

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

L'ATELIER DI PEDAGOGIA DELL'EMERGENZA: IL CASO AFGHANISTAN.

UNA PRIMA PRASSI DI ENGAGEMENT SOCIALE A PARTIRE DALLE VOCI DEI PROTAGONISTI

THE EMERGENCY PEDAGOGY ATELIER: THE AFGHANISTAN CASE.

A FIRST PRACTICE OF SOCIAL ENGAGEMENT STARTING FROM THE VOICES OF THE PROTAGONISTS

*di Giuseppe Annacontini (Università del Salento), Anna Paola Paiano (Università del Salento), Alessandro Vaccarelli (Università dell'Aquila),
Elena Zizioli (Università Roma Tre)**

L'articolo presenta il primo di una serie di "Atelier di pedagogia dell'emergenza" organizzato dall'Università del Salento con la collaborazione dell'Università Roma Tre e dell'Università dell'Aquila e con la partecipazione del fondatore della ONG PenPath operativa in Afghanistan e da qui collegato. L'iniziativa è stata realizzata per proporre e verificare l'efficacia e la funzionalità di un format pensato nel contesto del gruppo di lavoro sulla Pedagogia dell'emergenza della Siped. L'iniziativa ha inteso integrare la dimensione più tradizionalmente seminariale di approfondimento e divulgazione di tematiche educative con quella dell'apertura di uno spazio-tempo di contatto diretto e vivo con i soggetti e le realtà in emergenza. Grazie al loro intervento diretto si è inteso focalizzare specifiche tematiche che, particolarmente sentite nel contesto in

* Il presente contributo è frutto di una scrittura condivisa. Al fine del riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: ad Alessandro Vaccarelli par. 1, a Giuseppe Annacontini par. 2, ad Anna Paola Paiano par. 3, a Elena Zizioli par. 4.

emergenza, sono però di rilevante interesse generale. Tre, dunque, i passaggi centrali del presente contributo: 1) la precisazione, nel primo paragrafo, dell'orizzonte formale (le lenti con le quali guardare il fenomeno oggetto dell'Atelier in more pedagogico) e, dunque, la precisazione dell'opportunità di pensare e impegnarsi in un campo di riflessione e pratica pedagogica intitolati specificatamente all'emergenza; 2) la definizione, nel secondo paragrafo, di un modello rivedibile e implementabile per la realizzazione dell'incontro dove centrali sono la presenza di testimonianze, documentazioni, spaccati di vita in emergenza, non meno che l'attivazione di sistemi di monitoraggio dell'esperienza da parte degli utenti finali; 3) la centratura, a partire anche dal quadro istituzionale di azione dei testimoni privilegiati (paragrafo tre), di focalizzate tematiche (questioni di genere ed educazione delle bambine) di particolare rilievo non solo per il contesto ospitato ma anche, per trasposizione, per realtà a noi più prossime (paragrafo quattro) e comunque non estranee alle questioni trattate per lo specifico contesto in emergenza.

The article presents the first “Emergency pedagogy atelier” organized by the University of Salento with the collaboration of the Roma Tre University and the University of L’Aquila and with the participation of the founder of the NGO PenPath operating in Afghanistan and connected from here. The initiative was created to propose and verify the effectiveness and functionality of a format conceived in the context of the Siped Emergency Pedagogy working group. The initiative aimed to integrate the more traditionally seminar dimension of in-depth study and dissemination of educational issues with that of the opening of a space-time of direct and live contact with subjects and realities in emergency. Thanks to their direct intervention, it was intended to focus on specific issues which, particularly felt in the context of an emergency, are however of significant general interest. Three, therefore, the central passages: 1) the clarification, in the first paragraph, of the formal horizon (the lenses with which to look at the phenomenon covered by the Pedagogical Atelier in more) and, therefore, the specification

of the opportunity to think and engage in a field of reflection and pedagogical practice specifically dedicated to emergency; 2) the definition, in the second paragraph, of a revisable and implementable model for the realization of the meeting where the presence of testimonies, documentation, glimpses of life in an emergency, as well as the activation of systems for monitoring the experience by end users; 3) the centering, also starting from the institutional framework of action of privileged witnesses (paragraph three), of focused themes (gender issues and education of girls) of particular importance not only for the hosted context but also, for transposition, for reality closest to us (paragraph four) and in any case not unrelated to the issues dealt with for the specific context in emergency.

1. Una pedagogia per le emergenze

Parlare di pedagogia e di emergenze e di una pedagogia che fa dell'emergenza il suo campo di studio e intervento significa, in prima istanza, parlare di *Storia* e presuppone la necessità di uno sguardo su uno spazio-mondo denso di pensiero della complessità (Morin, 2000), nutrito di cultura del rischio (Beck, 2000), aperto a una speranza freirianamente intesa. La pedagogia ha accolto la sfida delle emergenze e delle catastrofi da molto tempo ormai, ma si tratta di storie che seppure importanti sono rimaste sotto traccia, spesso messe in penombra da altri problemi e forse da un clima, segnato dalla percezione illusoria della *fine della storia* (Fukuyama, 1996), che ci induce – noi abitanti del mondo opulento – a vedere la catastrofe come esperienza “altera”, che riguarda sempre mondi a noi distanti e soggetti umani che vivono lontani dalle nostre (in)sicurezze. La pedagogia ha accolto la sfida delle emergenze, dicevamo, con figure straordinariamente importanti (Isidori & Vaccarelli, 2013), come Rousseau, e le sue riflessioni sul terremoto di Lisbona del 1775, foriere e anticipatrici di quella cultura del rischio che oggi assumiamo come prospettiva determinante in ogni discorso sulla prevenzione; Montessori, e le implicazioni della sua pedagogia nel contesto del terremoto di Reggio Calabria e Messina

