Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

SENJIC KATIA

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ITALIANO

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

LA PEDAGOGIA DELLA NONVIOLENZA

UN TENTATIVO DI APPLICAZIONE IN UNA PRIMA MEDIA

RELATORI

PROF. MIRIANO ROMUALDI E PROF. CLAUDIO DEL DON

Si desiderano ringraziare: Miriano Romualdi per la gentilezza, la pazienza e la professionalità dimostrati in questi due anni; Claudio Del Don per la cortese disponibilità; Elena Bernasconi-Tabellini per avermi avvicinata alla comunicazione nonviolenta; Gregorio, Eleonora e le altre colleghe e colleghi delle SM di Ambrì, per aver contribuito a rendere quest'anno così speciale e arricchente, sia sul piano umano sia su quello professionale; i miei piccoli allievi da cui ho imparato moltissimo; Johannes per avermi sostenuta e appoggiata incondizionatamente in questi anni; Goran per il prezioso aiuto, l'amicizia e l'affetto; Laura e tutte le mie compagne di avventura per l'amicizia, le risate e i consigli; Andrea per l'attenta rilettura, l'ascolto, le preziose discussioni, i caffè e l'amorevole sostegno.

Abstract

Il lavoro in questione si basa su una ricerca-azione che si situa fra la didattica e la pedagogia. È stata portata avanti per un anno scolastico in una prima media di 14 allievi, nell'ambito di un incarico limitato di sei ore presso la SM di Ambrì. Si sono messi in relazione dei percorsi didattici con gli aspetti teorici che ruotano intorno alla pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini e, in modo più marginale, alla comunicazione nonviolenta (CNV), al fine di analizzare il potenziale pratico, applicativo di questi due ambiti. Nello specifico si è cercato di integrare tali principi nei materiali didattici, di inglobarli nelle letture, nelle discussioni in classe, nei colloqui educativi con gli allievi e negli incontri con i genitori. Si è inoltre cercato di applicare la pedagogia della nonviolenza e la CNV anche nella promozione di alcune competenze trasversali (*Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese*, p. 29 e p. 34), come: lo sviluppo personale, soprattutto per l'aspetto relativo all'"assumersi responsabilità"; la collaborazione; la comunicazione; il pensiero riflessivo e critico.

Indice

1. Introduzione..... 1

2. Quadro teorico..... 3

2.1 La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini e Danilo Dolci.....3

2.2 La comunicazione nonviolenta come mezzo educativo.....6

3. Quadro metodologico.....8

4. Tavola sinottica.....10

5. Apertura e multiculturalità.....11

5. 1 La compresenza..... 12

5. 2 La valorizzazione della multiculturalità.....12

6. La CNV nei colloqui educativi e negli incontri con i genitori.....16

7. Dalla verticalità all'orizzontalità..... 20

8. Ci guadagno il colore del grano.....26

9. Conclusione.....28

10. Bibliografia..... 29

1. Introduzione

Nella nostra società contemporanea hanno assunto un ruolo predominante i temi come l'integrazione, la tolleranza, l'educazione alla pace e all'uso della comunicazione come strumento di convivenza civile. La scuola ticinese, come quella romanda, ha attualizzato il proprio piano di studi per la scuola dell'obbligo, proprio al fine di far fronte alle nuove sfide ed esigenze sociali, che questo momento storico ci presenta. Nel nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, nel capitolo *Finalità della scuola dell'obbligo ticinese* (pp. 15-17), si può leggere:[1]

> [la scuola pubblica] sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici.
>
> [...] In particolare, essa pone le basi e garantisce lo sviluppo: [...] **di conoscenze e comportamenti in quanto cittadino e attore sociale**; che implicano l'acquisizione di capacità e comportamenti in quanto individuo membro di una collettività e cittadino; [...].
>
> [...] **La Scuola pubblica assume compiti di educazione e di trasmissione di valori sociali.** In particolare, essa assicura la promozione del **rispetto** delle regole di vita in comunità; [...]; **dell'integrazione** nella presa a carico delle differenze; [...] **dello sviluppo del senso della responsabilità** nei confronti di se stessi, degli altri e del contesto stesso, della solidarietà, della tolleranza e dello spirito di collaborazione; [...].

Dalle suddette citazioni si evince la necessità di andare, da un lato, nella direzione di una didattica che tenga conto delle nuove sfide sociali, ma soprattutto si percepisce la necessità di un paradigma pedagogico che inglobi questi valori, al fine di promuovere le molteplici competenze sulle quali il *Piano di studi* di focalizza. Il docente contemporaneo è chiamato a far fronte ai propri doveri di educatore e per adempiere a tali obblighi ha chiaramente a propria disposizione il proprio bagaglio conoscitivo, le proprie esperienze in ambito didattico, pedagogico e umano. Ma oggidì bisogna chiedersi se queste conoscenze e competenze siano sufficienti per affrontare le sfide educative che la "società liquida" contemporanea – per usare il sintagma di Bauman (2000) – ci presenta.

[1] Il grassetto nelle varie citazioni è del testo originale.

Per fronteggiare le suddette sfide, si ritiene che la pedagogia della nonviolenza e la sua diramazione più recente, la comunicazione nonviolenta (d'ora innanzi CNV), possano fornire degli strumenti concreti e applicabili nel contesto classe, al fine di promuovere un'educazione rispettosa dell'essere umano. La ricerca-azione, qui di seguito presentata, verte proprio sull'implementazione dei paradigmi pedagogici nonviolenti e della CNV, unitamente alla didattica disciplinare dell'italiano, in una prima media, nel corso di un anno scolastico. I risultati della sperimentazione sono a mano a mano accompagnati dalle riflessioni della docente, correlate con il quadro teorico-filosofico di riferimento.

2. Quadro teorico

2.1 La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini e Danilo Dolci

La pedagogia della nonviolenza affonda le proprie radici nella filosofia della nonviolenza, nella fattispecie nelle idee di Gandhi, Tolstoi e, nel panorama italiano, in quelle di Aldo Capitini e Danilo Dolci. La nonviolenza intesa come attivismo politico è fortemente legata, sia in Capitini sia in Dolci, al discorso educativo, difatti entrambi hanno dedicato il proprio intelletto sia a un'attivismo teso a promuovere un radicale rinnovamento sociale, sia allo sviluppo di una vera e propria pedagogia, confluita in testi fondamentali e attualissimi. Entrambi erano ben consci del fatto che la vera rivoluzione sociale può avvenire solo ed esclusivamente attraverso l'educazione. Ai fini di questo lavoro, la nostra attenzione si concentrerà proprio sulle teorie pedagogiche di questi due autori.

Aldo Capitini è considerato il padre della nonviolenza italiana, in quanto egli ha fatto completamente proprio il sistema etico e politico gandhiano, traslandolo alla realtà occidentale e, nella fattispecie, italiana. Capitini, confrontato con la politica oppressiva fascista – che si manifestava anche, e soprattutto, nel sistema educativo dei fanciulli – ha integrato fin da subito nella propria riflessione sulla nonviolenza anche la pedagogia, concepita, come mette bene in evidenza Catarci (2007, p. 38), come mezzo di:

> [...] liberazione dalle dialettiche di oppressione, per la costruzione di spazi di partecipazione politica e di una feconda cultura di pace, vale a dire una cultura in grado di preparare, sviluppare, difendere la pace, non uno stato irenico di assenza di conflitti, ma una condizione di gestione delle conflittualità culturali, sociali ed economiche in modo nonviolento: una questione che assume, indubbiamente, una connotazione educativa.

Per comprendere meglio la concezione pedagogica capitiniana, è utile fare un piccolo *excursus* della sua biografia intellettuale, difatti le sue vicende personali, così come il contesto geografico-storico in cui si snodano, sono intrinsecamente connesse con lo sviluppo della sua filosofia e della conseguente deriva pedagogica. Per ripercorrere le tappe fondamentali della vita intellettuale di

Capitini qui di seguito ci si rifarà alle pagine a lui dedicata da uno dei più grandi intellettuali del '900 italiano, Norberto Bobbio,[2] caro amico di Capitini. Bobbio dedica all'amico il capitolo *La filosofia di Aldo Capitini*, *Religione e politica in Aldo Capitini*, del volume *Maestri e compagni*, uscito a Firenze nel 1984, per i tipi di Passigli.

