «Sicurezza e insicurezza. Crimine, terrorismo e panico morale in una prospettiva sociologica», in *Democrazia & Sicurezza*, testo disponibile su: www.democraziaesicurezza.it/Saggi/Sicurezza-e-insicurezza.-Crimine-terrorismo-e-panico-morale-in-una-prospettiva-sociologica.
- Bauman, Z. (2005), *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman, Z. (2008), *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman, Z. (2014), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman, Z. (2016), *Stranieri alle porte*, Laterza, Roma-Bari.
- Beck, U. (2011), *La società globale del rischio*, Asterios Editore, Trieste.
- Berry, J.W. (2005), «Acculturation: living successfully in two cultures», in *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 6, pp. 697-712.
- Colombo, A. (2006), *La guerra ineguale. Pace e violenza nel tramonto della società internazionale*, il Mulino, Bologna.
- Tramma, S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Tramma, S. (2010), *Pedagogia sociale*, Guerini Studio, Milano.

12. Le prospettive pedagogiche nell'era del terrorismo diffuso

di *Simona D'Agostino*

1. La povertà educativa come generatrice di conflitto

Il nostro presente è segnato da una dilagante “povertà educativa”, strettamente connessa al disagio, che si esplica nella difficoltà di assolvere ai compiti evolutivi che vengono richiesti dal contesto sociale per il conseguimento dell'identità personale e per l'acquisizione delle abilità necessarie ad una soddisfacente gestione delle relazioni. D'altra parte, insuccessi, isolamento, violenze subite o messe in atto riguardano i figli di famiglie in difficoltà, che possono ritrovarsi in tutte le categorie di persone. Quando ci sono ingiustizie subite, vessazioni, facilmente i giovani possono avere reazioni se quei soprusi non hanno trovato giustizia, contenimento, spiegazioni, rielaborazione. Comprendere significa approssimarsi alla visione del mondo dell'altro, a ciò che vive, al significato che gli attribuisce. Per dirla con Morin (2015):

Uno dei bisogni individuali più profondi è quello di essere riconosciuto dagli altri (il secondo è la realizzazione delle aspirazioni personali) (ivi, p. 55) [...] mentre nell'umiliazione da parte degli altri risiede il peggior male. Occorre allora sfuggire al circolo vizioso delle umiliazioni per trovare il circolo virtuoso dei riconoscimenti reciproci (ivi, p. 66).

In questo contesto, sempre più persone, infatti, sembrano perdere la capacità di riflettere sui propri comportamenti al fine di modificarli in termini prosociali. A ciò si aggiunge la crisi valoriale che attraversa la nostra società, con la conseguente distruzione di ogni modello di riferimento politico, religioso, sociale, familiare, e sulla quale si innesta la paura, dovuta alla precarietà di un eterno presente nel quale agire impulsivamente comportamenti talvolta auto o etero distruttivi, alla precarietà generata da sconvolgenti azioni terroristiche sempre più vicine a noi.

Dalla Seconda guerra mondiale in poi, tutta l'educazione occidentale, sia quella formale sia quella non formale, ha fatto in modo di sviluppare nei soggetti competenze da utilizzare nella vita quotidiana che fossero improntate al rispetto e alla comprensione reciproca, che limitassero l'uso di comportamenti violenti (verbali e non verbali) nelle relazioni quotidiane, che considerassero l'altro un soggetto con cui si potesse comunque avere uno scambio dialogico, per quanto conflittuale questo possa essere.

Il terrorismo globale di matrice pseudo-religiosa agisce proprio ignorando del tutto questi fondamenti a cui l'uomo occidentale medio è ormai assuefatto e il suo agire fa pertanto ripiombare gli individui, i gruppi sociali e la collettività in generale in una condizione di estrema precarietà esistenziale, nella quale occorre guardarsi dall'altro in quanto potenziale nemico. Paradossalmente, il terrorismo "diffuso" riesce a creare situazioni di precarietà anche in società che dovrebbero garantire l'incolumità personale grazie alla messa in moto di ingenti e costosi apparati di sicurezza: l'effetto finale è quello di un desolante senso di insicurezza. Il fatto che non ci sia alcun nemico facilmente identificabile, ovvero che il terrorista possa essere il vicino della porta accanto, il "lupo solitario", che non agisce su un "fronte", ma ovunque, su un treno, in un supermercato, per la strada, su una spiaggia, in un luogo turistico, il fatto che ci sia un diffuso senso di paura, in gran parte veicolato dai mass media, mette la società nella condizione di "rivedere" i propri stili educativi.