del 1908, nonché la sua idea “visionaria” della Croce Bianca dei bambini, pensata specificamente per l'infanzia nelle catastrofi (terremoti, guerre ecc.) (Isidori & Vaccarelli, 2013; Pironi, 2016); come Korczak, e il suo lavoro educativo nel Ghetto di Varsavia, chiaro e nobile esempio di educazione in condizioni estreme (Annacontini, 2018). Gli esempi potrebbero continuare.

La pedagogia, però, ha dimenticato e, al contrario di altre scienze – come la psicologia (vicina da sempre al tema del *trauma*, fondativo diremmo della sua teoria/prassi) – non si è declinata, non si è data quella forma – la forma di una *pedagogia dell'emergenza* – che altri saperi pedagogici (pedagogia interculturale, sociale, ambientale, speciale ecc.) si sono dati per affrontare linee interpretative e di intervento focalizzate su gruppi di problemi specifici. Nel lessico pedagogico, *emergenza* è solitamente usato per dare significato a processi in emersione, legati soprattutto alle trasformazioni sociali, che, però, non implicano l'imprevisto improvviso, il disastro, la catastrofe e i tempi convulsi e *stretti* di un'emergenza *strettamente* intesa (Vaccarelli, 2017b). Dunque, di uno scenario che si viene a definire perché *qualcosa* – un evento naturale o la cui origine può essere fatta risalire a un errore o a una responsabilità umana – ha rotto gli equilibri improvvisamente, distrutto le infrastrutture, provocato vittime, feriti, generato trauma a livello individuale e collettivo. Le emergenze sono *liquide*, per usare la nota categoria di Bauman (2011), e tendono, per questo motivo, ad assumere la forma del loro contenitore. Possono essere “implosive”, come l'emergenza sanitaria che viviamo a livello planetario, che ha portato a difenderci nel chiuso degli spazi privati; “esplosive”, come un terremoto, un bombardamento, un'alluvione e portarci fuori, spesso lontano dai propri spazi di vita. Come continuare a educare e come declinare l'educazione nelle situazioni di questo tipo, anche rispetto alla loro variabilità? La domanda centrale non è solo questa. Come pensare che l'educazione possa diventare una delle risposte strategiche dell'emergenza stessa, se è vero che non si dà emergenza senza che vi sia al suo interno una risposta, umana, di tipo strategico-funzionale? Se oggi ci sentiamo pronti ad accogliere una *pedagogia dell'emergenza* è perché, forse, viviamo con la pandemia

COVID-19 un'emergenza globale (non un terremoto che colpisce, anche dentro i nostri confini, sempre un *altrove*) e percepiamo forti le connessioni tra il senso di spiazzamento collettivo, oltre che individuale, e le scommesse dell'educazione. «Ogni indagine procede in una matrice culturale determinata in ultima analisi dalla natura delle relazioni sociali», scriveva Dewey (1974) in *Logica, teoria dell'indagine*. Siamo oggi, come comunità scientifica, pronti ad accogliere una *pedagogia dell'emergenza*? E ancora. Siamo pronti a scavare, nella storia dell'educazione e della pedagogia, alla ricerca delle sue fondamenta? O ad approfondire, oltre alle dimensioni riflessive, interpretative, epistemologiche, anche i modi di intervenire nei contesti, con gli attori di volta in volta chiamati in causa, ed eventualmente a proporre modi di *essere* della pedagogia dell'emergenza?

Una prima proposta, metodologica, descritta nei paragrafi successivi, ci consente di affrontare alcuni aspetti di quest'ultima domanda. All'indomani della presa del potere in Afghanistan da parte dei talebani e di fronte a una catastrofe politicamente connotata, quali interventi diretti e indiretti possono essere possibili? Quali linguaggi utilizzare per sensibilizzare, formare, sostenere in un momento di così grande tensione, nel quale chi lavora internamente vive importanti situazioni di rischio? E quali linguaggi utilizzare con chi si forma alle professioni educative? Si parlerà dunque di una ONG che lavora da anni in Afghanistan e di come affronta l'emergenza politica in corso, unitamente alle esigenze di poter sostenere il lavoro pedagogico, anche resistenziale, attraverso la sensibilizzazione e la formazione dei professionisti dell'educazione.

2. L'atelier di Pedagogia dell'emergenza

L'esigenza di pensare a momenti in cui acquisire documentazione, ampliare le conoscenze e attivare una riflessività critico-pedagogica sulle situazioni di emergenza ha reso necessario impegnarsi nell'organizzazione di uno specifico format pedagogico-didattico atto a non trascurare alcuna di queste dimensioni e a co-

gliere, nel frattempo, l'obiettivo di rispondere, da parte delle Università, agli obiettivi di "terza missione" come missione sociale e culturale che, in viva dialettica con la ricerca e la didattica, agisca, in particolare, per «coinvolgimento diretto (sia pure sotto forme molteplici) di attori esterni [considerati], al tempo stesso, [...] essere parte, individualmente o collettivamente, anche della finalità dell'esercizio della Terza missione» (Boffo & Moscati, 2015, p. 256).

