

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

# Educazione e terrorismo

Posizionamenti pedagogici



*I territori  
dell'educazione*

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

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

# **Educazione e terrorismo**

Posizionamenti pedagogici

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

*I territori  
dell'educazione*

L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn 9788891794918

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891794918

# Indice

<b>Introduzione</b> di <i>Francesca Antonacci, M. Benedetta Gambacorti-Passerini</i> e <i>Francesca Oggioni</i>	pag. 9
<b>1. Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici</b> di <i>Francesca Antonacci e Andrea Galimberti</i>	» 11
1. Un progetto di ricerca condiviso	» 11
2. Attraversamenti del conflitto	» 15
3. Posizionamenti pedagogici	» 17
4. Conclusioni	» 19
<b>2. Una lettura della “Jihadosfera”. L’importanza del Web e dei legami deboli nell’educazione al terrorismo</b> di <i>Stefano Pasta</i>	» 23
1. Radicalizzazioni 2.0	» 23
2. Dae’sh e razzismi online: proposte pedagogiche di spiegazione del mondo	» 29
<b>3. Terrorismo, educazione e fraternità. Una sfida per la comunità.</b> di <i>Luca Odini</i>	» 35
1. Il contesto	» 35
2. Ripensare la fraternità	» 38
3. La chiave ecologica	» 40

<b>4. L'eroe e la nemesi. Uno swing prospettico</b>	
di <i>Paola Colonello</i>	pag. 44
1. Introduzione	» 44
2. Scenari mitopoietici	» 44
3. Una giustizia che si attua giustiziando	» 46
4. Soluzioni marziali	» 49
5. Suggestioni conclusive	» 51
<b>5. Il terrorismo è un'emergenza? Un modello trasformativo per l'agire educativo.</b>	
di <i>Andrea Traverso e Andrea Maragliano</i>	» 54
1. Educazione e Terrorismo	» 54
2. Il terrorismo come emergenza	» 57
3. Scambi di lenti	» 58
4. Il modello a confronto con la realtà della città metropolitana di Genova	» 61
5. Conclusioni	» 65
<b>6. Tra <i>paura liquida</i> e <i>fine della storia</i>: la percezione del terrorismo tra i bambini e le bambine della scuola primaria</b>	
di <i>Alessandro Vaccarelli</i>	» 68
1. Educare ai tempi dell'inquietudine	» 68
2. I bambini e il terrorismo: uno sguardo da lontano	» 71
3. L'educazione e la paura	» 74
<b>7. Educazione e Terrorismo in Italia e Tunisia: analisi storico-comparativa dei manuali scolastici e delle politiche educative</b>	
di <i>Maria Lucenti</i>	» 78
1. L'uso politico della paura	» 78
2. La costruzione ideologica del "terrorismo" nei manuali scolastici italiani	» 79
3. Politiche educative in Tunisia: nuovi fenomeni e vecchi posizionamenti	» 82

4. Manuali scolastici tunisini: origini e sviluppi di un modello “mediterraneo”	pag. 84
5. L’educazione come antidoto al terrorismo	» 87
6. Conclusioni	» 89
<b>8. Educare alla cittadinanza democratica al tempo del terrorismo globale. Il ruolo della scuola</b>	
di <i>Valentina Guerrini</i>	» 94
1. Educazione e terrorismo nella società attuale	» 94
2. Scuola e cittadinanza democratica	» 96
3. Conclusioni	» 101
<b>9. Giovani terroristi e giovani attentatori suicidi, cercasi... Una sfida per l’educazione</b>	
di <i>Micaela Castiglioni</i>	» 105
1. Percorsi di radicalizzazione: una questione complessa	» 105
2. La messa in crisi delle equazioni più note	» 107
3. Fenomenologia di un’azione terroristica	» 108
4. Un “identikit impossibile”	» 109
5. Giovani terroristi suicidi: biografie alla periferia di sé e del “se”	» 109
6. Per un’educazione alla crescita	» 111
<b>10. Il cinema e i bambini soldato. Quando il film anticipa problematiche sociali, reali e colloca l’uomo di fronte a sé stesso</b>	
di <i>Annamaria Poli</i>	» 116
<b>11. Guerra nuova sul continente vecchio: il terrorismo che educa l’Europa</b>	
di <i>Samantha Laura Cereda</i>	» 124
1. Terrorismo: di cosa stiamo parlando?	» 124
2. Il contesto della contemporaneità	» 125
3. Il conflitto educativo nella categoria della intenzionalità	» 130