La paura ha continuato a diffondersi e ad aggiungere spaccature nel mondo. Ognuno vuole chiudersi all'interno del proprio territorio. Diffidenze e ostilità si accentuano nelle relazioni sociali. Si irrigidiscono le barriere, si erigono ex novo muri, in un'Europa che si è voluta unita e aperta, in un mondo globalizzato che ha bisogno di libera circolazione e interdipendenza. Eppure eminenti interpreti della contemporaneità, come il sociologo della società liquida Zygmunt Bauman (2015), evidenziano come i muri contro i migranti rappresentino una vittoria del terrorismo, che si concretizza proprio nella sospensione delle regole di base della democrazia, nell'inasprirsi del risentimento verso gli stranieri, nel circolo vizioso tra propaganda politica e xenofobia, nell'incapacità degli stati di affrontare un fenomeno epocale e globale come le grandi migrazioni.

Dal punto di vista dell'analisi pedagogica del conflitto, e per l'individuazione di una possibile direzione educativa di superamento del conflitto stesso o di un suo contenimento, occorre ripensare, oltre che alle differenze tra le diverse culture, anche ai loro tratti comuni; allo stesso tempo, esse devono essere in grado di far emergere il divenire e il cambiamento che è interno alle diverse culture. La categoria di conflitto ammette il confronto anche sui valori di fondo, stimolando a individuare i tratti distintivi e anche a precisare quei segni e quegli elementi che si sovrappongono e che avvicinano le diverse culture.

Abbiamo la responsabilità di chiederci come la riflessione pedagogica e le prassi educative, in particolare nella loro declinazione interculturale, possano contribuire ad affrontare tutto questo.

La prima domanda da porsi è: quali alternative alla paura e all'incertezza vengono offerte ai nostri giovani se non la paura, la brutalità e la violenza? Se la paura continua a diffondersi e ad aggiungere spaccature nel mondo, se ognuno vuole chiudersi all'interno del proprio territorio, se diffidenze e ostilità si accentuano nelle relazioni sociali, se si irrigidiscono le barriere, si erigono ex novo muri, come possiamo educare all'accettazione ed al rispetto incondizionato dell'altro? Se, come evidenzia Bauman, i muri contro l'era delle grandi migrazioni rappresentano la vittoria del terrorismo, come ci si può riappropriare di un agire pedagogico?

Il territorio, inteso come "spazio pedagogico" ovvero come sede di incontro delle diverse agenzie educative e delle numerose presenze sociali, culturali, politiche e religiose deve tendere, ora più che mai, a realizzarsi come comunità educante, il cui fine non deve essere quello di inglobare le persone, ma quello di fornire strumenti alla loro attivazione, verso la ricerca di percorsi personali che siano segno di una direzione intenzionale della propria progettualità. Tutto questo ci porta alla necessità di favorire, in particolare nei più piccoli, nei più giovani, il configurarsi e il continuo rimodularsi di identità flessibili, aperte, ricche, capaci di evolvere riconoscendosi in riferimenti culturali ed esperienziali plurali e diversificati, tutti sentiti come parte di sé e meritevoli di rispetto. Educativamente, si può cercare di favorire la formazione di identità cui dare continuità e unitarietà, Si dovrebbe poter far esperire nella crescita, sin dalla prima infanzia, che le identità sono in divenire, che si fondano su aspetti molteplici a volte contrastanti e che anche il loro significato è dinamico e può mutare.

Amartya Sen, economista di origine indiana, docente ad Harvard, Premio Nobel per l'economia nel 1998, ci consegna un esempio efficace di una pluralità possibile nell'identità:

La stessa persona può essere, senza la minima contraddizione, di cittadinanza americana, di origine caraibica, con ascendenze africane, cristiana, progressista, donna, vegetariana, maratoneta, storica, insegnante, romanziera, femminista. Eterosessuale, sostenitrice dei diritti dei gay e delle lesbiche, amante del teatro, militante ambientalista, appassionata di tennis, musicista jazz, e profondamente convinta che esistano esseri intelligenti nello spazio con cui dobbiamo cercare di comunicare al più presto (preferibilmente in inglese) (Sen, 2008, pp. VIII-IX).