Capitini nasce a Perugia nel 1899. Nel 1930 viene nominato segretario della Normale di Pisa, ateneo guidato da Giovanni Gentile, intellettuale fortemente legato al partito fascista.[3] La carriera accademica di Capitini subisce una definitiva battuta d'arresto nel momento in cui Gentile gli chiede esplicitamente di iscriversi al partito fascista e il Nostro si rifiuta di farlo, in quanto si era già avvicinato alla filosofia della nonviolenza grazie all'autobiografia di Gandhi, tradotta nel 1931 in italiano e uscita, paradossalmente, con una prefazione dello stesso Gentile. Nel 1933 Capitini conosce Benedetto Croce, a cui consegna i propri dattiloscritti; Croce apprezza le riflessioni del giovane filosofo e le fa pubblicare nel gennaio dello stesso anno presso l'editore Laterza di Bari, con un titolo concepito esplicitamente per eludere la censura fascista: *Elementi di un'esperienza religiosa*. Il libro, in breve, diventa una delle opere letterarie di riferimento per la gioventù antifascista, che trova in Capitini una voce fuori dal coro, portatrice di una nuova forma di rivoluzione, non fatta con le armi, ma portata avanti in modo pacifico, con la forza della persuasione. Negli anni successivi Capitini riesce a creare una fitta rete di contatti, dal Sud al Nord Italia, sviluppando di fatto un vero movimento clandestino antifascista, che assumerà anche una forma più definita, con la creazione nel 1937[4] del Movimento Liberalsocialista. Nel 1942 il Movimento verrà assimilato dal partito d'Azione; Capitini, consapevole dei limiti che una veste politica impone, decide di allontanarsi dal partito e nel 1944 crea il suo primo Centro di Orientamento Sociale (COS), al fine di promuovere la democrazia diretta, che parta dalle fondamenta della società, ovvero dai cittadini e dalle cittadine. L'intento dei COS è quello di dare la possibilità a tutti i cittadini di riunirsi insieme agli amministratori locali – invitati a rendere trasparente e comprensibile il proprio agire – per discutere di questioni riguardanti la democrazia, il governo, la gestione delle risorse pubbliche, etc. I COS si diffondono a macchia d'olio in tutta l'Italia, ma si scontrano con l'indifferenza della sinistra e con l'ostilità della Democrazia Cristiana, che mal sopporta l'idea capitiniana dell'autogoverno e della decentralizzazione del potere, promossi

[2] Per rendere la lettura più scorrevole, si è optato per la parafrasi dei punti salienti della suddetta sezione.

[3] Si ricordi solo il Manifesto degli intellettuali fascisti da lui pubblicato nel 1925.

[4] Va ricordato che proprio nel '37 muoiono Gramsci e i fratelli Rosselli.

dai COS. Nel 1951 Capitini pubblica il primo volume di argomento propriamente pedagogico, *L'atto di educare*. Nel 1952 conosce Danilo Dolci, che sta digiunando in Sicilia, a Trappeto, per protestare contro l'intollerabile e ingente morte per fame di bambini; fra i due intellettuali nasce una profonda amicizia che sfocerà anche in progetti comuni. Capitini avvia una campagna per sostenere questa manifestazione nonviolenta di Dolci e continuerà a promuoverne gli intenti scrivendo due volumi: *Rivoluzione aperta*, del 1956 e *Danilo Dolci*, del 1958. L'anno seguente è tra i fondatori dell'Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica italiana (ADESSPI), con l'intento di difendere il principio costituzionale dell'uguale diritto di tutti all'educazione e promuovere il rinnovamento democratico e laico della scuola. Dopo aver letto *Esperienze pastorali*, nel 1960, conosce Don Lorenzo Milani, il quale gli suggerisce l'idea di un interessante strumento di educazione per gli adulti: il "Giornale Scuola", un periodico gratuito di lotta contro l'analfabetismo, che Capitini pubblica per quattro numeri tra il settembre 1960 e il febbraio 1961. Il 24 settembre 1961 promuove la prima Marcia per la Pace e la Fratellanza dei Popoli, da Perugia ad Assisi, alla quale aderiscono anche intellettuali di spicco come Italo Calvino. Fra il 1967 e il 1968 Capitini pubblica le sue ultime opere: *Le tecniche della nonviolenza* (1967b) ed *Educazione aperta* (2 voll., 1967a-68).

Da questa breve biografia capitiniana emerge chiaramente la commistione fra la filosofia della nonviolenza e la pedagogia delle nonviolenza, difatti la resistenza nonviolenta passa attraverso azioni educative: Capitini propone di "[liberare] la scuola, nei suoi contenuti culturali e nei metodi didattici e comunitari, dai residui di mentalità autoritarie, e instaurando il dialogo, la viva cooperazione" (Capitini, 1967b, p. 34). Per Capitini la scuola è il luogo privilegiato per la creazione di una nuova società, scevra di quei paradigmi fortemente impregnati di autoritarismo, concepito come una forma di violenza: "l'educazione è la concreta occasione a vivere il superamento del mondo e della sua ripetizione, incontrando il di più" (Capitini, 1967a, p. 110). Come ha messo bene in evidenza Franco Cambi, il pensiero capitiniano va relazionato con il pensiero dei pedagogisti del Novecento, come Montessori, Freire, Dewey, et alii. (Cambi, 2008, p. 18). La pedagogia di Capitini ha una valenza "assolutistica" e, diremmo oggi, quasi utopica, essa prevede uno sviluppo dell'umanità tutta, come evidenzia Cambi (2008, p. 18):

> [...] è a partire da questo sviluppo che si crea quella "nuova socialità" capace di produrre comunicazione tra io-tu-tutti e omnicrazia [il potere di tutti], da un lato, come pura apertura profetica verso forme di vita in cui siano i valori a fare da cemento e da regola [...]. L'educazione è

> dovunque e deve farsi carico di questa emancipazione universale: di tutti e di tutta la realtà connessa ai valori della nonviolenza e della comunicazione [...].

A differenza di Capitini, Danilo Dolci e la sua proposta pedagogica sono ben noti agli studiosi di pedagogia e in questa sede non si ritiene, pertanto, necessario riproporre le tappe salienti del suo percorso, peraltro molto simile a quello di Capitini. In questo lavoro ci si confronterà a mano a mano con la proposta pedagogica di Dolci; in particolar modo, sarà per noi di notevole interesse la sua riflessone sull'ascolto e sul valore educativo della domanda: "ho ascoltato e continuo ad ascoltare creature, a una a una, la maggior parte giovani. [...] saper ascoltare, affinché le creature possano conquistare nell'esprimersi, è solo da specialisti, o problema di ognuno?" (Dolci, 1987, nota introduttiva). Come viene evidenziato bene da Domingo Paola (2011, p. 20):

> La pedagogia dell'ascolto e il valore fondante della domanda evidenziano che per Dolci l'apprendimento non può essere trasmesso, né realizzarsi solo grazie a un intervento professionale esterno: è necessario che chi apprende rielabori le informazioni e le sollecitazioni provenienti dall'esterno, adeguandole alla propria struttura cognitiva, ma anche emozionale-affettiva; in altri termini, le faccia entrare a far parte della propria esperienza umana.

2.2 La comunicazione nonviolenta come mezzo educativo

La comunicazione, sia verbale sia scritta, è il mezzo principale che veicola le nostre idee, le conoscenze che vogliamo trasmettere, le esperienze e l'educazione in senso ampio, ma un docente raramente è un "esperto di comunicazione". Ogni docente si porta dietro il proprio bagaglio conoscitivo e umano e, come qualsiasi altro professionista, ha un suo carattere peculiare, che si riflette anche sulla materia che insegna. Ma dal momento che la comunicazione è il suo "strumento di lavoro", sia per la trasmissione della conoscenza sia, e soprattutto, come mezzo educativo, è legittimo ritenere che un'enfasi maggiore e un'analisi approfondita di codesto mezzo potrebbe fungere da utile ausilio per ogni docente.

La CNV affonda chiaramente le proprie radici nella pedagogia della nonviolenza e nella filosofia della nonviolenza, ma il merito della sua codificazione va allo psicologo Marshall Rosenberg, che l'ha resa un soggetto "pratico" e altamente funzionale. Nell'ambito di questo lavoro si cercherà di esplorare le potenzialità pedagogiche ed educative della CNV, nell'ambito di insegnamento della SM; ci si concentrerà soprattutto sugli aspetti relativi all'ascolto attivo e al "linguaggio giraffa". Quest'ultimo cerca di portare la comunicazione a un altro livello, permettendo agli interlocutori di

guardare e guardarsi “dall'alto”, comprendendo nella propria visuale tutte le parti in questione, aprendosi all'autentica comprensione dell'altro; questo tipo di linguaggio cerca di portare l'attenzione, attraverso un ascolto empatico, sui sentimenti, sui valori e sui bisogni. Cerca di promuovere un dialogo più profondo e costruttivo rispetto a quelli a cui forse siamo abituati normalmente, in un contesto scolastico.