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

di *Simona D'Agostino*

pag. 134

1. La povertà educativa come generatrice di conflitto

» 134

2. Comunicare il Terrorismo

» 137

**Gli autori**

» 141

## **5. Il terrorismo è un'emergenza? Un modello trasformativo per l'agire educativo.**

di *Andrea Traverso* e *Andrea Maragliano*<sup>1</sup>

### **1. Educazione e Terrorismo**

Il terrorismo fa paura. Incute una sensazione di forte precarietà tanto nella sua dimensione preparatoria (qualcuno, che non conosciamo, si sta organizzando per generare del male e provocare dolore) quanto nella sua palese dimostrazione di forza e di violenza. La somma della natura dell'evento (solitamente connessa con il senso di una morte brutale) e della sua improvvisa manifestazione accedono all'animo umano premendo sulle dimensioni di precarietà e finitezza che già naturalmente lo accompagnano.

Proprio per via di questa condizione, utilizzando questo termine nella sua accezione di limite/vincolo, le persone hanno la necessità di accostare alla paura del terrorismo un artefice, un colpevole: allontanarci dal senso del possibile e del distante per avvicinarsi a qualcosa o qualcuno a cui attribuire la colpa (il nemico, colui che la pensa in modo diametralmente opposto al nostro e per questo "ci vuole fare male", contro il quale difendersi, talvolta reagendo con egual o maggiore forza).

Tra i tanti contributi disciplinari ed interdisciplinari che hanno studiato il fenomeno (ambito giuridico, storico, psicologico, filosofico, pedagogico) è possibile evidenziare alcuni nuclei tematici utile alla riflessione a sostegno di questo contributo.

1. Il contributo è da intendersi opera comune da attribuire ad entrambi gli autori ma nello specifico Andrea Traverso ha scritto i paragrafi 1, 2; Andrea Maragliano ha scritto i capitoli 3 e 4; il paragrafo 5 è opera congiunta.

## 1.1. *Il rapporto tra il singolo e la comunità*

In letteratura troviamo esplicitata la differenza tra “terrorismo individuale o collettivo” (Coteño Muñoz, 2019). Nonostante gli effetti dell’atto terroristico abbiamo implicazioni diffuse in piccole o grandi comunità è possibile/necessario definirlo individuale alle seguenti condizioni: “ogni volta che si tratta di un collettivo formato da meno di tre persone, perché con meno di questo numero non è sufficiente integrare il gruppo terroristico. In secondo luogo, quando il gruppo cerca di commettere un singolo crimine terroristico. Terzo, quando il gruppo di più di tre persone cerca di commettere una pluralità di crimini senza mostrare alcuna struttura o continuità. Al contrario, nel momento in cui un’entità di più di due persone, cercando di commettere più di un crimine, proietta una struttura minima di sé o una continuità temporale, ci troveremo di fronte a un gruppo terroristico” (ivi, p. 266).

Analizzando queste possibilità appare evidente che un intervento educativo a contrasto (Price, 2011) sarebbe possibile solamente prendendo coscienza dell’impossibilità di intervenire sul singolo, bensì attraverso la costruzione di un sentimento comune che prescindano dal singolo stesso. La fonte del male deve essere ricercata non nell’animo del particolare uomo o donna ma nelle connessioni e nelle influenze che si creano dall’incontro/scontro tra più persone. Saranno sempre insufficienti interventi preventivi o di riflessione post-accadimento che non si facciano carico della collettività, di come ha pensato, agito e re-agito all’attentato terroristico. La comunità si prende carico dei sentimenti individuali e li accoglie come parte del tutto.

## 1.2. *Il rapporto tra il singolo ed il sistema di comando*

Per far sì che il gruppo terroristico impari ad agire violentemente contro il nemico – che diventa un semplice oggetto privo di umanità da aggredire – ogni suo membro deve essere istruito ad un processo di alienazione dal sistema nel quale era precedentemente inserito. Attraverso veri e propri percorsi di formazione viene avvicinato alla violenza, alle sue implicazioni e alle connessioni esistenti tra vittime e carnefici. Il gruppo attentatore si caratterizza e riconosce, così come la psicologia del terrorismo (Zuliani, 2006; Pérez Fernández, 2016, pp. 32-33) aiuta a spiegare, in un apparato di precisi segnali e codici:

1. *il riconoscimento di un linguaggio specifico*: i giovani appena reclutati in un gruppo armato imparano ad usare il lessico del collettivo; una terminologia