Questo è quanto dovrebbe consentire una comunità educante.

Si dovrebbe poter rendere evidente il dato cruciale:

Le appartenenze possono essere plurali, avere rilevanza differente ma non escludersi a vicenda, convivere su piani diversi, alternarsi ma anche interagire, intersecarsi e mescolarsi, poiché l'identità soggettiva è legata all'unicità dell'esperienza di ogni soggetto, perché ognuno rielabora in maniera personale il patrimonio culturale, esperienziale, emozionale che gli è proposto e ha la possibilità di sperimentare (Genovese, 2003, p. 167).

Che l'identità soggettiva possa spingersi sino a concepire la propria appartenenza all'umano e al terrestre. Possiamo condividere l'idea che questo sia possibile? Che non si tratti di utopia, né di ingenuità, né di miraggi onnipotenti?

2. Comunicare il Terrorismo

“Il terrorismo è un modo di comunicare. Senza comunicazione non vi sarebbe il terrorismo.” Questo è quanto afferma il sociologo canadese Marshall McLuhan (1967).

Il terrorismo vuole provocare un mutamento violento delle condizioni politiche colpendo non solo e non tanto gli appartenenti all'establishment, ma anche, e spesso solamente, in modo indiscriminato cittadini qualunque, ferendo e uccidendo cittadini politicamente non schierati, provocando stragi tra la gente inerme, sabotando servizi di pubblica utilità e mettendo in campo azioni cruente. La caratteristica principale è l'aspetto clamoroso di tali azioni, la necessità di darne la massima pubblicità, che si accompagna però alla necessità di clandestinità interna: ciò rende conto dell'impatto psicologico particolare che esso ha sul pubblico, dell'ingenerare terrore anche al di là del suo effettivo potenziale di pericolosità.

L'attuale terrorismo ha saputo dimostrare grande competenza nella costruzione di eventi mediatici spettacolari, sfruttando appieno le potenzialità dei media e delle nuove tecnologie di informazione e comunicazione come strumenti di terrore. I terroristi, infatti, fin dall'inizio, si prefiggono di ottenere la massima risonanza possibile delle loro gesta; l'atto è compiuto non tanto per quello che realizza in sé, per gli effetti che provoca, quanto perché i media ne parlino ed esso si trasformi in un detonatore propagandistico dell'ideologia. Senza canali di diffusione, un gruppo terrorista non può mostrare allo Stato e all'opinione pubblica i propri successi e non dispone della visibilità necessaria per rivolgersi alle masse e per aumentare la capacità di reclutamento di nuovi adepti. L'azione terroristica, in sostanza, rappresenterebbe una sorta di proscenio intorno al quale i terroristi vogliono un gran numero di gente che guarda.

Il terrorismo non è di certo un fenomeno recente. I media, nel garantire l'informazione grazie alla possibilità di sfruttare le nuove tecnologie di trasmissione satellitare e digitale, sono in grado di raggiungere ogni angolo del pianeta veicolando immagini e messaggi di terrore, spettacolarizzando i contenuti e conferendo una visibilità inedita. Ma il pericolo più grande rispetto al passato è che tali tecnologie sono più veloci, economiche e capaci di soddisfare il requisito di ubiquità. Così, proprio gli strumenti di informazione e comunicazione, dai più considerati le nostre bandiere di libertà e democrazia, diventano la principale arma nelle mani dei terroristi per attuare ricatti politico-ideologici e per destabilizzare le nostre società.

Gli attacchi terroristici avvengono spesso in diretta sui social o ricevono copertura quasi immediata. Le fonti sono immensamente più numerose rispetto al passato e a contribuire al flusso informativo non sono più solo i giornalisti, in campo ci sono gli stessi cittadini-testimoni e anche gli stessi terroristi. L'opinione pubblica si trova a diretto contatto con immagini di attentati, di sofferenza, di terrore e, in tal modo, percepisce quelle minacce come molto più vicine e preoccupanti. Il dolore degli altri diventa la nostra angoscia e il nostro tormento, anche perché la raffigurazione di quelle sciagure piomba direttamente nelle nostre case e nei nostri vissuti quotidiani.