Un format che possa restituire il senso di un *public engagement* che si concretizza anche attraverso azioni di formazione continua che accolgano e coinvolgano, però, non solo uomini e donne dell'istituzione universitaria ma chiunque scientificamente e intellettualmente sia impegnato nella lettura e interpretazione delle emergenze politico-sociali-educative, con intenzione migliorativa e attivante della società civile.

In tal senso, per non disperdere i potenziali di una riflessione sull'emergenza si è decisa l'organizzazione di "atelier tematici multifocali". Dove, per atelier, si intende, richiamandosi allo spirito pedagogico di Malaguzzi (1983), un ambiente comunicativo e didattico improntato, da un lato, al pensare creativamente come metodo e, dall'altro lato, alla produzione creativa (nel nostro caso, di idee e prospettive) come fine. Ogni atelier è, dunque, una occasione (legata a uno specifico ambiente mediatore) per dare priorità al processo ideativo di discorsi e interpretazioni, nutrendolo di trasversalità culturali e linguistiche incentrate, nel nostro caso, su un focus suggestivo e problematico come preconditione del fare esperienza (Dewey, 1916/1966). Si tratta di una azione votata alla modificazione, elaborazione e ristrutturazione concettuale a partire dalla messa in atto del potenziale critico soggettivo reso possibile dall'incontro con spaccati specifici del mondo dell'emergenza. Dove l'accesso a tali contesti è reso possibile sia dal diretto coinvolgimento di soggetti come testimoni in "prima persona", sia dall'inquadramento dei contesti come pre-testi narranti in "presa diretta". Il risultato atteso è, in questo senso, la trasformazione o la riflessione critica sulle lenti e sulle strutture rappresentative con cui i partecipanti all'atelier sono soliti interpretare il contesto messo a tema.

Tutto ciò a partire dal privilegiato accesso a mondi paralleli, silenziosi, impliciti che, in riferimento agli stati-situazioni di emergenza, non sempre sono approssimabili attraverso la comunicazione istituzionale (stampa, mass e social-media) (Bruner, 2002; Fele, 2002; Morin, 2005).

L'atelier è una occasione organizzata con l'intento di offrire materiali (narrativi, documentali e concettuali) utili ad attivare in tutti i partecipanti la spontanea riflessione critica sui propri *frame* interpretativi (Bateson, 2000; Goffman, 2001; Wittgenstein, 2009), facendosi carico della "fatica" decostruttiva e ricostruttiva delle strutture e dei significati riferibili a un mondo che ci implica e ci circonda anche quando può sembrare essere distante e indifferente rispetto al nostro quotidiano (Ceruti, 2020; Morin, 2005).

La natura tematica dell'atelier, naturalmente, li vincola a riferirsi costantemente a situazioni di emergenza (termine sulla complessità del quale rimandiamo in prima battuta a Vaccarelli, 2017a; 2017b) ma, al contempo, è opportuno sottolineare come la prospettiva multifocale intende fare dell'emergenza la "piattaforma girevole" da cui documentare la fenomenologia ampia e diversificata dell'emergenza (politica, ambientale, industriale, naturalistica, ecc.) a cui ogni singolo atelier ha posto e porrà specifica attenzione, senza contemporaneamente trascurare la necessaria attenzione alla sua natura multilivello (politico, economico, psicologico, antropologico, sociologico, ecologico, istituzionale ecc.).

In relazione a tali intenti, l'organizzazione degli atelier prevede specifici momenti; in particolare per questa prima, e non ultima, azione si è proceduto:

Ex ante. La preparazione adeguata di un evento richiede un lavoro di non meno di 4-6 settimane durante le quali:

- 1) *scelta dello stato/situazione di emergenza:* in questo passaggio è necessario identificare la specifica emergenza di cui si vuole trattare, definendola a partire dalla precisazione di un evento catastrofico descrivibile come "innesco" della stessa. In questo senso, per l'evento su cui si è incentrata la prima iniziativa di cui tratta il contributo, da innesco ha

operato la dichiarazione di Biden, anticipata dall'Ansa il 14 aprile 2021. Dichiarazione “svolta” a cui è seguita la ben nota cascata di eventi documentati dai media;

- 2) *contatto e coinvolgimento di uno o più testimoni privilegiati*: è importante andare alla fonte per far sì che si possa manifestare da sé e, per questo, è necessario riuscire a prendere contatto con soggetti presenti sul (abitanti il) luogo dell'emergenza ai quali esplicitare e con i quali concordare l'intenzione e le finalità educative dell'azione, con particolare riferimento alle implicazioni per professionalità pedagogiche in formazione. In ragione di tale cornice si procederà alla co-progettazione dell'intervento con particolare attenzione al linguaggio e ai passaggi più rilevanti della testimonianza in relazione ai diversi target dell'intervento. Nel nostro caso sono stati utilizzati molto i social media per giungere a prendere appuntamenti in teleconferenza con Mathiulla Wesa, cofondatore della ONG PenPath;
- 3) *warm up*: maggiore è la distanza dalla situazione di emergenza, maggiore sarà la necessità di organizzare momenti di informazione e sensibilizzazione con i potenziali partecipanti all'iniziativa (comunicazione a dottorati, corsi di laurea, social, pubblicistica, ecc.). In particolare è stata evidenziata l'opportunità che l'atelier costituisce per acquisire punti di vista differenti in relazione a eventi d'emergenza in cui particolarmente importanti possono essere le ricadute pedagogiche per pensare e progettare azioni educative in emergenza. Nel caso in questione, la sovraesposizione di Wesa per le note condizioni politiche in Afghanistan ha portato a limitare al massimo la diffusione dell'informazione scegliendo di coinvolgere direttamente i potenziali uditori interessati con una comunicazione diretta.

