

## Contro la "banalità del male": pensiero critico, emozioni empatiche. Tre Quadri e una Conclusione

### Against the 'Banality of Evil': Critical Thinking, Empathetic Feelings. Three Perspectives and Final Results

Mariagrazia Contini

*Il saggio affronta il tema del male leggendo nei suoi termini costitutivi di "banalità" (Arendt) e di "umiltà" (Cassano) e indicando nell'emozione unica del nostro tempo, "l'indifferenza", un suo elemento precursore. Individua poi nelle linee di una eticamente impegnata resistenza pedagogica – nutrita di inattualità e tensione all'utopico – i percorsi di cura tesi a sviluppare capacità di pensiero critico, fino alla nietzscheana ebbrezza del conoscere, e di alfabetizzazione emozionale con particolare attenzione alla capacità di empatia nei confronti degli altri (anche e soprattutto se "diversi") e di solidarietà verso i soggetti più vulnerabili.*

*The essay presents the concept of evil analyzing its elements of "banality" (Arendt) and "humility" (Cassano), stating as its precursor the concept of "indifference" - the unique emotion of our time.*

*An ethically committed pedagogical resistance - fed with a tension to non existing paths and utopia - brings to developing critical thinking (combined with the Nietzschean "intoxication of knowing"), and to acquiring emotional literacy with an emphasis on empathy towards others (even and especially if "different") and solidarity with the most vulnerable.*

**Parole chiave:** male, indifferenza, resistenza

**Keywords:** Evil, Indifference, Resistance

*Articolo ricevuto: 11 gennaio 2016*

*Versione finale: 21 febbraio 2016*

#### 1° QUADRO: QUANDO GIOIA CEDE IL PASSO A TRISTEZZA

C'è una scena che ho trovato particolarmente toccante in *Inside Out* (P. Docter, 2015), il film d'animazione realizzato dalla Pixar nel 2015 e vincitore del premio Oscar del 2016.

È verso la fine del film. Riley, la protagonista undicenne, che per motivi connessi alla professione del padre si è dovuta trasferire coi genitori dal Minnesota a S. Francisco, in apparenza sembra aver reagito positivamente a quel cambiamento, nonostante esso abbia significato per lei perdere - insieme a relazioni amicali importanti - attività, abitudini e luoghi che le erano molto cari.

Merito di *Gioia*, l'emozione dominante nel mondo affettivo di Riley, che tanto ha "lavorato" per mantenerne alto l'umore, per farle credere di poter-dover essere felice comunque, anche se la nuova casa non le piace e i compagni di scuola e di hockey le sono estranei e le appaiono ostili... Ma questa forzatura di positività a tutti i costi non regge e progressivamente Riley comincia a sperimentare vissuti dalle tonalità depressive che la allontanano emotivamente da chi la circonda, dai compa-

gni e perfino dai genitori, confinandola nello spazio desertico di una rabbia distruttiva e incurante del dolore che può procurare agli altri, oltre che a se stessa.

Decide perfino di fuggire da casa, per tornare nel Minnesota, nell'illusione sconsolata di poter tornare indietro, in un tempo-luogo che non pretenda da lei il cambiamento, la fatica di crescere e di rapportarsi a realtà nuove con modalità da inventare e costruire.

La vediamo mentre, chiusa in se stessa, col volto contratto da una rabbiosa sofferenza si dirige al pullman, camminando veloce, come a voler porre il massimo di distanza possibile dalla casa dei genitori che sta abbandonando.

È a quel punto che *Gioia*, fino ad allora impegnata freneticamente a trovare una soluzione, a ridare energie e capacità di uno sguardo positive a Riley, all'improvviso, nel modo toccante cui accennavo, si ritira, cede il passo a una incredula *Tristezza* che anziché vedersi come al solito contrastata e respinta da *Gioia*, si sente sollecitata a intervenire proprio da lei.