Si vanno facendo sempre più frequenti i segnali di allarme per l'influenza negativa dei mass media, in particolare nei confronti dei più giovani e dei bambini. Già nel 1994 si è fatto autorevole interprete di tale allarme Karl Popper che, negli ultimi mesi della sua vita, scrisse il saggio *Cattiva maestra televisione*, sostenendo la deleteria influenza della televisione sui giovani e sottolineando i rischi a cui lo strapotere televisivo espone la cultura e la libertà:

Una democrazia non può esistere se non si mette sotto controllo la televisione, o più precisamente non può esistere a lungo fino a quando il potere della televisione non sarà pienamente scoperto; essa è divenuta un potere politico colossale, potenzialmente, si potrebbe dire, il più importante di tutti, come se fosse Dio stesso che parla. (Popper, 1994, pp. 24-25).

Non a caso la Direttiva "Tutela dei minori" del Consiglio delle Comunità Europee del 3 ottobre 1989 prescrive:

Per ciò che si riferisce alle emittenti televisive soggette alla loro giurisdizione, gli stati membri adottano le misure atte a garantire che le loro trasmissioni non contengano programmi in grado di nuocere gravemente allo sviluppo fisico, mentale e morale dei minorenni, in particolare programmi che contengano scene di violenza.

Con l'avvento invasivo e pervasivo delle ICT il controllo è sfuggito di mano, non limitando più il problema alla sola televisione, che in qualche modo è stata anche superata.

Tra educazione e comunicazione c'è uno stretto rapporto, perché si educa comunicando e, al tempo stesso, ci si educa a comunicare. La mancanza di mezzi di controllo nella fruizione di internet in generale e dei social in particolare espone i soggetti in età evolutiva ad un pericolo costante, non avendo una maturità emotiva tale da poter sopportare la visione di immagini e video cruenti e contestualmente discernere ciò che è adatto alla propria età.

Da qui l'importanza della verifica, dell'uso delle fonti, del senso delle proporzioni, l'importanza dello studio del tipo di propaganda che ci troviamo a fronteggiare, la necessità di riflettere su quale linguaggio usare, la responsabilità di contestualizzare, mostrare empatia, evitare sensazionalismi e narrazioni che possono avere un forte impatto su differenti comunità, sulla democrazia stessa.

In questo senso, la pedagogia, intesa come disciplina in continuo "aggiornamento" in relazione alla società che si evolve e cambia, deve ripensare al come ri-educare le menti alla valutazione, a ponderare il peso degli eventi, al discernimento tra oggettività e soggettività. Ed ancora. La sfida della pedagogia in qualità di disciplina volta a formare persone che abbiano in sé il "gusto" della prosocialità, dell'"attenzione" all'altro in termini di riconoscimento e rispetto delle culture altre, che eviti di parlare esclusivamente di linguaggio delle emozioni senza sollecitare la riflessione, abituando al giudizio ed all'esercizio del senso critico. Il cambiamento sta in ciò che dovrebbe essere normale: educare i giovani a divenire protagonisti consapevoli e critici della comunicazione digitale, dopo aver appreso, però, tutto quando esiste nella complessa comunicazione offline. Tale direzione presuppone che ci siano "addetti" all'educazione capaci di farsi carico di un lavoro tanto complesso, in un contesto di vita in cui la famiglia in primis e la scuola poi sono completamente a digiuno rispetto ai repentini cambiamenti che la società stessa richiede. Le life skills che gli adolescenti di oggi sarebbero chiamati ad avere, non trovano appoggio in coloro che dovrebbero trasmetterle.

Riferimenti bibliografici

- Amerio, P. (1995), *L'agire progettuale tra aspirazioni soggettive e risorse ambientali*, EGA, Torino.
- Bauman, Z. (2015), «Meno democrazia, xenofobia, risentimento: tempi bui per i rifugiati in Europa. OM intervista il grande sociologo polacco», in *Open Migration*, testo disponibile su: openmigration.org/idee/intervista-a-zygmunt-bauman/.

