

Nonviolenza ED EDUCAZIONE

1. Premessa

La nonviolenza è, tra le teorie politiche, quella che ha una relazione più stretta con l'educazione. Tutti i suoi più grandi rappresentanti sono stati anche teorici dell'educazione ed educatori essi stessi. Gandhi non è stato solo il leader della lotta nonviolenta per l'indipendenza indiana, ma anche il teorico del Nai Talim, il progetto di educazione nazionale fondato sul lavoro manuale. Fin dai tempi del Sudafrica, è stato uno sperimentatore di pratiche educative, non tutte ugualmente valide e riuscite. Di educazione si è occupato anche il suo principale discepolo e continuatore, Vinoba Bhave. Pedagogista e filosofo dell'educazione è Aldo Capitini, colui che ha introdotto in Italia la teoria e la prassi nonviolenta fin dagli anni trenta del secolo scorso (i suoi *Elementi di un'esperienza religiosa* sono del 1937). Ed uno straordinario educatore è anche il suo amico-discepolo Danilo Dolci, che dal 1952 ha lavorato al riscatto sociale, politico ed economico di una delle zone più depresse della Sicilia attraverso la lotta nonviolenta e quella singolare prassi di educazione collettiva che chiama

maieutica reciproca. L'elenco potrebbe continuare.

Ma la nonviolenza ha a che fare con l'educazione anche in altri due sensi. A differenza delle altre teorie politiche, la nonviolenza richiede una precisa formazione interiore, la maturazione di alcune qualità quali la capacità di sacrificio e l'assoluta onestà, la ricerca disinteressata della verità, il rispetto dell'avversario. Questo vuol dire che l'attivista nonviolento deve lavorare su sé stesso, avviare un processo di autoformazione e di purificazione dalla tentazione della violenza, che è al fondo di tutti. Quello della nonviolenza è dunque sempre un percorso educativo. Inoltre, chi si impegna in una lotta nonviolenta non intende sconfiggere l'avversario, umiliarlo o ridurlo all'impotenza, ma aiutarlo ad aprirsi alla verità. Ogni lotta nonviolenta è, in altri termini, una impresa educativa, nella quale si cerca di portare l'avversario nella ricerca comune della verità e del bene.

Non è possibile, qui, analizzare questi ultimi due aspetti del rapporto tra nonviolenza ed educazione (quello della formazione dell'attivista nonviolento e quello della lotta nonviolenta come impresa

educativa). Intendo invece tentare una breve riflessione sul rapporto tra educazione e violenza, e sulla possibilità di una pedagogia nonviolenta. Desidero subito precisare che con l'espressione «pedagogia nonviolenta» non mi riferisco ad una particolare teoria, corrente o prassi educativa, distinta dalle altre. La convinzione che guida questa ricerca è che l'educazione, quando è autentica, è intrinsecamente nonviolenta, e che l'educazione violenta è educazione inautentica, pervertimento dell'educazione. E dunque non si tratta, qui, di interrogarsi su un modo di fare educazione, ma sull'educazione simpliciter. L'educazione nonviolenta non è che l'educazione così come dev'essere.

2. Cos'è la violenza?

Preliminarmente occorre chiarire cos'è la violenza. Mi pare che essa si possa considerare una degenerazione della forza, di cui do questa definizione: la virtù di ciò che non si lascia schiacciare né schiaccia, ma cresce accanto. La caratteristica della forza è la coesistenza: l'uomo e la donna forti hanno piacere di esistere insieme ad altri, di cui favoriscono attivamente la crescita, l'incremento, il successo. La violenza, come degenerazione della forza, consiste nel tentativo di crescere-sopra, di sopraffare, di incrementare sé stessi a danno dell'altro (cf. Vigilante, 2004, p. 32).