*Gioia* ha capito che non può aiutare Riley, che non può essere lei ad abbattere il muro che la separa dagli altri e da se stessa rendendola incapace di "sentire" - se non la sua rabbia - e che invece può riuscirci *Tristezza*. Come mai?

Lo capiamo appena *Tristezza* entra in campo e comincia a connotare, con la propria coloritura emotiva, i vissuti di Riley che d'un tratto pensa-vede i suoi genitori e comincia a piangere, mentre supplica l'autista del pullman che si era appena avviato, di fermarsi e lasciarla scendere. Torna di corsa a casa e nell'abbraccio con mamma e papà Riley sperimenta una vasta gamma di emozioni e pensieri, resi possibili da *Tristezza*: c'è la frustrazione per la scelta sbagliata che stava per compiere, c'è il dispiacere perché si rende conto di averli fatti soffrire, c'è una richiesta di aiuto perché ha capito che ha bisogno di loro e del loro amore, (non ha l'autosufficienza che *Rabbia* le aveva fatto intravedere) e infine c'è la gratitudine per quella accoglienza festosa e amorevole, nonostante il dolore che, ora comprende, ha provocato in loro.

*Gioia*, ovvero della sapiente cura educativa; ovvero della responsabilità di non cristallizzare scenari stereotipati di sola gratificazione; ovvero dell'impegno a favorire il "sentire" - nelle sue variazioni di felicità e di dolore - rivolto a se stessi e agli altri. E perché è anche così che si accompagna il "crescere", facendo, talvolta, un passo indietro.

## 2° QUADRO: LA BANALITÀ/UMILTÀ DEL MALE

Accade ogni volta che i mezzi d'informazione ci avvertono, con enfasi e clamore, oltre che con ripetitività ossessiva, di un delitto particolarmente efferato compiuto da un individuo, da un gruppo, da un Paese in qualche azione di guerra: come è possibile?, ci chiediamo, "chi" è quell'individuo, quali caratteristiche mostruose connotano quel gruppo, da quali piani diabolici è guidato quel Paese?

Non solo. Anche la violenza dei bulli che perseguitano un/a compagno/a di scuola per qualche sua presunta diversità, quella degli uomini che usano le percosse, lo stupro o l'uccisione per affermare un loro delirante diritto nei confronti delle donne, quella del "branco" di adolescenti che riduce in fin di vita un homeless senza alcun motivo, come per gioco: anche di fronte a queste violenze restiamo sconvolti, turbati non solo dalla gravità degli avvenimenti, ma anche - e preliminarmente - dalla difficoltà di comprenderne le motivazioni e l'eziologia.

Unde malum?, si chiedeva Sant'Agostino collegando la domanda alla premessa "si Deus" e, cioè, se Dio esiste, come mai esiste il male? (R. Monticelli, 2015), ponendo un tema di riflessione che avrebbe interpellato, dopo di lui, tanti pensatori e che sarebbe rimasto problematicamente (dolorosamente, in merito al male che colpisce gli innocenti) aperto, da indagare.

Seppure in termini laici e dunque circoscritti al nostro essere-nel-mondo, l'"unde malum?" compare anche qui, all'interno di queste riflessioni, a proposito della possibilità-necessità di comprendere il male che ci circonda e il suo perdurare nel tempo nonostante i molteplici cambiamenti sociali e culturali. A proposito, anche, della sua possibile "correggibilità": attraverso, ad esempio - ed è il terreno di nostra competenza - percorsi e interventi a breve e a lungo termine, di carattere educativo.

Ma partiamo da Hannah Arendt che, in tempi vicini a noi, ha affrontato il problema del male con particolare profondità e sguardo divergente. Mi riferisco, in particolare, alle sue analisi proposte nel 1961 quando partecipò, a Gerusalemme, come inviata del settimanale americano New Yorker, alle 121 sessioni del processo contro il criminale nazista Eichman, responsabile dei "trasferimenti" di migliaia di ebrei nei campi di sterminio (H. Arendt, 2013).