- Bertolini, P. & Caronia, L. (1993), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Barbieri, N.S. (2016), «La pratica educativa e la riflessione pedagogica al tempo del terrorismo globale: alcune considerazioni preliminari», in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 12, pp. 8-33.
- Carruthers, S.L. (2000), *The Media at War. Communication and Conflict in the Twentieth Century*, Basingstoke and London, MacMillan.
- Genovese, A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna.
- McLuhan, M. (1967), *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Popper, K.R. & Condry, J. (1994), *Cattiva maestra televisione*, Donzelli, Milano.
- Sen, A. (2008), *Identità e violenza* [2008], Laterza, Bari.
- Wolf, M. (1985), *Teoria della comunicazione di massa*, Bompiani, Milano.
- www.difesa.it/InformazioniDellaDifesa/periodico/periodico_2012/Pagine/Numero2
(ultima consultazione: giugno 2019).
- www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/poverta-educativa
(ultima consultazione: giugno 2019).

Gli autori

Francesca Antonacci è professore associato e docente di Pedagogia del gioco e di Teorie e metodologie della formazione permanente presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Si occupa di immaginazione, arti performative e gioco, e di modelli di innovazione scolastica. Tra le ultime pubblicazioni per FrancoAngeli *Una scuola possibile* (2018), con Monica Guerra; *Il cielo e i violenti* (2017), con Massimo Della Misericordia,; *Intrecci d’infanzia* (2016), con Elisa Rossoni; *Corpi radiosi, segnati sottili* (2013) e *Puer ludens* (2012).

Micaela Castiglioni è docente di Educazione degli adulti e degli anziani e di Educazione Permanente e degli adulti all’Università degli Studi di Milano-Bicocca. È responsabile scientifica e coordinatrice del Gruppo di Ricerca Interuniversitario *NUSA-Nuove Soggettività Adulte*; e del Gruppo di Ricerca Interuniversitario *IRACLIA-Pratiche di narrazione e di scrittura nei contesti educativi e di cura*. Dirige la Collana editoriale “Nuove Soggettività Adulte”, Edizioni Unicopli, Milano. Tra le sue ultime pubblicazioni nel 2018: «Docenti, studenti, genitori: un triangolo in crisi?», *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 10, n. 14-15/2018, in corso di pubblicazione.

Samantha Laura Cereda è laureata in Relazioni Internazionali presso l’Università degli Studi di Milano. Sempre nel 2012 frequenta la Summer School in Analisi delle Relazioni Internazionali presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Mantenendo vivo l’interesse per le relazioni internazionali e provando a coniugarlo con la pedagogia sociale, nel 2017 consegue la seconda laurea triennale in Scienze dell’Educazione, presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca, con la tesi dal titolo *Terrorismo, percezione della (in)sicurezza e dinamiche identitarie. Una lettura pedagogica del fenomeno nella contemporaneità*, di cui l’articolo in questo volume è un estratto.

Paola Colonello è antropologa e dottoranda di ricerca in Educazione nella Società Contemporanea. Ha condotto una ricerca etnografica in Iran sulla cura del *fitrā* e, nel Balucistān, ha osservato le primarie di gruppi sedentari e seminomadi e la didattica riservata agli alunni con sordità prelinguale. Si è interessata all'alfabetizzazione e professionalizzazione dei bambini-lavoratori di Teheran e a Case montessoriane per orfani, avviate in ambienti islamici quali Unguja e Kabul; ha qui appurato i benefici di un'educazione ad autonomia e resilienza: fattori propedeutici al superamento del lutto e alla normalizzazione del senso di provvisorietà indotto dalla povertà e dai possibili attentati terroristici.

Simona D'Agostino ha un'esperienza ventennale con il Terzo Settore in qualità di Pedagogista e di esperta in programmazione e gestione dei Servizi educativi e formativi. È fondatrice di Social Skills, Ente No Profit dedito alla formazione ed all'orientamento professionale. Si occupa di mediazione in ambito familiare, scolastico e professionale ed è esperta in devianza minorile.