Questa degenerazione si declina in forme diverse. Una sua prima forma è la violenza fisica, l'atto con il quale si cerca di prevalere sull'altro danneggiandone il corpo. L'espressione più grave di violenza fisica è l'omicidio, che nega l'altro riducendolo a cosa. Una seconda forma è la violenza psicologica, che umilia, mortifica, riduce a cosa pietrificando psicologicamente. C'è poi la violenza strutturale, che è la violenza dei sistemi iniqui, che non consentono

a tutti di realizzare le proprie possibilità. Nelle situazioni di violenza strutturale sembra che nessuno pratichi apertamente violenza, eppure vi sono persone che sono costrette a vivere una vita di stenti, nella impossibilità di realizzare i propri scopi vitali. C'è infine la violenza culturale: la violenza di cui sono impregnati i sistemi culturali, ossia filosofici, giuridici, religiosi e così via. È una violenza che in genere riusciamo ad identificare facilmente nelle culture altre, molto meno nella nostra. Denunciamo la violenza cui sono sottoposte le donne in alcune società musulmane, ma ci sfugge la violenza della degradazione costante del corpo femminile nelle società occidentali, che fa da sfondo al dramma del femminicidio: per non fare che un esempio.

Queste dunque le forme di violenza.¹ Ora dobbiamo chiederci: queste violenze hanno a che fare con l'educazione? C'è della violenza nell'educazione?

3. La violenza nell'educazione

La risposta alla domanda a mio avviso non può che essere affermativa. C'è della violenza nell'educazione. Anzi, non è probabilmente azzardato dire che l'educazione, così come è comunemente intesa, è intrinsecamente violenta.

C'è nell'educazione della violenza fisica. Il pensiero va, in primo luogo, a tutte quelle forme di aggressione fisica che per molto tempo sono state considerate parte integrante dell'educazione, e che ancora oggi, nel nostro paese più che altrove, hanno il consenso di una parte non trascurabile dell'opinione pubblica e sono apertamente tollerate dalle autorità. Molti genitori pensano ancora che gli schiaffi siano un espeditivo educativo non solo

¹ Ai fini del presente discorso non ritengo necessario soffermarmi sulla violenza naturale, di cui parlo nel mio *Il pensiero non-violento* (Vigilante, 2004).

tollerabile, ma indispensabile. È singolare che gli stessi genitori tuttavia reagiscano con sdegno quando scoprono che a ricorrere a quell'espeditivo sono stati gli insegnanti. Essi si attribuiscono come diritto o addirittura dovere ciò che considerano abuso se compiuto dai maestri. Ma lo schiaffo non è l'unica forma di violenza fisica. È violenza anche, e forse anche di più, costringere bambini dai sei anni in poi a stare seduti per diverse ore al giorno in un banco, chiuso in un'aula, chini su un libro. Il banco, questo assurdo pedagogico, è il simbolo stesso della violenza pedagogica della scuola. Non risponde a bisogni educativi, quanto piuttosto alla necessità di bloccare il corpo, di fissarlo, di immobilizzarlo costringendolo all'ascolto.

C'è poi violenza psicologica. È sempre difficile distinguere la violenza fisica dalla violenza psicologica. È chiaro che picchiare qualcuno vuol dire anche offenderlo, umiliarlo, mortificarlo: ossia violentarlo psicologicamente. In molti casi, le conseguenze psicologiche sono anche più gravi di quelle fisiche. Uno schiaffo può lasciare segni molto deboli sul colpo, ma segnare profondamente la personalità. Se si analizzassero gli scambi comunicativi correnti tra educatori – un genitore o un docente – ed educandi (metteremo poi in discussione questo termine), si scoprirebbe la massiccia presenza, in essi, di cose come la minaccia e il ricatto. Frequentemente è la logica del «se... allora»: «Se farai il bravo, la mamma ti comprerà un regalo», «Se non fai silenzio, ti metto la nota sul registro», ecc. Si tratta, con ogni evidenza, di una forma di violenza, che diventa particolarmente evidente quando il ricattato riguarda l'affetto: «Se non la smetti, mamma non ti vuole più bene». Si tratta di un messaggio che, così formulato, può sembrare raro e proprio di persone prive di qualsiasi consapevolezza peda-

gogica; in realtà un simile ricatto affettivo è tutt'altro che infrequente, anche se espresso non sempre in forma così esplicita.