In itinere. La realizzazione dell'evento di una durata di 3-4 ore circa potrà essere articolata in più momenti quali:

- 1) *presentazione della documentazione*: a seconda delle occasioni potrà essere condivisa la testimonianza prodotta dal testimone privilegiato (sincrona o asincrona a seconda delle necessità) o, in alternativa o in aggiunta, proiettato un filmato di non più di 15 minuti sullo stato/situazione di emergenza. In questo secondo caso, il modello che si vuole seguire è quello del «documentario seriale» privo, per quanto possibile, di ogni elemento di *fiction* e *drama* per offrire un'esperienza quanto più libera da “filtri autorali” e “immersiva” (Jenkins, 2016);
- 2) *gli sguardi altrì*: nel corso dell'evento si intende dare spazio a specifiche professionalità operanti istituzionalmente nel campo dell'emergenza focalizzato dall'atelier. Tutto ciò al fine di promuovere la conoscenza di importanti quadri interpretativi non-direttamente-educativi del fenomeno. In questo caso si è preso contatto con Francesca Napoli della Astalli di Roma in qualità di esperta di migrazioni forzate e della protezione internazionale delle persone rifugiate;
- 3) *le voci della pedagogia e della didattica*: sono identificati e invitati a portare il proprio contributo accademici e professionisti del mondo della formazione i cui studi e le cui azioni siano in continuità con la situazione oggetto dell'atelier. Nel caso specifico Giuseppe Annacontini e Anna Paola Paiano dell'Università del Salento, Alessandro Vaccarelli dell'Università dell'Aquila, Elena Zizioli dell'Università Roma Tre;
- 4) *la prima riflessione*: sono predisposti e messi a disposizione dei partecipanti all'evento specifici strumenti atti a raccogliere prime suggestioni, idee, opinioni, punti di vista su quanto offerto dai passaggi precedenti (chat, messaggistica, *social wall*, *word cloud generator*, ecc.). I materiali così prodotti potranno essere raccolti e oggetto di ulteriore studio, ricerca e riflessione sia per gli organizzatori che per i partecipanti all'incontro.

Ex post. A ogni atelier sarà opportuno far seguire azioni di valutazione quanto più tempestivamente possibile:

- 1) *debriefing con il gruppo di esperti*: si tratta di dedicare opportuno tempo alla valutazione della “temperatura” dell’atelier e del feedback dato dai partecipanti nel corso dell’evento. In un’ottica di miglioramento sarà opportuno focalizzare punti di forza e debolezza, risorse attivabili per migliorare l’azione e problemi riscontrati a livello tecnico, organizzativo, comunicativo;
- 2) *debriefing con il gruppo di partecipanti*: con la stessa intenzione del punto precedente, valutazione dell’efficacia della proposta in relazione alle aspettative, ai materiali fruiti e alla qualità degli interventi, clima dell’atelier, funzionalità degli strumenti per la raccolta dei feedback e, cosa più importante, suggestioni promosse dai documenti e dagli esperti con cui si è entrati in contatto. Anche in questo caso è necessario focalizzare punti di forza e debolezza, risorse attivabili per migliorare l’azione e problemi riscontrati a livello tecnico, organizzativo, comunicativo;
- 3) *divulgazione*: è auspicabile che ogni atelier dia seguito a una pubblicazione (articolo su rivista scientifica e/o saggio in volume) che sarebbe opportuno annoverare tra i prodotti risultanti della partecipazione al più ampio gruppo nazionale Siped sulla “*Pedagogia dell'emergenza*”.

3. Gli impliciti pedagogici dell'azione di PenPath

L’ONG PenPath è stata, dunque, la testimone privilegiata di questo primo atelier di Pedagogia dell’emergenza. Fondata nel 2009 da Matiullah e da Attaullah Wesa, due fratelli cresciuti nel distretto di Maruf (provincia di Kandahar), PenPath persegue l’obiettivo di promuovere la creazione di scuole nelle zone rurali in Afghanistan. Quella dei fratelli Wesa è una delle tante storie di diritti negati. Nel 2004 i Talebani distruggono la scuola del loro villaggio e il padre, capo villaggio, decide di ricostruirla sotto le fronde degli alberi invitando il maestro a riunire i bambini e le bambine sotto la loro ombra nel cortile, proprio lì, dove prima della distruzione, si

ergeva la scuola. Così fece il maestro e continuò le sue lezioni per quasi un centinaio di bambine e bambini.

L'azione di PenPath è ricca di tante storie di scuole costruite sotto l'ombra degli alberi, suggestivamente vicine alle prime esperienze scolastiche di Freire, che «alunno ginnasiale, studiav[a] lezioni di storia del Brasile o di collocazione pronominale all'ombra del grande albero di jacas che ombreggiava il cortile della [sua] casa a Jaboatao» (Freire, 1995, p. 1).