Man mano che il processo si svolgeva, Arendt scopriva sempre nuove azioni mostruose ma, nel contempo, scopriva che colui che le aveva compiute non era affatto il "mostro" che ci si sarebbe aspettati, era un normale anonimo "ometto" che rivendicava, per la sua autodifesa, l'essere stato ligio al dovere nello svolgimento del suo lavoro, l'essersi attenuto agli ordini ricevuti comportandosi da "contenitore vuoto" ed eseguendoli senza esitazioni e senza margini di autonomia: in altri termini, senza mai procedere a valutazioni di tipo etico, senza mai entrare nei territori del "pensare".

Ecco il significato della "banalità del male", espressione coniata dalla Arendt e che divenne il titolo del suo libro-reportage sul processo: conquistando da subito una celebrità che avrebbe suscitato le reazioni indignate degli ebrei - convinti di un suo implicito sminuire le atrocità della Shoa - e che nel tempo sarebbe stata citata da tanti, come una formula, senza una approfondita conoscenza del suo significato.

Il male è banale perché, per compierlo, basta "poco"!

Basta:

- abituarsi a non pensare criticamente

- restare analfabeti emotivi e/o anestetizzare le emozioni
- aderire al conformismo dominante nel proprio tempo condividendone valori o pseudovalori
- adeguarsi agli autoritarismi, dal volto totalitario o sorridente
- relegare nella zona "scarto" tutto ciò che attiene alle sfere dell'etica, della convivenza civile ed empatica con gli altri

Qualcuno potrebbe obiettare che non è affatto "poco": certo, non appare poco nel momento in cui siamo chiamati a nominare e a sostenere nell'analisi di quelle condizioni e di quei comportamenti, ma quanto, essi, possono agire, influenzando i soggetti e le loro scelte, senza che se ne abbia la minima consapevolezza, come se fosse "normale" così!

È successo con Eichman e con tanti come lui, nella storia passata e recente; succede e può continuare a succedere nello spazio del nostro presente, suscitando sgomento e incapacità di trovare spiegazioni: in effetti la "banalità del male" è un fenomeno complesso (il termine *banalità* non rimanda a una *semplicità* di lettura del problema!) e non è certo andando a caccia di "mostri" e di "nemici" che potremo pensare di affrontarne l'interpretazione e le possibili vie di superamento!

Banale significa anche, nell'analisi arendtiana, che il male, per quanto radicale e terribile possa essere, non possiede "né profondità né una dimensione demoniaca. Esso può invadere e devastare il mondo intero, perché si espande sulla superficie come un fungo. Esso sfida il pensiero perché il pensiero cerca di raggiungerlo in profondità, di andare alle radici, e nel momento in cui cerca il male, è frustrato perché non trova nulla. Questa è la sua banalità" (H. Arendt, 1999, p. 227).

Ed è anche la sua "umiltà": quella che gli garantisce "un vantaggio rispetto al bene, grazie all'antica confidenza con la fragilità umana. Chi vuole annullare quel vantaggio deve riconoscersi in quella debolezza, invece di presidiare cattedre morali sempre più inascoltate."

Queste parole, riportate come *exergue* sulla copertina, costituiscono la tesi, ripetutamente espressa, di un volume di Franco Cassano (F. Cassano, 2011) che per illustrarla ricorre alla leggenda del Grande Inquisitore tratta da *I Fratelli Karamazov* (F. Dostoevskij, 1981).

Racconta, la leggenda, che dopo l'ennesima esecuzione di cento eretici bruciati al rogo, nella piazza di una Siviglia del XVI secolo, Cristo decide di tornare sulla terra, rispondendo all'attesa di una folla misera e dolente che non ha mai smesso di credere nella possibilità di un suo ritorno. Ben presto, a causa dei miracoli che compie, viene riconosciuto, circondato dalla folla che lo acclama e gli si stringe intorno con grida, pianti, invocazioni, finché non sopraggiunge il Grande Inquisitore, un vecchio di quasi novant'anni ancora alto e dritto, che ordina di arrestare Cristo e di condurlo in prigione.