Ciò che rende gli scambi tra educatori ed educandi particolarmente esposti alla violenza psicologica ed a quell'abuso verbale che è il mezzo della violenza psicologica (molto spesso il rimprovero sconfinato nell'insulto e nell'umiliazione) è la convinzione diffusa che la relazione educativa debba essere una relazione asimmetrica, dall'alto al basso, in cui ci sono uno che conduce ed uno che viene condotto, uno che giudica ed uno che viene giudicato, uno che comanda ed uno che obbedisce. Ora, qualsiasi relazione asimmetrica è intrinsecamente violenta ed esposta ad ogni forma di degenerazione. Dove c'è asimmetria c'è dominio di uno sull'altro. È una logica paradossale quella che vuole che la nascita di persone autonome e libere richieda necessariamente di subire per anni ed anni una forma di dominio e di privazione della libertà.

C'è da chiedersi se non sia la pretesa stessa di educare, così come viene comunemente intesa, una pretesa violenta.

4. La pretesa di educare

Cosa vuol dire educare? L'etimologia ci dice che si tratta di *e-ducere*, trarre qualcuno fuori da uno stato in cui si trova per fargli raggiungere un altro stato. Perché vi possa essere educazione, così intesa, occorre dunque che lo stato dell'educando venga percepito come uno stato provvisorio, una condizione umana negativa, dalla quale bisogna liberarsi. L'educando per eccellenza è il bambino: ed il bambino è, in quest'ottica, un non-adulto, uno che deve crescere per diventare altro da quello che è. Non è difficile scorgere la violenza in questo modo di pensare l'infanzia. È la violenza del disconoscimento. Ogni esse-

re umano ha un bisogno essenziale di essere riconosciuto ed accettato per quello che è. È un bisogno, ma è anche un diritto – e cosa sono i diritti, se non la traduzione dei nostri bisogni più veri? Il bambino ha diritto al riconoscimento, così come ne hanno diritto gli adulti, quale che sia la loro maturità personale o la loro condizione personale. Paulo Freire ha compreso, ad esempio, che è violenza alfabetizzare delle persone analfabeto, se non lo si fa partendo dalla loro cultura e rispettando

CI SI PREOCCUPA
DI PREPARARE IL
BAMBINO PER IL
FUTURO, MENTRE
SI TRASCURA DI
FARE IN MODO
CHE LA SUA VITA
SIA ORA SENSATA
E VIVA

ti, come unica valida, squalificando tutte le culture che non rientrano nei programmi scolastici. La scuola esalta alcune culture e ne squalifica altre, fino al punto di negare il fatto stesso che esse siano culture. E con esse squalifica le persone che in quelle culture si riconoscono.

Educare vuol dire intervenire affinché una persona diventi altro da quello che è. Questo significa non soltanto squalificare quello che la persona è attualmente, ma avere la pretesa di sapere cosa è bene diventare nella vita: avere un ideale

umano. Chi educa, lo fa secondo un modello. Questo modello non può che essere arbitrario, risente del particolare modo di vedere ed essere dell'educatore, della sua appartenenza culturale e sociale, perfino dei suoi pregiudizi. Ordinariamente, l'educatore propone sé stesso come modello umano. Dunque l'educazione diventa l'operazione con la quale un educatore cerca di far sì che l'educando gli assomigli. Danilo Dolci parlava, al riguardo, di clonazione, ed è un termine non appropriato. Chi può essere sicuro di incarnare un ideale umano? L'insegnante cerca di far sì che i suoi studenti diventino degli intellettuali. Ma siamo sicuri che essere degli intellettuali sia una cosa buona? Non bisognerebbe, piuttosto, essere anche dei manuali? Non abbiamo forse delle mani, oltre all'intelletto? E che dire dell'educazione del cuore, che Pestalozzi e Gandhi consideravano essenziale, e che le nostre scuole ignorano del tutto?

Educare, nel senso di far sì che una persona si sviluppi secondo un modello pensato dall'educatore, è una impresa violenta che non è possibile se non tenendo per anni l'educatore in rapporti asimmetrici. È possibile una alternativa? Per rispondere a questa domanda dobbiamo interrogarci sul contrario della violenza.