Andrea Galimberti è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi principali interessi di ricerca si muovono nell'ambito dell'educazione degli adulti e si focalizzano principalmente sulla dimensione della transizione tra differenti contesti di apprendimento. Autore di diversi articoli su riviste scientifiche di area pedagogica, nel 2018 ha pubblicato il volume *Lifelong learning in università. Storie di studenti non tradizionali* per Unicopli e ha curato, con Barbara Merrill, Adrianna Nizinska e José González Montegudo, il volume *Continuities and Discontinuities in Learning Careers. Potentials for a Learning Space in a Changing World* pubblicato da Brill/Sense Publishers.

Valentina Guerrini è Dottoressa di Ricerca in Scienze della Formazione e docente a contratto presso il Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca sono focalizzati sui temi relativi alla differenza di genere e alle pari opportunità in ambito formativo e scolastico, all'orientamento e alla formazione degli insegnanti in una prospettiva internazionale. Tra le ultime pubblicazioni: *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria* (2017), ETS, Pisa; «Generi alla pari a scuola (GAPS). Un progetto europeo per la certificazione delle buone pratiche nella scuola secondaria» (2019), in *Formazione & Insegnamento*, XVII; *L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola* (2018), Civitas Educationis.

Maria Lucenti è dottore di ricerca in Scienze sociali, politiche e dell'intercultura, tema: migrazioni e processi interculturali, presso l'università degli studi di Genova in co-tutela con l'Università di Carthage, in Tunisia. Si è occupata, attraverso un approccio storico-comparativo, di storia dell'educazione, manualistica scolastica e politiche educative in Italia e in Tunisia, trattandone le tematiche su riviste specializzate. Si occupa, inoltre, di didattica interculturale e studi di genere nel Mediterraneo. Tra le sue ultime pubblicazioni citiamo: la monografia *Storie altre. Il mondo arabo-musulmano e l'occidente nei manuali di Italia e Tunisia* (2018), Aracne editrice; nonché i seguenti articoli scientifici: «La nouvelle réforme scolaire en Tunisie: le défi démocratique entre analyse des manuels et didactique» (2017), in *Foro de educacion*, 15(23); «L'immaginario sull'alterità nei manuali di Italia e Tunisia. Una convivenza possibile?» (2015), in *Formazione & Insegnamento*, XV, 2.

Andrea Maragliano è Educatore e Pedagogista laureato in Pedagogia, Progettazione e Ricerca Educativa presso l'Università degli Studi di Genova. Attualmente è Dottorando di ricerca in "Migrazioni e Processi Interculturali" presso il DISFOR dell'Università di Genova, dove sta studiando il rapporto fra gioco, immersività e intercultura, visti nella forma dei giochi di ruolo pervasivi LARP (Live Action Role Play).

Luca Odini è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Verona, affianca alle ricerche di carattere storico-pedagogico sull'infanzia, approfondimenti sui temi della fraternità, dell'educazione e dell'ambiente nella prospettiva dello sviluppo di una coscienza ecologica e comunitaria. Autore di articoli e saggi in riviste e opere collettanee, tra cui: *Natura, educazione e relazione. Intrecci e provocazioni dal pensiero di Arne Næss* (Bergamo, 2018), *L'educazione secondo natura* (Bergamo, 2018), *La comunicazione e il dialogo* (Lecce, 2015), *Persona e complessità sociale* (Trento, 2013).

Stefano Pasta è dottore di ricerca in Pedagogia, è assegnista di ricerca in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Centro di Ricerca sull'Educazione ai media dell'Informazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica di Milano. Collabora inoltre con il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali della stessa università. Ha vinto il Premio Sirem Giovane Ricercatore 2017 della Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale, mentre per la monografia *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online* (Brescia, Scholé-Morcelliana, 2018) ha vinto il Premio Italiano di Pedagogia 2019 della Società italiana di Pedagogia. Si occupa di educazione digitale, comportamenti negli ambienti digitali, discriminazioni su base etnica e religiosa, dialogo inter-

religioso, intercultura, flussi migratori, rom e sinti. Giornalista professionista, riflette sull'impatto del Web sull'informazione e la comunicazione.