3. Quadro metodologico

Questo lavoro di diploma si basa su una ricerca-azione che si situa fra la didattica e la pedagogia. La ricerca si snoderà su un intero anno scolastico, con una prima media, nella SM di Ambrì. Il lavoro in questione desidera mettere in relazione dei percorsi didattici – chiaramente elaborati sulla base del nuovo *Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese* – con gli aspetti teorici che ruotano intorno alla pedagogia della nonviolenza capitiniana e, in modo più marginale, alla CNV, al fine di analizzare il potenziale pratico, applicativo di questi due ambiti. Nello specifico, si cercherà di integrare tali principi nei materiali didattici, di inglobarli nelle letture, nelle discussioni in classe, nei colloqui educativi con gli allievi e negli incontri con i genitori. Oltre agli aspetti prettamente disciplinari, si cercherà di applicare la pedagogia della nonviolenza e la CNV anche nella promozione di alcune competenze trasversali (*Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese,* p. 29 e p. 34), come: lo sviluppo personale, soprattutto per l'aspetto relativo all'"assumersi responsabilità"; la collaborazione; la comunicazione;[5] il pensiero riflessivo e critico.

Oltre a quanto detto, si cercherà di applicare la CNV per promuovere la creazione del rapporto fra la docente e gli allievi, come strumento per la gestione dei conflitti fra gli allievi, nonché come mezzo per creare una produttiva collaborazione fra la docente e i genitori.

La sede scolastica e la classe si prestano particolarmente bene per questo tipo di sperimentazione, in quanto l'istituto ha scelto l'integrazione, vista nella sua accezione più ampia, come tema-quadro di quest'anno scolastico. La classe è composta di quattordici allievi, sette ragazze e sette ragazzi e ha la caratteristica di essere estremamente multietnica, difatti in classe vi sono allievi provenienti da varie culture, perlopiù nati in Ticino; vi sono: 5 allievi/e portoghesi, un ragazzo serbo, una ragazza russa-marocchina, un ragazzo albanese, uno albanese-rumeno, uno spagnolo-ticinese e una ragazza serba-ticinese e la docente stessa è di origini bosniaco-croate. Questo crogiuolo culturale, unitamente al tema-quadro dell'istituto, al quale alcune attività si rapporteranno, sono particolarmente proficui per la sperimentazione pedagogica che ci si è proposti di portare avanti. Difatti, come si è già avuto modo di osservare fin dai primi mesi di scuola, in questa classe determinate tematiche sono maggiormente sentite, mi riferisco soprattutto alla convivenza multietnica pacifica, il rispetto della diversità, l'integrazione culturale. Il materiale didattico,

[5] Per questa competenza va detto che, per i nostri fini, ci si concentrerà soprattutto sulle modalità comunicative e non tanto sul fatto di «Saper attivare le informazioni e le risorse che permettono di esprimersi utilizzando diversi tipi di linguaggio a seconda del contesto» (*Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese,* p. 34); questo aspetto chiaramente verrà incentivato, ma senza confluire nel presente lavoro.

aderente al programma annuo, che si proporrà agli allievi cercherà di stimolare e promuovere tutti questi aspetti, stimolando costantemente una riflessione critica e una discussione costruttiva, secondo le modalità della CNV. Nel percorso didattico sul mito verranno, inoltre, integrati anche degli spunti per favorire la riflessione su temi come l'appartenenza a una determinata etnia *versus* l'appartenenza alla “comunità Uomo”.

Questo tipo di approccio didattico-pedagogico, per quanto complesso e impegnativo, ha la possibilità di essere recepito positivamente dalla classe – pur trattandosi di una prima – in quanto gli allievi hanno dimostrato di avere una notevole sensibilità, nonché una capacità riflessiva e uno spirito critico davvero singolari.

4. Tavola sinottica del percorso

Concetto pedagogico applicato	Attività svolta
Compresenza: ognuno è portatore di valore e può dare il proprio contributo **Valorizzazione della multiculturalità**	**- Percorso didattico sul mito:** - confronto fra miti di varie culture; - piccola ricerca sui giorni della settimana: valorizzazione del plurilinguismo; - discussione sulla concezione della donna nell'antichità e nella contemporaneità. **- Visita dell'esposizione sulla migrazione e discussione in classe.** **- Preparazione alla conferenza di Gianluca Grossi e partecipazione a questa, con successiva discussione.**
Comunicazione nonviolenta	**- Colloqui educativi con gli allievi.** **- Incontri con i genitori.**
Orizzontalità/simmetria nel rapporto docente-allievo	**- Temi della docente e degli allievi.** **- Percorso didattico sul testo regolativo:** - analisi critica del regolamento della scuola; - proposte di regole da parte degli allievi.
Prendersi cura	**Percorso didattico sulla lettura continuata del *Piccolo Principe*.**

5. Apertura e multiculturalità

Francine Rosenbaum (2010, p. 48) scrive:

> Sono cresciuta nella credenza che la multiculturalità sia una ricchezza (Canetti, 1977). Questa convinzione è stata scossa parecchie volte: mi bruciano ancora le guance al ricordo del mio primo giorno di scuola, quando la maestra storpiò davanti a tutti sia il mio nome francofono che il mio cognome ebreo ashkenazi e per di più sottolineò che la rubrica della religione era vuota. Il contesto linguistico nel quale vivevo era dialettale, cattolico e particolarmente ambivalente rispetto a un'importante immigrazione, segnata dalla seconda guerra mondiale, la cui appartenenza comune era proprio quella di provenire d'altrove. [...] È stato lo zuccone della classe che ha seminato nella mia testa di bambina i primi dubbi relativi alle lingue e alle loro immagini: dopo avermi dato un sacco di botte [...] mi ha detto: *i furasctee che i è nianca bon da parlà dialett, i ga da na fö di ball!* Confusamente ho percepito molto presto come certi processi di identificazione collettiva portino alla violenza.

Si è deciso di partire da questa citazione, in quanto quello che l'autrice descrive in merito al suo vissuto in una città del Ticino, anni or sono, presenta delle incredibile analogie con quanto io stessa ho vissuto nel 1989, quando sono arrivata in un piccolo villaggio nel bellinzonese, fortemente impregnato di dialettalità. Oggidì, a 28 anni di distanza, ho modo di osservare le medesime dinamiche. La differenza essenziale consiste nel fatto che nel 1989 la mia famiglia era la sola entità straniera nel loco (ma da lì a tre anni ne sarebbero arrivate molte altre, in fuga dalla guerra della ex-Jugoslavia) e io ero la sola "straniera" della classe, mentre ora la presenza di ragazzi di origini straniere è notevole o, come nel caso della mia classe, predominante.[6] Il dialetto costituisce una grandissima ricchezza culturale e linguistica, sia a livello cantonale sia sul piano nazionale, e va salvaguardato, valorizzato e promosso, ma al contempo ritengo molto importante il fatto che esso non si trasformi in un elemento di "identificazione collettiva" che porti "alla violenza". La sede in cui sto svolgendo il mio incarico ha l'enorme vantaggio di essere piccola, con un totale di 22 docenti e 123 allievi, metà o più dei quali immigrati di prima o seconda generazione; le classi non superano generalmente il numero di 20 allievi. Questo aspetto numerico non è affatto marginale, in quanto permette ai docenti di seguire in modo molto più mirato e attento i ragazzi e di avere le

[6] Rimando alla descrizione della classe esposta nel Quadro metodologico.

risorse necessarie per aiutare, con una buona differenziazione mirata, i ragazzi scolasticamente/linguisticamente più deboli; inoltre è possibile osservare con più attenzione le dinamiche di classe, adoperandosi per lo sviluppo sano e armonioso di queste.

5.1 La compresenza

Capitini (1967a, pp. 82-96), all'interno del suo discorso sulla nonviolenza e, successivamente, sulla pedagogia, introduce un elemento non direttamente riconducibile alla multiculturalità, *stricto sensu*, ma strettamente connesso con essa: la compresenza. Egli parte dall'idea di una totale inclusione, che dovrebbe partire da un radicale cambiamento della *forma mentis*, avvezza a ragionare in termini dicotomici (io-loro, buono-cattivo, capace-incapace, vivo-morto, etc.). Per l'autore tutti gli individui possono concorrere alla produzione del valore per la società, ognuno può collaborare nel fare del bene. L'atteggiamento auspicato è di completa apertura verso l'altro e il riconoscimento del valore di ognuno, anche dei malati, dei disabili, degli anziani, dei bambini o persino dei defunti, che continuano a vivere nel ricordo e nell'insegnamento che hanno trasmesso alla posterità (in fondo, non si fatica a vedere come fondato questo concetto se lo si applica alle grandi menti del passato, come i poeti e gli uomini di scienze). Partendo dal principio generale della compresenza, non è difficile coglierne il risvolto pedagogico e, difatti, la scuola inclusiva, promossa sempre più anche nel nostro Cantone, va esattamente in questa direzione. Capitini vede in questa forma di apertura e di valorizzazione dell'altro un atto di resistenza nonviolenta verso una società – la sua degli anni '60, ma purtroppo anche, e ancora di più, la nostra contemporana – impaurita dal diverso, che erge barriere fisiche e psicologiche e dove l'inequità economica concorre alla creazione di una disuguaglianza culturale sempre più pronunciata. Il suo concetto di inclusione si oppone alle categorizzazioni e alle differenziazioni dovute all'aspetto fisico (elemento molto sentito dai giovani), alla religione e alla cultura di appartenenza (e come non pensare alla situazone dei profughi e degli immigrati, vissuta pienamente anche dalla scuola), al genere (le discriminazioni verso le donne non mancano ancora oggi nella nostra società "evoluta").