5. *Cos'è la nonviolenza*

Nonviolenza è il rovesciamento della violenza. Poiché la violenza è degenerazione della forza, la nonviolenza è forza, sanità, salute. Essa si sostanzia di rapporti. C'è nonviolenza e pace dove i rapporti sono simmetrici, vitali, reciprocamente fecondanti ed al tempo stesso intimi, profondamente comunicanti. C'è violenza ogni volta che un io schiaccia un tu (anche quando si tratta di quell'io collettivo che è la nazione); ma, pure, c'è qualcosa di simile alla violenza ogni volta

che un io misura la distanza dal tu e la fortifica con i formalismi, con le regole sociali, con le convenzioni prossemiche. C'è un certo anticonformismo insito nella nonviolenza, nella misura in cui esige rapporti nuovi, una inedita familiarità e fraternità, un *dire tu* (Capitini) che è esigenza di coralità, di intesa profonda, di resa reciproca.

Politicamente, mi sembra che la nonviolenza si possa interpretare alla luce del terzo principio del motto della Rivoluzione francese: la fraternità. Nel corso dell'Ottocento e del Novecento si sono realizzate storicamente idee politiche che sono lo sviluppo dei primi due principi del motto rivoluzionario. Il comunismo persegue l'ideale dell'uguaglianza, il liberalismo quello della libertà, benché il comunismo storicamente realizzato sia la negazione della giustizia, così come il liberalismo in atto è la negazione della libertà.

La nonviolenza cerca una società fraterna, che non è una società priva di giustizia e di libertà, ma una società che realizza la libertà e la giustizia attraverso un ripensamento profondo della sostanza dei rapporti umani. Perché nessuna rivoluzione è reale, se non è una rivoluzione relazionale. È questo che è mancato al comunismo: un tentativo grandioso, ma che non ha intaccato il principio di gerarchia, che è il cancro delle società. Ed è questo che manca al neoliberismo imperante, che con il suo portato di individualismo, di egoismo, di consumismo, di competizione erode le radici stesse del vivere sociale.

Anche in questo senso la nonviolenza ha un rapporto essenziale con l'educazione. Perché, come cercherò di mostrare, educare vuol dire mostrare in atto, qui ed ora, la possibilità di un diverso modo di essere insieme, di vivere la relazione, di aprirsi e di comunicare.

6. *Prime linee di una educazione nonviolenta*

Educazione non è l'azione con cui un soggetto conduce un altro soggetto verso una meta chiara a lui solo. C'è educazione ogni volta che un soggetto, da solo o insieme (e grazie) ad altri, fa esperienze significative. Cosa vuol dire fare una esperienza significativa? Mi pare che si possa rispondere a questa domanda cruciale indicando tre direzioni dell'esperienza. La prima è quella verso l'interno. Facciamo esperienze significative ogni volta che riusciamo a penetrare in quel che siamo, a comprenderci ed interrogarci, a toccare le nostre emozioni, a sognare i nostri sogni, in modo da essere sempre meno estranei a noi stessi. La seconda direzione è quella verso l'altro. Siamo vivi, attivi, perfino felici tutte le volte che riusciamo a comunicare in modo pieno con gli altri, ad entrare in armonia con loro, a comprenderli ed a farci comprendere. La terza direzione è verso il mondo, verso le cose e le idee. È l'esperienza conoscitiva, quella che ci porta a conoscere il mondo, a giudicarlo, a riflettere sulla sua direzione, sulle sue leggi, sui suoi esiti possibili. Verso sé stessi, verso l'altro, verso il mondo: queste sono le tre direzioni dell'atto educativo. Possiamo dire che la prima direzione è spirituale, la seconda è etica, la terza è estatica, intendendo con estasi non solo l'uscire da sé stessi per andare verso il mondo, ma la ricerca di spiragli nel mondo stesso, di aperture oltre il ciclo chiuso (e violento) del mondo naturale. Nell'atto estatico il mondo appare come possibilità, non necessità; non una alterità da contemplare e cui adeguarsi, ma un campo sul quale intervenire operando cambiamenti – non solo tecnicamente, ma avanzando anche urgenze etiche. L'educazione corrente, considerata alla luce di questa visione dell'atto educativo, appare fortemente difettosa. Ci si preoc-