Ed è in prigione, dove avviene il loro incontro, che l'Inquisitore gli comunica che il giorno dopo lo manderà al rogo e gli rivolge il suo grande rimprovero: "consegnando la fede a un atto di libertà, Cristo ha proposto agli uomini un compito del tutto superiore alle loro forze", un compito a cui ha potuto corrispondere solo una minoranza, "dodicimila santi per ciascuna generazione" E gli altri? Il bene è difficile, come stupirsi che a dilagare sia il male, che in tanti lo seguono e lo agiscono attirati proprio dalla sua banalità e umiltà?

Questa critica all'"aristocrazia etica di Cristo" è un punto che ci interessa perché incrocia e rende esplicita una critica non sempre espressa ma avvertita da molti, nei riguardi di chi educa: il richiamo al bene, l'indicazione di valori etici, l'invito a procedere in direzione razionale richiedono l'impegno faticoso di progettare e costruire la propria esistenza nel mondo e con gli altri, giorno per giorno, procedendo a scelte, avanzando a zig zag, incerti sempre sulla possibilità di arrivare ai traguardi cui si tende.

Mentre il male, nella sua "umiltà", trova e indica percorsi agevoli e già tracciati, percorribili anche da chi non vuole-non riesce a pensare e sentire. Poggia sui limiti della nostra umanità fragile e incompiuta, si nutre della condiscendenza di chi chiede poco, in termini di consapevolezza, perché chiede tanto in termini di conformismo aderente alle "regole" di mercato.

Solo il bene è profondo, dice la Arendt, ma il male è facile, osserva Cassano, accessibile a tutti, seduttivo, invitante. Soprattutto, se l'orizzonte culturale in cui siamo inseriti legittima la chiusura di ciascuno dentro il perimetro della propria individualità: di aspirante al successo-potere-profitto per sé, solo per sé.

### 3° QUADRO: L'EMOZIONE "UNICA" DEL MONDO GLOBALIZZATO, L'INDIFFERENZA.

Si dice che, con l'avvento della CNN e delle notizie diffuse ventiquattro ore su ventiquattro, si sappia ormai tutto quel che succede su tutto il pianeta, ma, riflettendoci, questa affermazione vale se con "tutto" intendiamo gli eventi naturali e sociali più dolorosi e problematici fino alla catastrofe, i singoli o seriali delitti più efferati e attualmente, sempre di più, gli attacchi terroristici che uccidono vittime innocenti in tante città europee così come in città e villaggi asiatici ed africani.

A fronte di un simile "tutto", dovremmo chiederci con Edgar Morin (E. Morin, 2005): quanto perdiamo, in termini di conoscenza, proprio a causa di questo flusso continuo, eccessivo, di informazioni e di informazioni di quel genere? E come si può vivere in un continuo, rinnovato e incombente stato di choc?, ci si abitua perfino al terribile se diventa spettacolo messo in scena nel teatro globale - reale o virtuale - della nostra quotidianità:

Impressionati, spaventati, abituati, non siamo in grado di porre domande, di approfondire il senso delle notizie, di indagare i problemi: prendiamo le distanze,

sospendiamo il pensiero e le emozioni di solidarietà ignari di procedere, così, proprio secondo i canoni della banalità/umiltà del male che abbiamo sopra indicato.

Ma la distanza dal dolore degli altri - che potrebbe diventare da un momento all'altro il nostro stesso dolore o la sua causa scatenante - richiede la capacità di non soffrire di fronte alle immagini più strazianti e di non empatizzare con le persone in carne ed ossa che vediamo soffrire.

È lo scenario dell'indifferenza, che si profila, del transitare in mezzo agli altri senza scorgerne i volti, tanto meno le condizioni di difficoltà e di dolore, sordi a qualunque richiesta di aiuto.