5.2 La valorizzazione della multiculturalità

All'interno della classe si è cercato di promuovere e valorizzare costantemente la multiculturalità, attraverso varie modalità: i percorsi didattici; le discussioni su temi che si prestavano particolarmente bene per tale valorizzazione; "l'esempio personale" della docente; grazie al tema-quadro di quest'anno, del nostro istituto scolastico, ovvero l'integrazione.

All'interno del percorso didattico sul mito, si è optato per la lettura di testi provenienti da diverse culture. Sull'origine del fuoco abbiamo letto un mito africano, uno americano e il classico mito di Prometeo (vedasi allegato 1). L'intento che si prefiggeva tale attività era una piccola familiarizzazione con altre culture, molto diverse da quella europea – alla quale comunque tutti gli allievi appartengono – e la presa di coscienza del fatto che l'Uomo, indipendentemente dall'etnia di appartenenza, si è da sempre confrontato con le grandi domande di tipo eziologico o esistenziale.

Il lavoro sui miti ci ha permesso anche di "scoprire" l'etimologia dei giorni della settimana e di constatare che essi derivano da ben tre culture/religioni diverse: la classica-pagana, la cristiana e l'ebraica (vedasi allegato 2). Ai ragazzi è stato chiesto poi di preparare dei cartelloni riportanti i giorni della settimana nelle rispettive lingue, compreso il dialetto leventinese e, se possibile, di indicare anche l'etimologia; il lavoro è stato svolto individualmente, a coppie o a piccoli gruppi (laddove vi fosse una lingua comune) ed è sfociato in un cartellone comune, recante il titolo *I giorni della settimana della 1a* (vedasi allegato 3). Questa semplice attività ha generato molto entusiasmo negli allievi, che hanno potuto sfruttare le proprie competenze linguistiche e valorizzarle attraverso un lavoro, che poi è stato visto dagli altri compagni e docenti.

Nell'affrontare alcuni miti sono sorte delle domande o per meglio dire delle perplessità, da parte delle allieve, sul modo in cui le divinità femminili vengono considerate e trattate. In particolar modo è stato notato che "alle ragazze non viene mai chiesto se sono d'accorso" (commento di un'allieva), in riferimento al matrimonio di Persefone e Ade, ma anche sulle "conquiste di Zeus", dove in vero non viene mai esplicitato il beneplacito delle fanciulle. Considerata l'importanza delle domande, si è optato per una piccola discussione in classe (vedasi allegato-foto della lavagna 4), cercando di contestualizzare storicamente il problema e mettendo in evidenza le conquiste degli ultimi 50 anni sul fronte dei diritti civili per le donne. Data l'età degli allievi, si è preferito comunque non approfondire troppo questi aspetti, rimandandoli a tempi più maturi, ma al contempo era importante affrontare con loro la tematica, seppure marginalmente, visto che i quesiti sono stati originati dalle compagne.

All'inizio dell'anno scolastico, quando mi sono presentata agli allievi, non ho celato in alcun modo le mie origini (provengo da un crogiuolo etnico e culturale, com'era abbastanza comune prima della guerra) e le mie varie competenze linguistiche (serbo-croato-bosniaco; italiano e diletto bellinzonese; tedesco e svizzero-tedesco; francese; etc.). Questo fatto, per quanto banale, ha sortito un effetto molti positivo sugli allievi: hanno potuto osservare che anche uno "straniero" può

apprendere l'italiano a un livello tale da diventare docente e il fatto che io ne abbia parlato con naturalezza, ha poi stimolato anche loro a "sfoggiare" le proprie competenze linguistiche – dialettali incluse[7] – durante il giro di presentazioni. Ho insistito su questo fatto, memore della mia esperienza personale delle elementari e delle medie, non molto diversa da quella descritta da Rosenbaum nella citazione che ho messo in apertura del capitolo.

Il tema-quadro che la scuola ha scelto per quest'anno è l'integrazione e le classi sono state incoraggiate e fare delle piccole ricerche e a preparare dei poster sulla migrazione da esporre all'entrata della scuola (vedasi allegato 5). Su questa tematica la direzione ha proposto delle stimolanti attività per promuovere l'inserimento positivo dei ragazzi stranieri, soprattutto di quelli giunti da poco a causa di conflitti nei rispettivi paesi di provenienza. Una di queste attività ha visto la partecipazione solo dei ragazzi di IV, che hanno organizzato un pranzo eritreo – sotto la "guida" della compagna eritrea – che ha portato le ricette della madre. Le due quarte, inoltre, sono state accompagnate a Chiasso, per vedere il centro di accoglienza per i profughi.

Un'altra proposta, di forte impatto emotivo, alla quale hanno preso parte tutte le classi – con la previa preparazione (vedasi allegato 6) – è stata una "conferenza attraverso immagini" di Gianluca Grossi. Il reporter è stato in grado di toccare temi estremamente forti, ma con delicatezza e senza sfruttare immagini "scioccanti", ma optando per la proiezione di frammenti di vita di gente che sta vivendo la guerra o che sta scappando da essa. Il focus è stato posto sulla ricerca della "normalità" e sulla tensione verso la vita, laddove la situazione non presenti nulla di normale e dove la vita è appesa a un filo: una ragazza profuga che si perde guardando i tacchi rossi di una passante alla stazione di Como; il tassista siriano che si presenta con una macchina sgangherata, ma che ospita al suo interno un lampadario di cristallo, perché "Lei ha chiesto una macchina in ordine", etc. All'incontro è seguita una discussione molto costruttiva in classe, nella quale i ragazzi hanno dimostrato di aver recepito e colto la profondità del messaggio. Si è colta l'occasione di tale incontro, nonché la vicinanza delle festività natalizie, per portare in classe il racconto *La palla rossa* (vedasi allegato 7), che narra di una partita di calcio che si svolge alla vigilia di Natale, fra due fazioni nemiche; nella storia si tocca il tema della guerra con estrema delicatezza e poeticità, dando, in fine, un forte messaggio di speranza e invitando i giovani a costruire un mondo migliore di quello che noi adulti stiamo lasciando loro in eredità. Con questa lettura si è voluto ribadire il valore degli allievi – giovani uomini e giovani donne, adulti di domani – i quali avranno il gravoso e

[7] Ho insistito fin da subito sul fatto che i dialetti sono lingue a tutti gli effetti e successivamente ho tenuto una lezioni sulle lingue della Svizzera e i dialetti italiani e della Svizzera-italiana, in collaborazione con la docente di geografia.

coraggioso compito di creare una società migliore. Un'altra lettura molto stimolante per la riflessione è stata quella di alcuni capitoli del "diario" *Scrivere per non dimenticare. Una ragazza in fuga dalla Bosnia*. Questa lettura è stata particolarmente significativa, in quanto la voce narrante ha l'età degli allievi e questo ha creato una forte immedesimazione empatica.

Nella mia classe non vi sono ragazzi provenienti da paesi in guerra, ma alcuni di loro hanno i genitori e i nonni che hanno vissuto in prima persona il conflitto della ex-Jugoslavia e il tema era molto sentito. Si è cercato di mettere l'enfasi sul fatto che i profughi non hanno la "possibilità di scegliere", che sono persone come me e loro, ma divenute vittime di una brutalità contro la quale non si possono ribellare. Dalla discussione è emerso che gli allievi, per quanto giovani, hanno già sentito parlare di profughi, dai genitori, dai telegiornali, da amici più grandi che hanno fatto commenti (non sempre positivi) sui nuovi arrivati a scuola. Le attività proposte dalla direzione e da me in classe si prefiggeva di far riflettere e di far uscire la mente dagli stereotipi populisti legati a tale tematica e dalla paura del "diverso". I migranti in generale e, negli ultimi tempi, i profughi, vengono spesso presentati come "un pericolo" per la sicurezza e il benessere sociale. Tale bombardamento mediatico crea una disumanizzazione dei soggetti in questione, creando l'immagine artificiale di "un nemico da combattere". Uno delle tecniche basilari della nonviolenza consiste proprio nel processo contrario a quello descritto: essa mira a "umanizzare" il presunto nemico, attraverso l'empatia:

> Tutta la teoria della nonviolenza è basata sull'idea di riconoscere l'essere umano nell'altro, facendo appello a quell'essere umano non solo per compassione verso la propria condizione, ma anche per un interesse personale in un futuro migliore da godere insieme. La nonviolenza non funziona quando per gli oppressori gli oppressi non sono uomini, non sono umani, non esistono (Galtung, 1996b, p. 116).