cupa di preparare il bambino per il futuro, mentre si trascura di fare in modo che la sua vita sia ora sensata e viva. È così che i luoghi dell'educazione diventano, per un dolorosissimo paradosso, luoghi di tortura per molti. Se si facesse educazione, ogni scuola sarebbe il luogo della gioia, perché fare esperienze significative dà gioia. Essi sono invece luoghi della noia, della privazione della libertà, della costrizione. Condizioni che generano un malessere che di per sé è diseducativo. Un malessere che i docenti tendono a mettere sul conto degli studenti, quale segno della loro inadeguatezza. Ma è possibile considerare inadeguati gli studenti, se la maggior parte di loro stanno male a scuola? Non è inadeguata, piuttosto, la scuola? Perché non si riesce a star bene a scuola? Le ragioni, a mio avviso, vanno

ricercate da un lato nell'asimmetria relazionale e nell'inautenticità che caratterizzano la relazione educativa, nel fatto cioè che le relazioni educative sono relazioni di dominio, e non relazioni autenticamente umane; dall'altro, nel fatto che non ci si preoccupa del qui e dell'ora, ma del futuro: in nome del domani si sacrifica, si nega, si spreca il presente. È questo lo spreco, la violenza più grave perpetrata in nome dell'educazione.

L'educazione è pace tutte le volte che delle persone si incontrano per guardarsi dentro, o per comunicare profondamente, o per guardare il mondo con occhi freschi e mani sensibili alla verità.

L'educazione corrente è un'educazione teleologica: tende verso un fine. Educare vuol dire condurre un essere provvisorio – l'educando – verso il proprio compi-

mento, pensato e teorizzato dall'educatore. L'educazione qui proposta è invece un'educazione *in situazione*. Educare è, in questa prospettiva, creare situazioni educative, ossia situazioni in cui sia permesso alla persone di percorrere le tre direttive indicate in un clima di rispetto profondo, di creatività, di scambio, di ascolto. Non conta quello che l'educando dovrà diventare. Anzi, l'educando non esiste. Per una pedagogia in situazione ognuno è completo qui ed ora, così come ognuno è aperto al cambiamento. Si è tutti educandi, così come si è tutti educatori. Colui che tradizionalmente è indicato come educatore è anch'egli preso in un processo di crescita, di cambiamento; è anch'egli un essere in divenire. In una situazione educativa vi sono dunque diverse persone che crescono insieme. In questo senso l'educazione in situazione è concreta: poiché consente il *cum-crescere* delle persone. L'azione educativa – ma meglio sarebbe dire: co-educativa – è incarnata nel momento e caratterizzata dall'attenzione. La conoscenza che si apre nello spazio nonviolento della situazione educativa non è la conoscenza

spenta, mnemonica, esteriore e superficiale della scuola, qualcosa come il *conosciuto* di cui parla Krishnamurti (1973), ma contatto profondo, intenso, perfino meditativo. Essa cerca l'intelligenza, intesa come andare al fondo delle cose – lo sguardo che si fissa a lungo su un oggetto, l'interrogare inesaurito, il discutere appassionato. La situazione educativa, se è reale, è una situazione nella quale si sperimenta il valore. All'essenza del valore appartiene la generatività: il valore è quel più-che-essere che conduce ognuno al essere più-che-sé. Il mondo conosciuto attraverso il valore si presenta nella sua fattualità ed al tempo stesso si apre al possibile. Nel valore, quale si sperimenta nella situazione educativa, si superano tre degradazioni: l'alienazione, degradazione del rapporto con sé stesso, situazione nella quale declina la spiritualità; la competizione, degradazione del rapporto con l'altro, nella quale declinano l'amore, la solidarietà, la giustizia; il dominare, degradazione del rapporto con la natura e col mondo delle cose, nel quale l'estasi declina, facendosi tecnica.

Bibliografia

KRISHNAMURTI J. (1973), *Libertà dal conosciuto*, Astrolabio Ubaldini, Roma.
 VIGILANTE A. (2004), *Il pensiero nonviolento*, Edizioni del Rosone, Foggia.