È lì che si celebra e si legittima l'assenza di qualunque pietas per i sofferenti, i poveri, i rifugiati di guerra, dunque per gli ultimi: in nome di una mitica improbabile sicurezza, in difesa di una identità etnico-culturale-religiosa che sa esprimersi solo nella contrapposizione agli altri, ai "diversi". Purché siano "estranei", osserva, infatti, Bauman! (Z. Bauman, 200, p. VI e VII)

La loro *funzione*, secondo il celebre studioso, è proprio quella di aggregare le nostre paure che sarebbero confuse, frammentate, difficili da definire perché connesse alla precarietà dell'esistere: nostro e dell'umanità. Essi, gli estranei in quanto diversi, ci offrono un bersaglio su cui, di comune accordo, con una complicità reciprocamente legittimata, ci focalizziamo ricavandone il duplice beneficio di poter fare qualcosa (difendersi!) ed evitare di confrontarsi con la propria (di ciascuno) incertezza esistenziale: con i limiti e la finitudine.

Le città in cui la maggior parte di noi oggi vive, scrive Bauman, sono grandi, densi e permanenti gruppi di eterogenei esseri umani in circolazione, luoghi nei quali siamo destinati a muoverci in un'ampia e sempre mutevole folla di estranei di tutte le etnie che si incrociano costantemente. Così, tendiamo a diventare gli uni agli occhi degli altri una mera facciata...E se tutto ciò che vediamo di un individuo, passando di corsa, è la facciata, ci sono ben poche possibilità di capire cosa c'è dietro di essa: meglio non guardare e starsene alla larga!

Non solo. Chi sono i diversi? Gli stranieri, certo, ma anche i meridionali italiani per i settentrionali e viceversa, e poi...gli zingari, i gay, i disabili, i senzاتetto e infine tutti quelli che pensano in modo diverso da noi, hanno comportamenti diversi, perfino abbigliamenti diversi...tutti quelli che ci interpellerebbero a confrontarci con elementi di diversità rispetto ai nostri schemi, pregiudizi, stereotipi.

Dunque, nessun sentire nei loro riguardi?

No, essere indifferenti non significa essere privi di emozioni ma provare, senza alcuna consapevolezza e senso critico, emozioni egocentriche di paura, di diffidenza fredda con un fondo di ostilità verso gli altri e soprattutto di autodifesa.

E infatti l'indifferenza (A. Zamperini, 2007), percepita preliminarmente come un dispositivo di tutela della propria sfera emotiva, una salutare presa di distanza dai "troppi" problemi che ci raggiungono dal mondo globalizzato, rivela poi che la sua principale funzione è anestetizzante: ma imparare a non soffrire della sofferenza degli altri vuol dire, anche, disimparare a "sentire" la propria sofferenza

come la propria gioia, transitando in uno spazio iperbarico in cui i pensieri e le emozioni non trovano la via della comunicazione, se non nei termini, appunto, di un povero, arido analfabetismo.

Così quando i bulli o, addirittura, certi giovani assassini dichiarano di non avere sentito nulla, di fronte alla sofferenza delle loro vittime, non stanno mentendo né rivelando la loro natura di "mostri": stanno esprimendo un'assenza di pensiero e di emozioni che è diventata il loro stile di vita, in conformità con quella generalizzata indifferenza che si pone e impone quale cifra patologica del nostro tempo, come non-sentimento, distacco emozionale tra sé e gli altri, rifiuto a essere coinvolti nell'amore come nell'impegno o nelle lotte di qualunque tipo. L'indifferenza genera una società popolata da passanti distratti e noncuranti che passano gli uni accanto agli altri, come si passa vicino a un muro: rovesciando la domanda iniziale "unde malum?", dovremmo chiederci, dunque, da dove potrebbe nascere il bene, in una simile prospettiva?