6. La CNV nei colloqui educativi e negli incontri con i genitori

Il filosofo Guido Calogero, uno dei più stretti collaboratori e amici di Capitini, in un suo prezioso contributo (1956, p. 281), profondamente intriso di insegnamenti capitiniani, scrive:

> [...] chi ha veramente accettato il dialogo, ha già accettato tutto. Ha già accettato che la sua verità non è sola; che la sua esperienza non gli basta; che ci sono altri al di là di lui; che deve comprendere come essi vedono e sentono e vogliono le cose, perché potrebbero farlo in un modo anche molto diverso dal suo, e di cui egli dovrebbe pure tener conto, sia che esso modificasse la sua visione delle cose sia che soltanto le si aggiungesse.

Anni dopo, questi concetti convoglieranno in una disciplina di studio strutturata e in una metodologia funzionale, grazie al lavoro di Marshall Rosenber. Per comodità del lettore, riporto qui una sintesi dei concetti salienti della comunicazione nonviolenta o empatica (CNV) che si è cercato di applicare nei colloqui educativi e negli incontri con i genitori.

Rosenberg (2003a, p. 50) concepisce l'empatia come una comprensione rispettosa di ciò che gli altri stanno esperendo. Secondo lo studioso (1983 e 2003a), l'attenzione va posta sui sentimenti e sui bisogni fondamentali universali dell'interlocutore (ad. es. il bisogno di comprensione, di rispetto, di sicurezza, etc.). La CNV implica la capacità di osservare in modo neutrale la situazione, senza valutare/giudicare, per poi, in un secondo momento esprimere i sentimenti che emergono da questa osservazione ("mi sento felice", "mi sento in ansia", etc.). L'aspetto più rivoluzionario di tale concezione, a parer mio, è l'invito a prendersi la responsabilità per i propri sentimenti: l'altro può aver fatto qualcosa per stimolare il nostro sentire, ma siamo noi e solo noi i responsabili di essi, quindi non è l'altro ad "averci fatti arrabbiare", bensì: lui ha compiuto un'azione e la nostra risposta emotiva a tale azione è la rabbia, dovuta ad un bisogno insoddisfatto in quella situazione. Se così non fosse, l'individuo sarebbe in balia degli altri e la sua causatività sarebbe nulla. Assumendo tale prospettiva si riconosce il fatto che la persona possa determinare il proprio sentire e che la mente non si basa sul principio di stimolo-risposta pavloviano. Si è liberi di determinare la propria reazione e di scegliere se "porgere l'altra guancia", affrontare il conflitto con empatia o lasciarsi andare alla rabbia e preferire l'antica legge del taglione. Una volta che si è entrati in contatto in modo responsabile con il proprio sentire, si può formulare una richiesta chiara al proprio interlocutore, che tenga conto dei propri bisogni e dei propri sentimenti.

Per concludere questa breve sintesi sulla CNV – che non ha assolutamente la pretesa di essere esaustiva – ritengo utile soffermarsi su alcune riflessioni di uno dei più importanti studiosi del

pensiero nonviolento, Johan Galtung. Lo studioso suggerisce di coltivare un atteggiamento empatico nella vita, ponendosi "in relazione profonda con le persone, con molte persone e con persone di diverso tipo, facendo tesoro dell'opera degli artisti che abbiamo fra noi: scrittori, poeti e quanti non hanno nome né fama, ma si possono incontrare ovunque" (2008, p. 98). Per il ricercatore il dialogo nonviolento è in stretta relazione con la tensione verso la verità, difatti, per trascendere e trasformare i conflitti è necessario impegnarsi su due distinti livelli (2008, p. 98 e ss.): va assunto un impegno individuale per sviluppare una vera e propria *forma mentis* nonviolenta (Galtung suggerisce la pratica della meditazione, del silenzio e del dialogo interiore per promuovere tale atteggiamento); nel dialogo con l'altro bisogna andare oltre le dinamiche di "incolpare"/ "sentirsi in colpa", al fine di andare verso una vera presa di coscienza e di responsabilità condivisa, usando la CNV e la creatività per cercare delle alternative accettabili da entrambe le parti coinvolte.

I colloqui educativi con gli allievi sono una prassi nel nostro lavoro come docenti, ma, come abbiamo avuto modo di vedere anche in alcuni video, durante le lezioni di laboratorio al DFA, questi incontri non seguono sempre una modalità comunicativa funzionale al raggiungimento dell'obiettivo che ci si prefigge: aiutare l'allievo, stimolando la sua riflessione e partecipazione attiva alla ricerca di una "soluzione", da mettere in atto sia per risolvere eventuali problemi di carattere educativo sia per aspetti più prettamente disciplinari. Nel corso dell'anno scolastico ho avuto uno o più di tali colloqui con ogni allievo della mia classe. A titolo esemplificativo riporto sommariamente il modo in cui si è svolto uno di questi, con un ragazzo che ha iniziato a suscitare un po' di nervosismo nei compagni di classe per eccesso di prolissità, durante i propri interventi. L'intento primario di tale colloqui era quello di far comprendere all'allievo il motivo del disagio dei compagni, affinché lui non prendesse "sul personale" le loro reazioni (in vero circoscritte a manifestazioni palesi di noia, come "sbuffare" e analoghi), ma che capisse piuttosto che dietro ad esse vi erano delle emozioni e dei bisogni, che anche loro – proprio come lui – stavano cercando di soddisfare. Chiaramente si è usato l'ascolto attivo e si è cercato di far trovare a lui delle soluzioni valide per poter esprimere le proprie opinioni in classe, ma rispettando al contempo anche il bisogno di esprimersi dei compagni. Il secondo intervento, per far fronte alla situazione, si è svolto con il gruppo classe; ho cercato di trovare un momento opportuno per affrontare la tematica (è una classe piccola, molto unita e con un clima di lavoro solitamente molto gradevole), cercando di creare una maggiore comprensione anche in loro verso il compagno. Ho posto delle domande analoghe, sulle emozioni e sui bisogni, anche a loro e abbiamo affrontato una discussione sul tema, che è risultata essere molto sentita e partecipe. Ho cercato di gestire questo momento senza cadere

in atteggiamenti “moralistici” o accusatori. L'intento non era quello di tacciare il loro sbuffare come qualcosa di “riprovevole”, bensì stimolare una riflessione e un'apertura empatica verso il compagno.[8]

Le stesse modalità comunicative si sono applicate in occasione dei cinque colloqui con i genitori di allievi che stanno avendo qualche difficoltà in italiano e anche in altre materie. Va subito precisato che in sede vi sono delle regole specifiche da seguire per i colloqui con i genitori: essi possono venire esclusivamente su previo appuntamento, non si fanno mai i colloqui a tu per tu con un genitore, ma il direttore vuole che sia sempre presente o la/il docente di classe o, in alternativa, la docente di sostegno – che è anche membro di direzione – o, addirittura lui stesso. Questi accorgimenti sono stati adottati per via delle dimensioni ridotte e “familiari” della sede: la maggior parte dei docenti abita in loco e conosce personalmente le famiglie e questa situazione poteva ripercuotersi negativamente sulla loro vita privata, infatti rischiavano di essere costantemente interpellati dai genitori al di fuori delle ore lavorative. Inoltre vi è anche l'intento di far vedere un corpo docenti unito, compatto e solidale, qualora vi fossero delle situazioni particolarmente gravi da affrontare. I cinque colloqui si sono sempre svolti in presenza della docente di sostegno, con la quale ho avuto modo di collaborare in modo molto costruttivo durante l’anno scolastico. Un elemento costante emerso dalla comunicazione con i genitori è la loro “minaccia” (ritenuta educativa), rivolta al figlio o alla figlia, di privarli dell’attività sportiva che svolgono, qualora non dovessero impegnarsi maggiormente a scuola. Su questo aspetto mi sono permessa di prendere posizione e mi sono presa la liberà di esprimere il mio punto di vista, chiaramente con il dovuto rispetto e sotto forma di “opinione personale”, sconsigliando altamente questo tipo di “minaccia”. Con la docente di sostegno, che applica a sua volta la CNV da anni, si è cercato di comprendere i bisogni e le emozioni dei genitori (ci sono stati anche dei casi di pianto, dovuto alla preoccupazione/frustrazione) e dei ragazzi e, al contempo, di ribadire i nostri come docente. Ai colloqui gli allievi sono stati sempre invitati, ma solo in un caso l’invito è stato accettato e la presenza della discente è stata molto costruttiva. Alla fine della riunione lei stessa mi ha chiesto di stare in un banco da sola, in quanto “fatica a non parlare con la compagna”.