L'ombra che accoglie le “aule” per bambine e bambini delle zone rurali in Afghanistan diventa un luogo costruito con intenzione, abitato dalla percezione di un mondo altro e possibile che traduce l'arbitrarietà dello spazio aperto e universale in una nuova realtà sociale cui aspirare (Foucault, 2004/2006). Anche laddove gli edifici sono crollati l'ONG promuove l'istruzione per tutte e tutti.

Quella portata avanti da PenPath è un'attenta azione educativa che muove una critica socio-culturale al regime dei Talebani attraversata da un ribaltamento in chiave ironica delle ritualità che gli stessi inscenano nelle loro azioni, come ad esempio, l'arrivo con moto di grossa cilindrata, imbracciando fucili e urlando slogan ai megafoni per annunciare l'assedio della città o del villaggio. Quasi fosse un rovesciamento carnascialesco (Bachtin, 1979) gli attivisti di PenPath arrivano anche loro con le moto nei villaggi, imbracciando cartelli indicanti le scritte in arabo “Educazione per bambine e bambini” e cantando canzoni gioiose e condividendo slogan sul diritto all'istruzione per tutte e tutti. La loro è una comunicazione gentile, *on life* e *on line*, come si rileva da un'analisi dei loro post sui social. È Matiullah Wesa, 29 anni, il principale protagonista delle azioni di PenPath, il portavoce della ONG, non solo con l'Occidente ma anche con i capi tribù con i quali media e co-progetta i percorsi di sensibilizzazione con le famiglie sull'importanza delle scuole per bambine e bambini.

All'attivo l'ONG conta l'apertura di più di 100 scuole in tutto il paese e, ad oggi, ha ottenuto i permessi per aprirne altre 46, assicurando a 54 mila bambine e bambini il diritto all'istruzione. Un'altra azione che PenPath conduce è la fondazione di biblioteche come centri promotori di cultura e sapere. In 12 anni di attività ha

costruito 38 biblioteche pubbliche nelle aree più remote dell'Afghanistan. La testimonianza di Wesa ha, dunque, riguardato il progetto politico basato sulle politiche formative per il pieno raggiungimento dei diritti educativi di tutte e tutti e la costruzione o ricostruzione di tessuto sociale e culturale ispirato all'emancipazione personale. Ripercorrendo la teoresi della Nussbaum (2001) l'azione di PenPath è volta a ricostruire le condizioni per l'esercizio di una giustizia sociale che non utilizzi una *weltanschauung* occidentale bensì planetaria. Un progetto di un'etica universale, o per dirla con un termine freiriano, di un'etica della solidarietà (Freire, 2006), dove l'esercizio dei diritti del singolo diventa pre-testo per l'emancipazione personale e collettiva all'interno di una società in cui il soggetto si qualifica nel perseguire il pieno sviluppo umano. Un'educazione alla cittadinanza globale in cui la libertà, in particolare delle donne (ricordiamo che una delle campagne di PenPath è proprio sul diritto all'istruzione delle bambine e delle donne), è intesa come esigenza di giustizia impensabile al di fuori di una proposta educativa che abiliti alla partecipazione, alla cittadinanza attiva, alla progettazione esistenziale e alla speranza.

Gli attivisti di PenPath lavorano, dunque, in un passato non ancora del tutto passato e in un presente difficile, in emergenza, che richiede una riorganizzazione del campo educativo, un contesto che come quel vaso che rompendosi si frantuma in 1000 pezzi prende nuova vita attraverso le linee di frattura, diventando ancora più pregiato, grazie alle sue cicatrici. PenPath è come i cerimonieri del tè dell'arte giapponese del *Kintsugi*, l'arte di abbracciare il danno, una metafora che hanno utilizzato anche i geologi per descrivere la ricostruzione urbana e sociale dopo il terremoto del 2011 (Keulemans, 2016). La pedagogia dell'emergenza è la colla, *urushi*, che scorre tra i cocci di una società che riesce a guardare il futuro con ottimismo e fiducia e che spera nell'improbabile dopo una catastrofe, parafrasando Morin (2000), che spera nella dignità e nella libertà di tutti i soggetti, nessuno escluso, a partire dai più fragili, come le donne, i bambini e soprattutto le bambine.

4. L'educazione delle bambine: un'emergenza nelle emergenze?

Nel testo *Prima le donne e i bambini* del 1980 Elena Gianini Belotti, ricordando le letture della sua infanzia, disquisisce sul fatto che nei libri di avventura quell'espressione rappresentava l'ultimo ordine gridato dal capitano nell'imminenza di un naufragio.

Un'affermazione che, come spiega la studiosa, lasciava sottendere nella tragicità della situazione, al di là della garanzia di priorità nelle operazioni di messa in sicurezza, una convinzione radicata nella tradizione, tanto da divenire accezione ontologica nei confronti del genere femminile. Le donne infatti non sarebbero riuscite a salvarsi da sole perché considerate vulnerabili e quindi bisognose di protezione, e, di conseguenza, inadatte a certi ruoli e mansioni. La forza e la decisionalità erano degli uomini e nella «splendida certezza della salvezza» (Gianini Belotti, 1980, p. 13), senza esserne pienamente consapevoli, proprio le donne rinunciavano all'autodeterminazione, imparavano la rassegnazione e a soffocare desideri o aspirazioni o comunque a coltivarle nel recinto della domesticità. La condizione di bambina celava inevitabilmente un'«ambiguità» e in quelle storie c'era spazio solo per un «comportamento passivo», per un «affidarsi» che non prevedeva autonomia e inventiva (Gianini Belotti, 1980, p. 13).