"Odio gli indifferenti. Indifferenza è abulia, è parassitismo, è vigliaccheria, non è vita. Perciò odio gli indifferenti." (A. Gramsci, 1981, p. 13)

Queste durissime parole di Gramsci sono tratte da un testo, intitolato, appunto, "Indifferenti", in cui non si prevedono sconti per la colpa dell'indifferenza e per il suo implicare – e produrre – disimpegno, malafede, furbastra quanto cimiteriale passività. Il disimpegno, in particolare, è la dimensione dell'indifferenza che, accanto a quella dell'apatia, più concorre a creare un clima sociale e culturale che legittima il male.

Ad esempio, il non indignarsi per la corruzione e i giochi di potere, ancor più per le discriminazioni e disuguaglianze sociali sul cui altare si sacrificano la dignità e la progettualità per il futuro di tanti giovani segnala un cinismo carico di violenza: quanta ipocrisia e malafede nello "stupirsi" della violenza che proviene da alcuni di loro - in modo più conformista che meditato - come reazione di protesta, o di adeguamento, nei confronti di quel cinismo!

#### 4. CONCLUSIONE

A partire dalle considerazioni svolte nei tre Quadri precedenti, vediamo se e cosa si può fare, dal punto di vista pedagogico – sfuggendo a tentazioni di ybris – per arginare e tentare di superare certe espressioni della "banalità del male" nel nostro contesto socioculturale.

Preliminarmente credo si debba decidere se si è disponibili a impegnarsi in pratiche continue, quotidiane, di "resistenza" (M. Contini, 2009), ovvero di analisi critica del nostro tempo e delle sue connotazioni più significative – in positivo e in negativo soprattutto – per integrarle, "contenerle", correggerne il tiro, secondo il richiamo all'*inattuale* che Bertin ci ha indicato sulla scorta di Nietzsche (G. M. Bertin, 1977). Avendo chiaro, appunto, che chi educa, essendo deontolo-

gicamente chiamato a favorire l'emancipazione dei soggetti, non può ricalcare l'esistente ma tendere oltre, proponendo la differenza, osando anche l'utopia.

Cosa implica tutto questo, in concreto?

Innanzitutto, sviluppare (inaugurare?) un patto di profonda *alleanza* tra di noi (M. Contini, 2012), adulti a diverso titolo impegnati sui versanti dell'educazione - insegnanti, genitori, studiosi e ricercatori, operatori socioeducativi - che ci porti a confrontarci e a sostenerci reciprocamente nelle strade che percorriamo, accomunate, pur nella divergenza di alcuni aspetti, dall'aspirazione e dall'impegno ad ampliare lo spettro del possibile per i soggetti educativi.

Poi, rafforzare la comune dimensione dell'adulthood non lasciandoci sedurre dalle chiamate al conformismo e dai meccanismi di competitività e di potere, in qualunque espressione si manifestino e su qualunque piano promettano gratificazioni al nostro narcisismo professionale e personale.

Solo a questo punto avremmo la possibilità di risultare credibili, di fronte a noi stessi ancor prima che di fronte ai nostri soggetti educativi, nell'intraprendere una linea di resistenza orientata in direzione di impegno: pedagogico, sociopolitico, etico.

La resistenza, infatti, come afferma Arundati Roy (R. Arundati, 1997), non può essere di facciata, richiede la tensione alla coerenza e la continuità dell'impegno nella quotidianità e non solo nelle occasioni speciali e "di parata".