L’utilizzo della CNV per me è stato “sperimentale”, in quanto – pur interessandomi alla nonviolenza in tutte le sue sfaccettature da anni – solo un anno fa mi sono avvicinata a questa disciplina e la sto ancora studiando e approfondendo. Durante l’anno scolastico sono andata avanti

[8] Ho riportato il caso di tale allievo anche nella mia *Documentazione di sviluppo personale*, in quanto, oltre a questo colloquio, in vero molto leggero e semplice, si sono effettuati più interventi, anche di carattere didattico/pedagogico, in collaborazione con la madre e la docente di sostegno.

“a tentativi”, cercando di correggere mano a mano il mio approccio, ma l’esperienza, nell’insieme si è rivelata molto soddisfacente e, a parer mio, ha concorso in modo decisivo alla creazione di un ambiente di classe positivo, dove vengono attivamente promossi questi aspetti legati alla competenza comunicativa:

> Capire e interiorizzare il punto di vista dell'altro, anche per arricchire la propria visione del mondo (*Piano di studio*, p. 101).
>
> Esprimere in modo articolato, con chiarezza e con un lessico appropriato i propri bisogni, le proprie emozioni, le proprie domande e i propri pensieri (*Piano di studio*, p. 102)

7. Dalla verticalità all'orizzontalità

C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.

C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.

Profondamente stimavo un amico
quasi invidiando un altro, a cui diceva
stupido, e non a me.

C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo che è nel mondo, aperto a ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.
(Dolci, 1974, p. 105)

Nella pedagogia moderna sono stati messi chiaramente in evidenza i limiti delle lezioni "ex-cathedra", che tendevano a guidare "gli altri come cavalli", ma negli anni Cinquanta, quando Dolci inizia la propria riflessione introno all'educazione, la trasmissione di un "sapere prestabilito" era la prassi con cui le giovani menti si confrontavano abitualmente; non si educava al pensiero critico e a mettere in discussione o a esprimere un punto di vista soggettivo. L'educazione era impregnata di una forte verticalità, basata su una chiara gerarchia, che vedeva sopra il detentore del sapere (l'*auctoritas*) e sotto il discente. L'istruzione, per certi versi, concorreva al mantenimento dello *statu quo*, portando le menti verso l'omologazione (mi si permetta l'espressione pasoliniana): "Nelle scuole la lezione o la lettura della carta stampata, ad ognuno e nei secoli, sovente sostituisce – e di fatto impedisce – la lettura del mondo, il decifrare la vita. Il leggere, quando non è un atto criticamente creativo, cristallizza lo studio" (Dolci, 1985, p. 132). L'ultima strofa della bella poesia di Dolci sembra dedicata al pensiero pedagogico dell'amico Capitini. I due pedagogisti, difatti, viaggiano su binari paralleli: Dolci si ispira all'approccio maieutico,[9] mettendo al centro della propria riflessione il dialogo, mentre Capitini, come fin qui esaminato, articola il proprio pensiero

[9] Per un approfondimento rimando al bell'articolo di D. Novara, *La pedagogia maieutica di Danilo Dolci*, disponibile in formato elettronico sul sito ufficiale del Movimento Nonviolento capitiniano: http://nonviolenti.org/cms/rubriche/i-volti-della-nonviolenza/danilo-dolci/#c

su più livelli. Entrambi, coerentemente con la concezione nonviolenta, *lato sensu*, aborriscono qualsiasi forma di autoritarismo e scelgono una visione aperta dell'educazione. Quest'ultimo aspetto è fortemente criticato da Capitini, in quanto lo vede incompatibile con la propria concezione della figura del docente, ma anche con la considerazione che lui ha dei bambini-ragazzi. Egli, difatti, non vede gli allievi in una posizione di "inferiorità" rispetto all'adulto detentore del sapere, ma li immagina "davanti non dietro di noi" (Capitini, 1967, p. 114), in quanto essi rappresentano il futuro dell'umanità (un futuro presumibilmente migliore) e quindi hanno una tensione propositiva verso tale domani, mentre l'adulto è per lo più orientato verso il passato, verso la vita già avvenuta e la conoscenza già acquisita. Per il filosofo-pedagogista, l'"educatore è aperto a che possa esservi qualcuno migliore di lui e dovrebbe ritenersi né un demiurgo, né un amministratore del ripetere semplicemente la vita" (Capitini, 1967, p. 122). E ancora:

> L'educatore viene dal passato con una sofferta esperienza, che in sostanza si conclude così: su tutto sovrasta il valore, tutto passa col tempo, ma il valore, l'esigenza di una direzione alla nostra tensione, torna sempre. [...] L'educatore deve perciò presentare il meglio nell'educazione, essere la punta conclusiva del passato. Ma se il passato finisce, c'è qualche cosa che si apre, una condizione migliore, liberata, e come facciamo noi ad accertarla, dove la incontriamo? Proprio nell'incontro con il fanciullo: noi educatori mettiamo il valore, il fanciullo va più in là, in una realtà liberata, [...] (Capitini, 1967, p. 101).

L'incontro fra il docente e l'allievo dovrebbe, quindi, generare una nuova realtà e non consistere semplicemente nella trasmissione del bagaglio conoscitivo ed esperienziale del maestro: "s'intende bene che non è il fanciullo per sé che è liberante, ma entro l'atto di sintesi di noi e di lui, di noi che portiamo il meglio del passato (i valori) e l'apertura, e di lui che porta un grado ulteriore" (Capitini, 1967, p. 344).

La concezione capitiniana, a parer mio, è particolarmente interessante, in quanto vede sì il fanciullo in "avanti", rispetto all'adulto, ma egli ha bisogno dell'educatore per poter mettere a frutto il proprio potenziale e affinché possa costruire un domani migliore o per dirla con Capitini "liberata dal male". Il rapporto dei due soggetti è orizzontale, simmetrico, dal momento che l'educatore vede nell'allievo un apportatore di valori e di stimoli; l'incontro fra l'adulto e il giovane diventa un arricchimento per entrambe le parti. Questo concetto viene sviscerato meglio in un passaggio di un'opera precedente:

> Per ridurre la trascendenza e la prepotenza dell'autorità nella scuola bisogna alzare tanto il senso della compresenza interiore degli altri e del valore (realtà di tutti) che l'autorità, al punto limite, si risolve in questo. Quanto più incombe il maestro, tanto meno sorgono gli altri, e l'io si sviluppa antitetico a lui. Sono le tirannie che generano i ribelli. [...] il maestro è al servizio della compresenza e del valore: qui sta la sua autorità; e quanto più l'adolescente vive compresenza e valore, tanto più il maestro è sentito con amore, [...] (Capitini, 1951, p. 109).

Dal ragionamento capitiniano traspare costantemente un'insoddisfazione verso lo *statu quo* e una tensione positiva verso il futuro. Tale riflessione e le proposte pedagogiche che ne derivano sono il frutto del contesto sociale e del periodo storico in cui opera: l'Italia del dopoguerra. La rivoluzione culturale del '68 (anno della sua morte) deve ancora avvenire e il suo contributo e il suo pensiero – come accade spesso con i grandi pensatori – precorrono i tempi, anticipando idee e valori che si accetteranno e si integreranno nel tessuto sociale anni dopo. La sua condanna dell'autoritarismo/autorità credo che vada interpretata tenendo conto del contesto storico in cui è nata. Le sue proposte sono state ampiamente accolte, probabilmente anche attraverso il filtro di altri pensatori, dalla pedagogia moderna e un atteggiamento miliziano in aula, oggidì, fortunatamente, non sarebbe accettato. Capitini ha una chiara visione, e molto ambiziosa, del docente, che si può sintetizzare in questi punti salienti (Capitini, 1967, p. 157 e ss.): per lui un docente, a qualsiasi livello scolastico, è innanzitutto un educatore; è un "persuaso", vale a dire una persona che ha fiducia verso l'Uomo e che vede nell'allievo/a un uomo o una donna che creeranno un mondo migliore; è una persona che sceglie questo lavoro per vocazione, che si assume questo compito ben consapevole della responsabilità e della fatica che questo comporta. Egli prevede, inoltre, che il docente si apra, di doni completamente all'allievo, sul piano umano, senza nascondere i propri limiti e le proprie fragilità. Capitini non concepisce che ci possa essere una qualche diversità fra il pensare del docente, il suo dire e il suo agire dentro l'aula e nella vita, difatti tutti i valori da lui incarnati devono essere portati avanti anche nella vita privata. Quest'ultimo punto si spiega alla luce dell'idea che non vi sia una separazione fra il dentro la scuola e il fuori. La scuola che lui auspica è aperta e in costante dialogo con il mondo, è una scuola della compresenza, vale a dire della valorizzazione di tutti e dove ognuno si possa sentire accolto e di valore. A tal fine egli concepisce le scuole – in particolare le SM – come una scuola unica, senza livelli, con poche ore di insegnamento frontale e molte attività e iniziative coordinate dal docente. Oltre a ciò ci sono delle caratteristiche personali che lo qualificano e senza le quali l'insegnamento non potrebbe essere efficace: deve essere molto colto e avere un'autentica passione per la cultura; è appassionato, in quanto ama fare questo lavoro; è in "formazione continua", in quanto si tiene costantemente

aggiornato sulle novità disciplinari, ma anche sulle scienze dell'educazione e sulla pedagogia; è uno studioso e un ricercatore lui stesso. È interessante notare che alcuni aspetti qui delineati li ritroviamo, in altri termini, all'interno della *Legge della scuola del 1° febbraio 1990:*