Nelle situazioni «eccezionali», di emergenza, come è noto, le disparità si manifestano in maniera più evidente e dietro a certi gesti si cela una pericolosa retorica che, oltre a esprimere inautenticità, richiama, nelle forme peggiori, la nota e mai risolta dialettica oppressi-oppressori (Freire, 1971). Per le donne la libertà è stata per lungo tempo un privilegio e non un diritto, dunque una libertà difficile (Priulla, 2016), condizionata, limitata; così come l'amore è stato vissuto in molti contesti come dipendenza e in altrettanti impedito (si pensi ai casi delle spose bambine, purtroppo ancora presenti).

Il testo di Gianini Belotti, ricco di suggestioni e anche di insegnamenti, ci appare quindi in tutta la sua attualità specie se guardiamo agli eventi internazionali dell'ultimo periodo: la situazione in Afghanistan ne è un tragico esempio. Gli anni di lotte e di conquiste dei movimenti femministi vengono oggi oscurati dal regime

talebano che, con la costituzione del nuovo Emirato islamico nell'agosto del 2021, calpesta tutte le conquiste raggiunte in questi ultimi anni negando alcuni diritti fondamentali, come l'istruzione, che danno dignità e possibilità di emancipazione a ogni esistenza umana.

L'emergenza afgana ci consente pertanto di tornare a centrare il discorso su un'educazione da intendersi come «pratica di libertà» di una pedagogia impegnata a promuovere il benessere attraverso processi di autorealizzazione (hooks, 2020, p. 47).

In tali percorsi vanno valorizzate tutte quelle risorse che in questi anni si sono rivelate preziose nel “fare luce e dare voce” (Zizioli, 2021) all'universo femminile per disambiguare quella parità di facciata che in realtà ha nascosto posizioni culturali conservatrici. La narrazione in tutte le sue forme, ad esempio, ha decisamente contribuito al riconoscimento delle differenze e all'individuazione degli elementi comuni, contrastando «quelle ambigue forme di misconoscimento che vanno ad alimentare ingiustizia, oppressione, violenza» (Pinto Minerva, 2017, p. 535). Del resto, come ha insegnato Ricoeur (1986), il pensiero narrativo scaturisce dall'interesse per la condizione umana e per le donne si è posto anche «come insostituibile strumento di comunicazione, di testimonianza, di resistenza, di denuncia, di emancipazione collettiva», ha assunto quindi «un valore pedagogico di processo tras-formativo sia per chi racconta sia per chi ascolta» (Pinto Minerva, 2019, p. 218). Non è un caso che nelle situazioni di crisi il narrare e il narrarsi siano stati considerati, e continuano a esserlo, un importante dispositivo pedagogico per promuovere resilienza (Vaccarelli, 2018).

Sullo sfondo di queste prime e sintetiche riflessioni proveremo pertanto qui a ragionare su alcune azioni che riteniamo più urgenti, sicuramente sollecitati dai recenti fatti dell'Afghanistan, accompagnandole da proposte che possono orientare buone pratiche anche nella porzione di mondo a noi più prossima, in quanto nel momento storico attuale si sta assistendo ad arretramenti resi ancora più evidenti dalle attuali emergenze. Si registra infatti, e i casi recenti di femminicidio lo dimostrano, la resistenza di alcune forme di dominio che hanno confinato per molto tempo le donne a una posizione di subalternità (Loiodice, 2020, p. 109).

Ecco le azioni:

- 1) *Incrementare gli studi* sulle condizioni delle bambine per la costruzione dei nuovi modelli. Questo sarà possibile non solo privilegiando lo sguardo pedagogico nell'ambito di ricerche specifiche dei singoli studiosi, ma promuovendo da parte del gruppo di *Pedagogia dell'emergenza: relazione educativa, resilienza, comunità* della Società italiana di pedagogia (Siped) iniziative congiunte con gli altri gruppi che si occupano di questioni affini, come i seguenti: *Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato; Intersezioni pedagogiche. Sessi, generi e sessualità; Educazione e studi di genere fra teoria e storia*. Sarà importante pensare insieme anche al gruppo di *Pedagogia interculturale* perché oggi l'educazione e la formazione non possono che essere affrontate da una prospettiva interculturale (Fiorucci, 2020) ed è noto che la migrazione al femminile non solo si connota diversamente da quella maschile ma apre scenari interessanti per rivedere il ruolo delle donne nelle diverse società e culture.
- 2) *Formare un nuovo immaginario*, ben sapendo che con esso si allude «ad una realtà che non ha riscontro nel presente, ma lo supera collocandosi nel “dover essere”, trasformandosi in un esercizio di libertà» (Lopez, 2019, p. 140). Il semplice rifiuto di modelli stereotipati non è sufficiente, è indispensabile stimolare la riflessione e il pensiero critico attraverso i mondi possibili contenuti nelle storie (Bruner, 1986/2002) che orientano il nostro agire. La letteratura ci mostra degli *exempla* che possono favorire riconoscimenti e rispecchiamenti offrendo un contributo decisivo nella formazione del processo identitario. Le bambine insomma hanno bisogno di storie in grado di restituire realtà altrimenti oscurate, come nel testo *Sotto il burqa* dell'attivista Deborah Ellis (2000/2002) dove si racconta la situazione delle donne a Kabul attraverso gli occhi della protagonista Parvana alla quale viene proibito di andare a scuola ed è