Educare bambini e giovani all'esercizio critico del pensare, ad esempio, vuol dire offrire loro una molteplicità di "paia di occhiali" al posto di quello unico del conformismo dominante e condiviso, offrendo loro la possibilità di un "apprendistato del conflitto" che permetta il confronto - "resistente" e "pacifico" - con punti di vista divergenti. Vuol dire sostenerli nel percorso di straniamento e solitudine che può comportare l'essere "fuori dal gregge" in un'età della vita in cui l'aggregarsi ad altri dà sicurezza. Vuol dire trattarli da bambini e adolescenti, e non da piccoli adulti (M. Contini, S. Demozzi, 2016), assumendosi la responsabilità di una asimmetria educativa che comporta saper dire di no, saper far provare frustrazioni e tristezza (come in *Inside Out*) per favorire l'alfabetizzazione emozionale e il senso dei propri limiti, del bisogno degli altri. Anche la capacità di indignarsi, dovrebbero poter apprendere da noi, per imparare a loro volta a realizzare resistenza contro l'assuefazione indotta dall'escalation della violenza. Chiamarli alla resistenza su questi terreni vuol dire lavorare molto con loro: affinché "l'esercizio critico di un pensiero eticamente fondato e ricco di emozioni" cessi di essere un richiamo astratto per diventare una pratica attraverso cui decostruire, indagare, decifrare, interpretare anche quello che sembra già trasparente, assunto e condiviso dalla stragrande maggioranza. È "la scuola del sospetto" di cui diceva Nietzsche, all'interno della quale si impara a prediligere un "essere nel mondo" orientato anziché in direzione della "volontà di potenza" - per quanto attuale diffusa e apprezzata essa sia - in direzione della "volontà di donare".

A chi legittimamente chiede "cosa fare" giorno per giorno con i bambini per educarli alla resistenza, rispondo con due riferimenti.

Il primo è alla *Philosophy for children* (M. Lipman, 2005): non si tratta di una "materia scolastica", (tanto meno di "insegnare" filosofia ai bambini sulla scorta della frequentemente noiosa materia dei licei...) ma di una proposta educativa che prevede il "fare filosofia" con i bambini e le bambine in modo tale che, progressivamente, il gruppo-classe si connota come "comunità di ricerca". Comunità di ricerca intorno ai temi fondamentali della vita: il nascere e il morire, gli alfabeti delle emozioni e dei sentimenti, quali amore odio, rabbia, paura, gioia; intorno alla diversità dei punti di vista - rispetto a temi o a problemi - e alla diversità dei soggetti, delle etnie, delle culture; intorno alla divergenza, al conflitto e alla sua gestione in termini che possono essere di ascolto, di accoglienza, di confronto... Insomma comunità di ricerca per imparare a diventare soggetti critici e consapevoli, capaci di empatia nei confronti di tutti gli altri, non solo dei propri.

Se a scuola, fin da quella dell'infanzia, i bambini potessero sperimentare un simile "fare filosofia" e se tra scuole e famiglie ci fosse il patto d'alleanza di cui dicevo - in forza del quale i genitori sostenessero e rafforzassero le acquisizioni "filosofiche" dei loro figli - risulterebbe forse meno velleitario il progetto di opporsi, tutti, nel piccolo delle nostre vite quotidiane, alle molteplici espressioni violente del male. Perché, accanto ai tanti messaggi rivolti ai bambini per adultizzarli e indurli a essere consumatori conformisti - senza pensiero, senza emozioni se non quelle suggerite dal "mercato" - ce ne sarebbero altri, di segno diverso, mirati allo sviluppo autonomo della loro emancipazione, *anche* da quei condizionamenti, e in direzione del "realizza te stesso realizzando l'altro" bertiniano (G. M. Bertin, M. Contini, 1983).

A proposito di questo "monito" che indica l'impegno etico a realizzarsi non in contrapposizione agli altri, ma insieme ad essi, mi sembra illuminante il secondo riferimento cui accennavo.

Si racconta di un gioco che un antropologo propose ad alcuni bambini di una tribù africana: dopo aver collocato un cesto di frutta vicino ad un albero, egli disse ai bambini che chi fosse arrivato prima avrebbe vinto tutta la frutta.

Quando fu dato il segnale per partire, tutti i bambini si presero per mano e si misero a correre insieme, dopodiché, una volta preso il cesto, si sedettero e si godettero insieme il premio.