Annamaria Poli Ph.D. è ricercatore e docente di Cinema e Arti visive presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Si occupa del linguaggio delle immagini nel cinema, nella fotografia e nella grafica computerizzata. I temi di studio e di ricerca riguardano il cinema e le disabilità visive, il cinema e i diritti umani, inoltre si occupa della diffusione e valorizzazione in ambito educativo del patrimonio storico culturale della cinematografia delle origini per un uso del cinema a scuola quale risorsa nella didattica interdisciplinare e nell'educazione ai media.

Andrea Traverso è ricercatore di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova nel quale insegna Progettazione e valutazione educativa e Metodologia della Ricerca educativa. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Metodologia della progettazione educativa* (Carocci, 2016), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia* (con A. Bobbio, ETS, 2016), *Infanzie movimentate* (FrancoAngeli, 2018), *Emergenza e progettualità educativa* (FrancoAngeli, 2018).

Alessandro Vaccarelli è Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università dell'Aquila. Si occupa di pedagogia dell'emergenza e di pedagogia interculturale. Tra i suoi più recenti lavori si ricordano: *Pedagogia dell'emergenza / Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive* (con M. Isidori, FrancoAngeli, 2013); *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa* (FrancoAngeli, 2016); *Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità*, in Polenghi, S., Fiorucci, M. & Agostinetto, L. (a cura di), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (Pensa Multimedia, 2018); *Attraversare l'adolescenza. Narrazioni interculturali e percorsi di resilienza*, in Olivieri, S. (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana* (ETS, 2018).

I territori dell'educazione

diretta da S. Tramma

Ultimi volumi pubblicati:

LISA BRAMBILLA, ANDREA GALIMBERTI, SERGIO TRAMMA (a cura di), *Educazione e terrorismo*.

SILVIA NANNI, *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogica critica*. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo.

MATTEO CORNACCHIA, *Le humanities in azienda*. Per una via umanistica alla formazione (disponibile anche in e-book).

GIUSEPPE BURGIO (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile*. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni.

IVO LIZZOLA, SILVIA BRENA, ALBERTO GHIDINI, *La scuola prigioniera*. L'esperienza scolastica in carcere.

LAURA CERROCCI, FRANCESCA CAVEDONI, *La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna*. Tra analisi e messa a punto del setting pedagogico.

STEFANO MALTESE, *Traiettorie "underground" della formazione*. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali.

FRANCESCA OGGIONI, *La supervisione pedagogica* (disponibile anche in e-book).

CRISTINA PALMIERI (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo*. Spunti di ricerca pedagogica.

MAURA STRIANO (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (disponibile anche in e-book).

MARIA LUISA IAVARONE (a cura di), *Abitare la corporeità*. Nuove traiettorie di sviluppo professionale.

ELISABETTA BIFFI (a cura di), *Educatori di storie*. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia.

IVO LIZZOLA, *Di generazione in generazione*. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio (disponibile anche in e-book).

SERGIO TRAMMA, *Pedagogia della comunità*. Criticità e prospettive educative (disponibile anche in e-book).

CARLA ACERBI, MARIALISA RIZZO, *Pedagogia dell'oratorio*. Criticità e prospettive educative (disponibile anche in e-book).

ALESSANDRA TIBOLLO, *Le comunità per minori*. Un modello pedagogico (disponibile anche in e-book).

MONICA CROTTI, *Riconoscersi sulla soglia*. Pensare la vulnerabilità per costruire la relazione educativa.

MARIA VITTORIA ISIDORI, ALESSANDRO VACCARELLI, *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza*. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive.

MARIO SCHERMI (a cura di), *Crescere alle mafie*. Per una decostruzione della pedagogia mafiosa.

CHIARA BIASIN, *L'accompagnamento*. Teorie, pratiche, contesti.

SILVIA NANNI, *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogica critica*. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo.

MATTEO CORNACCHIA, *Le humanities in azienda*. Per una via umanistica alla formazione (disponibile anche in e-book).

GIUSEPPE BURGIO (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile*. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni.

IVO LIZZOLA, SILVIA BRENA, ALBERTO GHIDINI, *La scuola prigioniera*. L'esperienza scolastica in carcere.

LAURA CERROCCHI, FRANCESCA CAVEDONI, *La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna*. Tra analisi e messa a punto del setting pedagogico.

ELEONORA NAPOLITANO, *Educazione, comunità e politiche del territorio* (disponibile anche in e-book).

