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

## Educazione e terrorismo

Posizionamenti pedagogici



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 lavarone, Università di Napoli "Parthenope" Silvia Kanizsa. 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 Oggionni, 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

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

Alessandro Vaccarelli, Università di L'Aquila

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

## Educazione e terrorismo

Posizionamenti pedagogici





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

### Indice

	Introduzione di Francesca Antonacci, M. Benedetta Gambacorti-Passerini e Francesca Oggionni	pag.	9
1.	Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici		
	di Francesca Antonacci e Andrea Galimberti	<b>&gt;&gt;</b>	11
	1. Un progetto di ricerca condiviso	<b>&gt;&gt;&gt;</b>	11
	2. Attraversamenti del conflitto	<b>&gt;&gt;</b>	15
	3. Posizionamenti pedagogici	<b>&gt;&gt;</b>	17
	4. Conclusioni	<b>&gt;&gt;</b>	19
2.	Una lettura della "Jihadosfera". L'importanza del Web e dei legami deboli nell'educazione al terrorismo di <i>Stefano Pasta</i>	<b>»</b>	23
	1. Radicalizzazioni 2.0	<b>&gt;&gt;</b>	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>	<b>&gt;&gt;</b>	35
	1. Il contesto	<b>&gt;&gt;</b>	35
	2. Ripensare la fraternità	<b>&gt;&gt;</b>	38
	3. La chiave ecologica	<b>&gt;&gt;</b>	40

4.	. L'eroe e la nemesi. Uno <i>swing</i> prospettico		
	di Paola Colonello	pag.	44
	1. Introduzione	<b>&gt;&gt;</b>	44
	2. Scenari mitopoietici	<b>»</b>	44
	3. Una giustizia che si attua giustiziando	<b>»</b>	46
	4. Soluzioni marziali	<b>»</b>	49
	5. Suggestioni conclusive	<b>»</b>	51
5.	. Il terrorismo è un'emergenza? Un modello trasforn per l'agire educativo.		<i>5</i> 4
	di Andrea Traverso e Andrea Maragliano	<b>»</b>	54 54
	Educazione e Terrorismo     Hamaniana a managemento	<b>»</b>	54
	2. Il terrorismo come emergenza	<b>»</b>	57
	3. Scambi di lenti	<b>»</b>	58
	4. Il modello a confronto con la realtà della città metropolit di Genova	ana »	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 Alessandro Vaccarelli	<b>&gt;&gt;</b>	68
	Educare ai tempi dell'inquietudine	<b>&gt;&gt;</b>	68
	2. I bambini e il terrorismo: uno sguardo da lontano	<b>&gt;&gt;</b>	71
	3. L'educazione e la paura	<b>»</b>	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
	L'uso politico della paura	<i>"</i>	78
		"	10
	2. La costruzione ideologica del "terrorismo" nei manuali scolastici italiani	<b>»</b>	79
	3. Politiche educative in Tunisia: nuovi fenomeni e vecchi posizionamenti	<b>»</b>	82

	4.	Manuali scolastici tunisini: origini e sviluppi di un modello "mediterraneo"	pag.	84
	5.	L'educazione come antidoto al terrorismo	<b>»</b>	87
	6.	Conclusioni	<b>»</b>	89
8.		ducare alla cittadinanza democratica al tempo		
		el terrorismo globale. Il ruolo della scuola		
		Valentina Guerrini	<b>&gt;&gt;</b>	94
	1.	Educazione e terrorismo nella società attuale	<b>&gt;&gt;</b>	94
	2.	Scuola e cittadinanza democratica	<b>&gt;&gt;</b>	96
	3.	Conclusioni	<b>&gt;&gt;</b>	101
9.		iovani terroristi e giovani attentatori suicidi, cercasi na sfida per l'educazione	•	
		Micaela Castiglioni	<b>&gt;&gt;</b>	105
	1.	Percorsi di radicalizzazione: una questione complessa	<b>&gt;&gt;</b>	105
	2.	La messa in crisi delle equazioni più note	<b>&gt;&gt;</b>	107
	3.	Fenomenologia di un'azione terroristica	<b>&gt;&gt;</b>	108
	4.	Un "identikit impossibile"	<b>&gt;&gt;</b>	109
	5.	Giovani terroristi suicidi: biografie alla periferia di sé		
		e del "se"	<b>&gt;&gt;</b>	109
	6.	Per un'educazione alla crescita	<b>&gt;&gt;</b>	111
0	Q	cinema e i bambini soldato. uando il film anticipa problematiche sociali, reali		
		colloca l'uomo di fronte a sé stesso Annamaria Poli		116
	aı	Annamaria Poii	<b>&gt;&gt;</b>	110
11.		uerra nuova sul continente vecchio: il terrorismo ne educa l'Europa		
		Samantha Laura Cereda	<b>&gt;&gt;</b>	124
	1.	Terrorismo: di cosa stiamo parlando?	<b>&gt;&gt;</b>	124
	2.	Il contesto della contemporaneità	<b>&gt;&gt;</b>	125
	3.	Il conflitto educativo nella categoria		120
		della intenzionalità	<b>&gt;&gt;</b>	130

# 12. Le prospettive pedagogiche nell'era del terrorismo diffuso

di Simona D'Agostino	pag. 1	34
1. La povertà educativa come generatrice di conflitto	» 1	34
2. Comunicare il Terrorismo	» 1	37
Gli autori	» 1	41

# 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 fatichiamo 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, Sophia<sup>1</sup>.

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 videregåande 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, Castelyecchi, 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.