L'antropologo chiese ai bambini perché avessero voluto correre insieme, visto che uno solo avrebbe potuto prendersi tutta la frutta, ed essi risposero: "UBUNTU"<sup>114</sup>, ovvero, "come potrebbe uno essere felice se tutti gli altri sono tristi?" Ri-

---

<sup>114</sup> UBUNTU nella cultura africana sub-sahariana vuol dire: "Io sono perché noi siamo". Il riferimento è tratto dal blog del rapper Matteo Gracis (cfr. <http://www.matteograxis.it/>). Il concetto di ubuntu è stato più volte sottolineato anche da Nelson Mandela ricordando che "Io sono ciò che sono in relazione a ciò che siamo tutti". Il soggetto umano è determinato dalle relazioni che tesse

cordando che il fondamento dell'individuo africano, tradizionalmente, è il senso di appartenenza alla comunità, risulta evidente come l'influenza della *educazione implicita* – quella che si esprime nella cultura, nei comportamenti e atteggiamenti agiti nel quotidiano – abbia rilevanza nell'orientare i soggetti: quei bambini, più che bambini individualmente buoni e socievoli, erano bambini "accompagnati" ad esserlo, "abituati" ad esserlo; non erano *angeli*, loro, come non sono *mostri* quelli che crescendo "a pane e violenza" agiscono in termini violenti.

Resistenza, allora, vuol dire anche e soprattutto "investire" in pensieri e pratiche di cura rivolgendosi ai "capitoli" esistenziali attualmente più "inattuali" nella nostra diffusa, inconsapevole *educazione implicita*: distanti e difformi dalla triade che ha rovinosamente dominato lo scenario del mondo cosiddetto "sviluppato" - denaro, potere, successo - e dal conformismo del pensiero unico e dell'emozione unica. L'impegno è quello di disseminare, nello spazio e nel tempo di tutti i giorni, piccoli ma continui esercizi: di pensiero critico e alfabetizzazione emozionale, di empatia e solidarietà, affinché il contesto ne risulti contaminato, affinché anche i più conformisti siano, in qualche modo, e pur nella loro inconsapevolezza, indotti a farli propri e praticarli!

#### BIBLIOGRAFIA

- ARENDT H., *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli Editore, Milano 2009.
- ARENDT H., *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Milano, 1967-2004.
- ARUNDATI R., *Il dio delle piccole cose*, Guanda, Parma 1997.
- BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- BERTIN G. M., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Educatori antichi e moderni, La nuova Italia 1977.
- BERTIN G. M., CONTINI M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando Editori 2016.
- CASSANO, *L'umiltà del male*, Edizioni Laterza, Roma 2011.
- CONTINI M (a cura di), *Dis-alleanze educative*, Carrocci Editore, Roma 2012.
- CONTINI M., *Elogio dello scarto e della resistenza, Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb 2009.
- CONTINI M., *Oltre l'indifferenza: l'esercizio critico delle emozioni come resistenza etico-politica.*, in Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche, Napoli, Liguori, 2011, pp. 59 – 77.
- CONTINI M., S. DEMOZZI (a cura di), *Corpi bambini, sprechi d'infanzia*, Franco Angeli, Roma 2016.

---

durante la sua vita. L'individuo non è da considerarsi essere umano se non appartiene a gruppo, famiglia o comunità.

- DEWEY J., *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
- DOSTOEVSKIJ F., *I Fratelli Karamazov*, Mondadori, Milano 1994.
- GRAMSCI A., *La città futura (1917-1918)*, Einaudi, Torino 1982.
- Inside Out, diretto da Pete Docter, (2015 Pixar Animation studios).
- LIPMAN M., *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano 2005.
- LORENZONI F., *I bambini pensano grande*, Sellerio Editore, Palermo 2014.
- MONTICELLI R., *Al di qua del bene e del male*, Einaudi Editore, Milano 2016.
- MORIN E., *Il metodo Vol. 6 Etica*, Cortina Raffaello, Milano 2005.
- SANTI M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006.
- STRIANO M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
- ZAMPERINI A., *L'indifferenza*, Einaudi, Torino 2007.
- <http://www.matteograxis.it/>