costretta a vivere barricata in una stanza insieme alla sorella Miriam di cinque anni e al fratellino Ali di due. Un romanzo che ha denunciato la situazione della capitale afgana dopo l'occupazione talebana nel settembre 1996; così come è accaduto ad agosto di quest'anno in cui alle donne è stato nuovamente impedito di studiare, di frequentare le Università, di raggiungere posizioni apicali per essere confinate nel loro ruolo di mogli e di madri. È perciò sempre più necessario far circolare storie come quella di Malala Yousafzai. Il suo raccontarsi e l'essere raccontata hanno contribuito a far conoscere le storture dei regimi, a formare sensibilità, a trovare nei libri e nella cultura le armi più potenti contro povertà e ingiustizie, a creare un nuovo immaginario. La proposta è quella di alimentare lo scaffale delle letture che restituiscono un'altra immagine delle donne utilizzando cioè le narrazioni per contrastare quelli che sono, ad esempio, i modelli offerti dalla società dei consumi che oggi condiziona pesantemente le traiettorie di vita di tante adolescenti attraverso i social media: si tende infatti a una "conformazione al ribasso" che premia l'apparire rispetto all'essere autentici, e non consente quell'alfabetizzazione dei sentimenti e delle emozioni che non a caso manca nelle storie di disagio identitario, di violenza così come nei fenomeni di solitudine delle società contemporanee (Borruso, Cantatore & Covato, 2014). Del resto, la cronaca ci racconta ancora «di bambine, preadolescenti e giovani donne esposte a molestie, bullismo, violenze (fino al femminicidio), segnali allarmanti di quanto lavoro vada compiuto anche a livello educativo» (Zizioli, 2017, p. 93). Nelle emergenze queste situazioni tendono inevitabilmente ad amplificarsi e ad assumere toni allarmanti, come si è visto rappresentando la situazione dell'Afghanistan; è necessario allora far conoscere, come si diceva, tutte quelle storie di protagoniste "speciali" come Malala, già citata, ma anche Melati e Isabel Wijsen, Emma González, Greta Thunberg, Muzoon Almellehan

le quali, pur vivendo in Paesi molto diversi tra loro, sono accomunate «dalla determinazione e dalla volontà di combattere in prima linea per i diritti di tutti i bambini e le bambine del mondo»¹.

- 3) *Incoraggiare pratiche di sorellanza* per favorire l'empatia e il riconoscimento di un destino umano comune, nel segno della fragilità che nelle situazioni di crisi stimola azioni di solidarietà, insegna soprattutto a essere resilienti, perché a «essere forti» (Annacontini, 2019) si può imparare insieme. Per questo verranno calendarizzate una serie di iniziative, come quella promossa il 27 settembre 2021 dal gruppo di *Pedagogia dell'emergenza*, durante la quale si è discusso e riflettuto su come «seminare scuole per seminare pace», alla luce del lavoro condotto dall'ONG PenPath di Mathiullah Wesa con un focus sulla condizione delle donne e delle bambine afgane, le più colpite, come si è detto, da una crisi umanitaria e che ora stanno vivendo una stagione buia in cui è davvero difficile vedere la luce. I dati lo confermano: secondo *Human Rights Watch*, circa l'87% delle donne di questo Paese ha subito e subisce abusi. Stupri, rapimenti, matrimoni forzati, matrimoni tra minorenni, violenza domestica sono all'ordine del giorno². L'alternativa alle violenze e alle terribili “misure di segregazione” non può essere solo la fuga, anche se la creazione di corridoi umanitari continuerà a garantire la salvezza a molte. È importante reagire, resistere, mostrarsi resilienti agendo le più diverse forme di sorellanza promosse, ad esempio,

¹ Cfr. <https://terredeshommes.it/greta-malala-cambiare-mondo/> [ultima consultazione: 29/10/2021]. Si veda in particolare il *Dossier indifesa. La condizione delle bambine e delle ragazze nel mondo*, scaricabile dal sito dell'organizzazione *Terre des hommes*, dove ben si rappresenta la difficoltà di accesso all'istruzione in Afghanistan.

² Cfr. <https://www.osservatorioafghanistan.org/> [ultima consultazione: 29/10/2021].

da realtà come *Rawa*, l'Associazione rivoluzionaria che negli anni Novanta in Afghanistan, con la presa del potere dei talebani, ha svolto attività clandestine per favorire e promuovere processi di emancipazione e oggi rinnova il suo invito. Ed è importante anche in quest'ambito privilegiare narrazioni che sappiano restituire con autenticità i processi in atto, facendo circolare, ad esempio, le storie delle militanti, ma anche di tutte quelle donne che combattono nel silenzio, ogni giorno³, e di coloro che tra le fila di realtà come *Pangea* o *Emergency* hanno deciso di schierarsi e di stare con le ultime e gli ultimi, di non arrendersi alla situazione e di lottare.