LIVIA PETTI, *Apprendimento informale in rete*. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line (disponibile anche in e-book).

PIERGIORGIO REGGIO, *Reinventare Freire*. Lavorare nel sociale con i temi generatori.

IVANO GAMELLI (a cura di), *Ma di che corpo parliamo?*. I saperi incorporati nell'educazione e nella cura.

EMMA GASPERI (a cura di), *In dialogo con le fragilità nascoste degli anziani*.

LISA BRAMBILLA, ANNAMARIA DE LEO, SERGIO TRAMMA (a cura di), *Vite di città*. Trasformazioni territoriali e storie di formazione nel quartiere Bicocca di Milano.

MARGHERITA GARZYA, CHIARA GIUSTINI, ILARIA PITTI, ALESSANDRO TOLOMELLI, STELLA VOLTURO, *Partecipazione ed Empowerment*. La realtà bolognese come caso studio.

ROSANNA CIMA, *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*.

MARIA BUCCOLO, SILVIA MONGILI, ELISABETTA TONON, *Teatro e formazione*. Teorie e pratiche di Pedagogia teatrale nei contesti formativi.

ANTONIA CUNTI (a cura di), *La rivincita dei corpi*. Movimento e sport nell'agire educativo.

LISA BRAMBILLA, CRISTINA PALMIERI (a cura di), *Educare leggermente*. Esperienze di residenzialità territoriale in salute mentale (disponibile anche in e-book).

MICHELE GAGLIARDO, SALVATORE RIZZO, TIZIANA TARSIA, EMILIO VERGANI (a cura di), *Corporeità*. Pratiche educative nell'incontro con i corpi in crescita (disponibile anche in e-book).

GIULIA RUTA, MARIO SCHERMI (a cura di), *Educare nel tempo dell'estraneità*. Il lavoro educativo nelle urgenze della crescita contemporanea (disponibile anche in e-book).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891794918



Educazione e terrorismo

Il presente volume si pone come raccolta di riflessioni e di analisi intorno alla relazione tra *educazione e terrorismo*, esito di un ciclo di studi pedagogici organizzato dal Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca. Le riflessioni di un ampio comitato scientifico hanno generato un dibattito, in cui si sono inseriti gli autori di questo testo, provenienti in modo prevalente dalla cultura pedagogica.

L’idea di interrogare i fenomeni terroristici, come le più ampie forme di radicalizzazione e di estremizzazione di pensieri e condotte, a partire da uno sguardo pedagogico, nasce nel contesto di un Dipartimento attento ad attraversare le sfide del mondo contemporaneo con un’impostazione critica ed ermeneutica, attraverso cui leggere nelle pieghe degli eventi, anche i più complessi e difficili da decodificare, le molteplici declinazioni educative, formative e didattiche.

Francesca Antonacci è professore associato e docente di Pedagogia del gioco e di Teorie e metodologie della formazione permanente presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca. Si occupa di immaginazione, arti performative e gioco, e di modelli di innovazione scolastica. Tra le ultime pubblicazioni per FrancoAngeli *Una scuola possibile*, con Monica Guerra 2018; *Il cielo e i violenti*, con Massimo Della Misericordia, 2017; *Puer ludens*, 2012.

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, attualmente ricercatrice e docente di Consulenza nel disagio educativo presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca, è dottore di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione. I suoi studi hanno come oggetti principali il legame, l’incontro possibile tra scienze pedagogiche e scienze del settore medico-sanitario, il disagio educativo e la formazione dei professionisti dell’educazione. Tra le sue ultime pubblicazioni, *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica* (con C. Palmieri, Guerini e Associati, Milano 2019).

Francesca Oggioni è ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell’Università di Milano-Bicocca. I suoi studi sono focalizzati sulla figura professionale degli educatori socio-pedagogici, sulla qualità del lavoro educativo e sul carcere come contesto educativo complesso. Autrice di articoli e saggi in riviste e opere collettanee, ha pubblicato *Il profilo dell’educatore. Formazione e ambiti di intervento. Nuova edizione* (Roma, Carocci, 2019) e *La supervisione pedagogica* (Milano, FrancoAngeli, 2013).