> **Art. 45** - Il docente è incaricato, nello spirito delle finalità della scuola, dell'istruzione e dell'educazione degli allievi ed è chiamato a partecipare alla conduzione dell'istituto in cui opera.
>
> - Il docente, attraverso un'efficace attività culturale e didattica, deve assicurare la formazione degli allievi, favorire l'acquisizione del sapere e promuoverne l'elaborazione critica stimolando la partecipazione dei giovani ai processi di rinnovamento socioculturale.
>
> - L'insegnamento è una professione fondata sullo studio, sulla ricerca, sulla didattica e sulla trasmissione del sapere, indissolubilmente legata alla costante formazione culturale, scientifica e umana del docente.

Partendo dalla mia esperienza quasi decennale all'interno di varie SM (seppur con un ruolo marginale come quello si supplente), così come nei licei e all'università, posso dire che non è sempre facile incarnare tutti i valori qui espressi, per quanto la passione per il lavoro non manchi. Il discorso probabilmente andrebbe concepito come un ideale verso cui tendere e andrebbe privato del tono assertivo, a tratti dogmatico, con cui viene presentato. Per contro, il discorso sull'orizzontalità lo trovo molto condivisibile, a patto che i ruoli restino ben distinti: il docente non è un "compagno" dell'allievo, ma è un adulto con delle chiare responsabilità come tale. Inoltre anche l'aspetto dell'apertura verso l'altro è molto stimolante, ma anche tale apertura dovrebbe, a mio avviso, limitarsi e, non andare oltre, il concetto di compresenza, intesa come valorizzazione e piena accettazione dell'altro. Detto in altri termini, bisogna avere cautela nell'esporre elementi relativi alla propria vita privata e nel chiedere agli allievi di raccontare delle proprie esperienze personali. Quando un lavoro in classe lo richiede (una riflessione, un tema, una discussione, etc.), bisogna lasciare la possibilità di scegliere che cosa dire e se riferire una propria esperienza personale o semplicemente qualcosa che si è osservato. Forse si potrebbe partire dal principio di non chiedere a un allievo più di quanto noi stessi, come docenti, saremmo disposti a condividere con loro; in tal modo ci si pone in un rapporto simmetrico e non verticale. Ho avuto modo di integrare tale principio in alcune attività svolte in classe, come una riflessione sui primi mesi di scuola, dove ho chiesto di parlare delle proprie aspettative, dei timori, degli aspetti positivi che la nuova scuola suscitava in loro. Ho introdotto tale attività leggendo un mio "tema", dove ho parlato del mio primo impatto con la nuova sede scolastica (vedasi allegato 8). Gli allievi l'hanno apprezzato molto e nei

loro temi è emersa un'apertura e un'autenticità che mi ha ripagata del piccolo atto di condivisione che ho avuto verso di loro. Ho fatto la medesima cosa quando ho chiesto loro di scegliere degli aggettivi di registro medio o aulico per descrivere la propria personalità. Si stava lavorando sugli aggettivi che si usano maggiormente per descrivere una persona e sui sinonimi di registro medio e elevato di tali parole; precedentemente avevano imparato i connettivi causali e nell'attività ho chiesto di integrare i due aspetti, componendo frasi come "Mi reputo arguto, poiché…". Chiaramente è difficile affermare con sicurezza che il mio "espormi" abbia poi suscitato in loro altrettanta apertura, ma ho potuto constatare che la descrizione è stata fatta in modo molto veritiero. Una delle ultime attività svolte, in tale ottica, si inserisce nel percorso didattico sul testo regolativo; quanto emerso si è rivelato essere particolarmente interessante e stimolante per gli allievi: abbiamo letto insieme il regolamento interno della scuola (vedasi allegato 9) e poi ho chiesto loro di rileggerlo individualmente e di esprimere per ogni punto il proprio livello di condivisione/accettazione della regola o sanzione esposta. Ho fatto usare le classiche faccine degli emoticon: sorridente (condivido pienamente), "perplessa" (condivido in parte, ma…) e triste (non condivido). Ho sfruttato tale attività come punto di partenza per la discussione in classe, nella quale si è cercato di capire i motivi di disaccordo ed eventuali proposte alternative (vedasi allegato-foto della lavagna 10). L'intento dell'attività si articola su più livelli: comprendere le motivazioni profonde che hanno spinto la direzione a formulare tali regole (questo permette di accettare in modo più consapevole e con cognizione di causa le regole stesse); problematizzare criticamente un testo regolativo (vederne le lacune, i limiti); porsi in termini costruttivi verso tale regolamento, vedendo come lo si potrebbe migliorare. Per quest'ultimo aspetto gli allievi hanno dovuto proporre cinque regole a testa (vedasi allegato 11) – secondo loro non contenute nel regolamento o formulate in modo inadeguato o non condivisibili – per la classe. Abbiamo discusso insieme le regole da loro proposte, fino ad arrivare a un completo consenso su dieci regole da esporre e rispettare in aula, oltre a quelle esposte nel regolamento dell'istituto. È molto interessante notare, anche se non è propriamente pertinente con il discorso in questione, che le ragazze delle classe, all'unanimità, ha contestato la regola sull'abbigliamento, ritenendola troppo blanda: "3.1. Gli abiti devono essere decorosi e consoni all'ambiente scolastico. Non sono permessi gli indumenti con disegni o scritte volgari e offensivi, le tenute succinte e sportive (le tute da ginnastica sono consentite solo durante le attività sportive)" (*Regolamento della SM Ambrì*). La loro proposta, che vorrebbero presentare in direzione, è di introdurre una divisa decorosa e uguale per tutti. Tale necessità nasce, in base a quanto hanno riferito, dal disagio causato dal confronto con le compagne più benestanti, che sfoggiano abiti firmati, alla moda o costosi. Ho trovato molto interessante tale iniziativa (che non avrà seguito per ovvi motivi), in quanto è indice di una presa di coscienza del fatto che si possa

essere critici, ma al contempo propositivi verso le regole, che sono un'imposizione verticale per eccellenza. Il semplice fatto di discuterne insieme, con apertura, cercando di capire le motivazioni profonde che stanno alla base del regolamento, ha contribuito a togliere questo alone di autoritarismo dal regolamento, rendendolo più vicino a loro e più condivisibile.

8. Ci guadagno il colore del grano…

Dai concetti di compresenza e simmetria educativa si evince un aspetto particolarmente caro a Capitini, che si legge in filigrana in tutte le pagine della sua opera: avere a cuore, prendersi cura del prossimo e in particolar modo dei "fanciulli", come chiama affettuosamente lui i bambini e i giovani. Il rapporto educativo, fra educatore ed educando, per essere fruttuoso, richiede attenzione e cura, come qualsiasi altro rapporto umano autentico. Come lettura continuata, quest'anno, ho deciso di proporre alla classe il libro che incarna i suddetti valori: *Il Piccolo Principe,* di Antoine de Saint-Exupéry. In una società e in momento storico dove si esaltano, forse più che mai, la bellezza e la giovinezza (i mass media veicolano incessantemente questi pseudo valori), la forza e la resistenza (basta osservare la sempre più dilagante mania dei centri fitness), la ricchezza a tutti i costi, la velocità, etc., trovo importante soffermarsi su un testo come questo, che mette in evidenza le piccole, preziose, cose della vita: un fiore, un amico, una stella… Lo scrittore è morto combattendo in guerra, ma la sua opera tradisce un animo profondamente nonviolento. Il suo libro, che non smette di affascinare i bambini e gli adulti, veicola un messaggio che si situa all'estremo opposto di tutti quei fattori che concorrono a creare un terreno fertile per i conflitti e la guerra. In esso troviamo una riflessione fortemente critica, per quanto espressa in modo poetico, sui seguenti temi: l'accumulo di ricchezze fine a se stesso (capitolo XIII: l'uomo d'affari che conta le stelle); la superficialità dei rapporti umani, che elimina l'empatia e la possibilità di un'autentica comprensione (capitolo XXI, pp. 21-22: "Che cosa vuol dire 'addomesticare'?" "È una cosa da molto dimenticata. Vuol dire 'creare dei legami'"); la solitudine alienante dagli altri esseri umani, che può indurre al desiderio di obliarsi attraverso una sostanza o attraverso altri mezzi (capitolo XII), etc. L'autore propone una "liberazione dal male" sociale, per dirla con Capitini, attraverso un ritorno ai valori importanti e autentici della vita: il possesso concepito come il prendersi cura, aiutare: ""Io", disse il piccolo principe, "possiedo un fiore che innaffio tutti i giorni. Possiedo tre vulcani dei quali spazzo il camino tutte le settimane. Perché spazzo il camino anche di quello spento. Non si sa mai. È utile ai miei vulcani, ed è utile al mio fiore che io li possegga. Ma tu non sei utile alle stelle..."" (*Il Piccolo Principe*, p. 65). Il suo è un invito esplicito alla lentezza, al fermarsi e coltivare i rapporti:

> La volpe tacque e guardò a lungo il piccolo principe: "Per favore... addomesticami", disse. "Volentieri", disse il Piccolo Principe, "ma non ho molto tempo, però. Ho da scoprire degli amici, e da conoscere molte cose". "Non ci conoscono che le cose che si addomesticano", disse la volpe. "Gli uomini non hanno più tempo per conoscere nulla. Comprano dai mercanti le cose già fatte. Ma siccome non esistono mercanti di amici, gli uomini non hanno più amici. Se tu vuoi un amico addomesticami!" (*Il Piccolo Principe*, pp. 93-94).

Ma avverte fin da subito che un vero rapporto necessita di tempo, di attenzioni e di cura, e che quando si creano dei veri legami si incorre anche nell'inevitabile sofferenza, ma anche questa, in vero, fa parte della vita e della sua bellezza, come il colore del grano:

> Così il piccolo principe addomesticò la volpe. E quando l'ora della partenza fu vicina: "Ah!" , disse la volpe, "…piangerò." "La colpa è tua", disse il piccolo principe, "io non ti volevo far del male, ma tu hai voluto che ti addomesticassi." "E' vero", disse la volpe. "Ma piangerai!", disse il piccolo principe. "E' certo", disse la volpe. "Ma allora che ci guadagni?" "Ci guadagno", disse la volpe, "il colore del grano." (*Il Piccolo Principe*, p. 95).

Saint-Exupéry colpisce molto i giovani lettori, ma anche gli adulti, non solo perché conosce la lingua dei bambini, ma perché conosce il linguaggio di coloro che si prendono veramente cura del prossimo (e non solo) e conosce gli interrogativi, le paure, i dubbi che possono sorgere quando ci si avvicina a qualcuno. Il percorso didattico che abbiamo portato avanti, in relazione alla lettura continuata, ci ha permesso di soffermarci e di riflettere sulla società, suoi disagi sociali, sui valori (quelli universali e quelli degli allievi), sul rapporto fra gli esseri umani, sull'amicizia. La lettura e la costante riflessione, sia orale sia scritta (vedasi allegato 12) ha aperto una finestra su una prospettiva diversa da quella generalmente offerta dalla televisione e dalla società del "tutto e subito" e dell' "usa e getta". Ha presentato una nuova prospettiva, in vero rivoluzionaria, da cui guardare il mondo, per svincolarsi dalla condizione attuale, per andare verso un futuro diverso, in una "condizione migliore, liberata" (Capitini, 1967, p. 101), di cui i giovani di oggi saranno i protagonisti e i fautori.

9. Conclusione

> "Poiché le guerre hanno origine nello spirito degli uomini, è nello spirito degli uomini che si debbono innalzare le difese della pace. [...] la dignità dell'uomo esige la diffusione della cultura e l'educazione di tutti per la giustizia, la libertà e la pace [...]." (*Preambolo all'Atto costitutivo dell'UNESCO*[10])

Quest'anno scolastico mi ha resa una persona ricca, persino più ricca dell'uomo d'affari del Piccolo Principe: l'anno scolastico sta volgendo al termine e io mi porterò a casa lo sguardo timido di Elisa, le rime rap di Ian, la vitalità esplosiva di Sabit, le domande esistenziali di Daniel, le puntigliose domande di approfondimento grammaticale di Giorgi, l'improbabile cresta del timido Dylan, i guizzi improvvisi negli occhi di Engjël, la voce sussurrata di Marian, gli occhi ridenti di Melanie, il sorriso disarmante di Lara, le riflessioni sul lessico di Joni, la mano sempre alzata di Martin, l'allegria di Nuria, le fossette di Jasmine.

Loro si porteranno a casa le conoscenze e le competenze acquisite (spero) attraverso i vari percorsi didattici, ma mi auguro soprattutto che si portino appresso il ricordo di un'adulta, di una docente che per principio preso e dichiarato non ha (quasi) mai alzato la voce (è un essere umano perfettibile anche lei…), che non ha scelto l'esclusione (estromissione dall'aula) come "strategia punitiva", non ha usato "minacce" ("se lo fai ancora, allora io…"), etc. Spero che si portino appresso il sorriso e la gioia con cui li ho sempre accolti e soprattutto la mia profonda fiducia in loro come esseri umani, come uomini e donne di un "domani liberato".

Io mi sono avvicinata alla nonviolenza, come filosofia, a 19 anni, ho scritto il mio *Lavoro di maturità* sulla resistenza nonviolenta al regine fascista di Capitini e ora, dopo molti anni, sono tornata a parlare di questo grande pensatore e degli altri suoi compagni e allievi. Come ho esplicitato nel titolo, questa mia ricerca-azione è stata un "tentativo di applicazione" della pedagogia della nonviolenza, è stato un provare, un tendere verso. Chiaramente molte cose le avrei potute fare meglio o diversamente, ma per carattere non sono incline ai rimpianti. Rivolgo piuttosto lo sguardo al futuro e ai miei prossimi 28 anni di lavoro, nei quali avrò modo di applicare questo e altri approcci, affinché l'insegnamento possa essere sempre una proficua coltivazione dell'anima, mia e dei futuri allievi ai quali avrò il privilegio di insegnare.

---

[10] Citazione tratta dalla versione digitale, ripresa dal sito: http://www.unesco.it/it/Documento/Detail/6

10. Bibliografia

Letteratura primaria

- Capitini A. (1967b). *Le tecniche della nonviolenza*. Milano: Feltrinelli.

- Capitini A. (1967a-68). *Educazione aperta*. Firenze: La nuova Italia.

- Capitini A. (1956). *Colloquio Corale*. Pisa: Pacini Mariotti.

- Capitini A. (1951). *L'atto di educare*. Firenze: La nuova Italia.

- Dolci D. (1987). *La comunicazione di massa non esiste*. Latina: L'Ardonauta.

- Dolci D. (1974). *Poema umano*. Torino: Einaudi.

- Dolci D. (1985). *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo noviolento*. Roma: Armando.

- Rosenberg M. (2003a). *Nonviolent Communication: A Language of Life.* Encinitas: PuddleDancer Press.

- Rosenberg M. (1983). *A Model for Nonviolent Communication.* (35 pages) Philadelphia, New Society Publishers.

- Saint-Exupéry (de) A. (1994). *Il Piccolo Principe*, Milano: Bompiani.

Letteratura secondaria

- Bauman Z. (2000) *Liquid Modernity*. In italiano: *Modernità liquida*, Roma-Bari: Laterza, 2002.

- Bobbio N. (1984). *La filosofia di Aldo Capitini, Religione e politica* in *Maestri e compagni*. Firenze: Passigli.

- Catarci M. (2007), *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini.* Torino: EGA.

- Cambi F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Laterza.

- Domingo P. (2011) *«Ciascuno cresce solo se sognato». Nonviolenza, sogno e liberazione nella pedagogia di Danilo Dolci*, in *Educazione Democratica*, n. 2/2011, pp. 15-22.

- Galtung J. (1996b). *Le teorie della difesa nel quadro di una teoria generale dei conflitti, Invece delle armi: obiezione di coscienza, difesa nonviolenta, corpo civile di pace europeo*. Bologna: Fuorithema.

- Galtung J. (2008). *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*. Pisa: Plus.

- Rosenbaum F. (2010*). Le umiliazioni dell'esilio. Le patologie della vergogna nei figli dei migranti*. Milano: Franco Angeli.

Altre fonti

- Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, Bellinzona, agosto 2015, p. 106.

- Legge della scuola del 1° febbraio 1990, in:
https://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/vid/140

- Preambolo all'Atto costitutivo dell'UNESCO in: http://www.unesco.it/it/Documento/Detail/6

Questa pubblicazione, Titolo del lavoro di diploma, scritta da Spacca Laura, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.