L'attivismo delle ONG è il segno di una società civile che non subisce, che cerca di risolvere la dialettica oppressi-oppressori praticando forme di educazione trasformativa, vivendo la marginalità, l'esclusione come un «luogo radicale di possibilità», «uno spazio di resistenza», per «immaginare alternative e nuovi mondi» (hooks, 1994/2020). In quest'ambito va dunque valorizzato l'impegno di ONG come *PenPath* che con 2.400 volontari disseminati nelle province del Paese rende praticabile il diritto all'istruzione, specie alle bambine alle quali l'Emirato islamico permette di frequentare la scuola solo in un'età compresa tra i 6 e i 12 anni. Le insegnanti di quest'organizzazione, come si accennava, praticano forme di *outdoor education*, incentivano l'utilizzo delle app Zoom e Google Classroom, già sperimentate durante la pandemia, e soprattutto riescono a infondere la speranza di un futuro migliore che può essere

³ In quest'ambito ci preme segnalare il lavoro di Radio Bullets che dal 2015 offre un'informazione di qualità anche attraverso la restituzione di storie. È noto l'impegno della direttrice Barbara Schiavulli come corrispondente di guerra. In questi ultimi mesi il focus è stato sulle condizioni delle donne afgane (<https://www.radiobullets.com/>) [ultima consultazione: 29/10/2021].

scritto promuovendo le diverse forme di solidarietà e *in primis* il diritto all'istruzione⁴.

Per questo, vista la situazione internazionale, fra i primi Atelier di *Pedagogia dell'emergenza* non si esclude se ne attivi uno specificatamente focalizzato sull'educazione delle bambine che si avvalga della metodologia sopra richiamata individuando risorse, contesti e linguaggi specifici, con l'auspicio di restituire gli esiti in una prossima pubblicazione editoriale.

Bibliografia

- Annacontini G. (2018). Dal riconoscimento al diritto al rispetto. Passaggi esperienziali per la fondazione pedagogica del pensiero di Korczak. In A. Colaci (a cura di), *I bambini e la società. Pervorsi di ricerca storico-educativa* (pp. 11-24). Lecce: PensaMultimedia.
- Annacontini G. (2019). *Imparare a essere forti. Segnavia di pedagogia della salute per pensare la relazione di cura*. Bari: Progedit.
- Bachtin M. (1979). *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*. Torino: Einaudi.
- Bateson G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1972).
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Boffo S., & Moscati R. (2015). La terza missione dell'Università: origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 6(2), 251-271.
- Borruso F., Cantatore L., & Covato C. (2014). *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Ceruti M. (2020). *Sulla stessa barca*. Magnano: Qiqajon.
- Dewey J. (1966). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

⁴ Cfr. <https://www.hrw.org/news/2021/10/31/afghan-girls-education-i-dont-think-i-have-future> [ultima consultazione: 31/10/2021]. Il già citato *Dossier indifesa. La condizione delle bambine e delle ragazze nel mondo di Terre des hommes*, documenta che in Afghanistan solo il 37% delle adolescenti sa leggere e scrivere, contro il 66% dei coetanei maschi (p. 12).

- Dewey J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Ellis D. (2002). *Sotto il burqa*. Milano: Rizzoli.
- Fele G. (2002). *Etnometodologia*. Roma: Carocci.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (2006). *Utopie, eterotopie*. Napoli: Cronopio.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Pax e Terra.
- Fukuyama F. (1996). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Gianini Belotti E. (1980). *Prima le donne e i bambini. Il silenzio del desiderio, delle emozioni, del corpo: la comunicazione da inventare*. Milano: Rizzoli.
- Goffman E. (2001). *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*. Roma: Armando.
- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Meltemi.
- Isidori M.V., & Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Jenkins H. (2016). Transmedia logics and locations. In W.L.B. Derhy Kurtz & M. Bourdaa (eds.), *The Rise of Transtexts: Challenges and Opportunities* (pp. 234-254). New York: Routledge.
- Keulemans G. (2016). The Geo-cultural Conditions of Kintsugi. *The Journal of Modern Craft*, 9(1), 15-34.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (2019). Immaginario. In S. Olivieri (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé* (pp. 131-148). Pisa: ETS.
- Malaguzzi L. (1983). L'educazione dei cento linguaggi dei bambini. *Zerosei*, 4/5(4-5), 4-7.
- Morin E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Morin E. (2005). *Il metodo. Etica*. Milano: Cortina.
- Nussbaum M.C. (2001). *Women and human development: The capabilities approach*, 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinto Minerva F. (2017). Riconoscimento e misconoscimento. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva & A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 533-557). Pisa: ETS.

- Pinto Minerva F. (2019). Narrare e narrarsi. In S. Ulivieri (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé* (pp. 213-218). Pisa: ETS.
- Pironi T. (2016). Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12).
- Priulla G. (2016). *La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e poteri*. Cagliari (PU): Settenove.
- Ricoeur P. (1986). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.
- Vaccarelli A. (2014). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2017a). Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio di "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti (Amatrice, 2016/2017). *Formazione e insegnamento*, 15(2).
- Vaccarelli A. (2017b). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, XV(2), 341-355.
- Vaccarelli A. (2018). Educazione in emergenza: l'intervento pedagogico nelle situazioni di catastrofe. In L. Cerrocchi & L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 354-365). Milano: FrancoAngeli.
- Wittgenstein L. (2009). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.
- Zizioli E. (2017). Imperfette ma autentiche. L'educazione contro una "conformazione al ribasso". In A.G. Lopez (a cura di), *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale* (pp. 93-105). Pisa: ETS.
- Zizioli E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.