- progettata per mascherare o abbellire le azioni più terribili. Questo è uno dei motivi per cui quasi tutte le organizzazioni terroristiche del nostro tempo abbiano scelto nomenclature che eludono la parola terrorismo;
2. *l'attento gioco di contrapposizioni*: i gruppi terroristici si impegnano a formare adeguatamente i loro sostenitori sulle presunte o reali “ragioni dell’odio” per le quali stanno combattendo e che continueranno a giustificare;
  3. *la storicità dei gruppi attentatori*: i gruppi terroristici molto spesso tendono a confrontare ciò che fanno (o faranno) con ciò che altri gruppi simili hanno fatto in passato e con i risultati ottenuti. L’obiettivo è quello di generare mete da raggiungere con pazienza e perseveranza, per una certa desiderabilità e prestigio della comunità;
  4. *la necessità di essere violenti*: il gruppo terrorista sostiene e giustifica la violenza, considerandola inevitabile, quasi non vi fosse alternativa per farsi sentire e vedere;
  5. *l’operazione di dissociazione dalla responsabilità*: il gruppo terroristico insegna ai suoi membri che i risultati delle loro azioni sono colpa delle loro stesse vittime. Il terrorista non si sente responsabile dei suoi crimini (o solo parzialmente, in una relazione di azione → re-azione), perché è la sua vittima a provocarlo;
  6. *l’alienazione della responsabilità*: il terrorista individuale non si sente responsabile delle sue azioni dal momento in cui le valuta come risultato di una mentalità collettiva e le considera fatte seguendo le indicazioni di coloro che comandano il gruppo;
  7. *la mancanza di “messa in discussione” delle loro imprese*: il terrorista ritiene le sue azioni necessarie per il raggiungimento di altri scopi considerati elevati e questo è considerato, per lui e per la sua comunità/il suo gruppo, un “bene” (contribuendo anche alla scomparsa di effetti di autocensura e riflessione). Spesso il tentativo di intervenire a posteriori – mostrando gli effetti del gesto e cercando di creare pentimento – è assolutamente inutile, anzi, ciò potrebbe persino avere l’effetto indesiderato di rafforzarli nelle loro intenzioni. Il terrorista non entra in empatia con le sue vittime perché non può permetterselo.

Il lavoro educativo deve cercare la sua efficacia attraverso una linea di azione che ha l’inclusione come agente di cambiamento. La prevenzione e la protezione dei giovani e delle giovani che possono essere reclutati deve anticipare possibile azioni di reclutamento. Conferire un’attenzione comunitaria preserva lo stato di alienazione, un tessuto emozionale ed affettivo risulterebbe così difficilmente aggredibile, riducendo l’effetto dissoluzione.

### 1.3. I rapporti all'interno dei gruppi

Un intervento educativo che ambisca ad avvicinare coloro che hanno subito l'orrore di un atto terroristico con coloro che "accettano i rapporti di autorità, l'osservanza degli ordini degli altri senza metterli in discussione, qualche perversa idea di onore [...] i cui principali tratti di personalità sono l'egocentrismo, il narcisismo, l'incapacità di mantenere relazioni sociali durature, il camaleontismo, la capacità di mentire e la mancanza di empatia" (Pérez Fernández, 2016, p. 30) è un esercizio che può essere possibile solamente ad alcune condizioni. La prima, di natura fortemente personale, è connessa all'idea di perdono; la seconda è il superamento di una visione "finita" dell'umanità-gruppo-collettività per una "infinita" e quindi inattaccabile e invincibile.

## 2. Il terrorismo come emergenza

Un impegno di natura *comprensiva* deve però essere preceduto dalla necessità di *conoscenza* delle forme e delle parole del terrorismo inteso, dunque, come una forma di espressione e comunicazione utilizzata all'interno di società globali.

Da questo punto di vista, gli strumenti di comunicazione e le informazioni oggi in nostro possesso riescono ad assolvere a tale compito? Solamente in parte e non sempre nel modo più efficace.

In questa sede vogliamo porre la nostra attenzione su due strategie (e relativi effetti connessi) che contribuiscono a generare conoscenza a discapito tuttavia di un sentimento di emergenza che meglio esploreremo nei successivi paragrafi.

La prima strategia è quella della *spettacolarizzazione* (Trapero Llobera, 2006) dell'atto terroristico (anche nella situazione in cui non si produce un danno e il colpevole non raggiunge il fine che si era proposto). Spesso, in questo tipo di narrazioni, si mostrano l'accadimento ed i suoi effetti lasciando a margine la parte preparatoria. In questo spazio d'attesa si gioca la reale dimensione dell'emergenza. Il terrorismo non è nel gesto, ma nel pensiero che lo precede e su questo, si dovrebbe agire. Concedere spazio solo alla parte manifesta concede spazio solo alla paura della morte.

La seconda strategia, anch'essa poco efficace per la comprensione ma generatrice di emergenza, è quella della *semplificazione*. Film e serie TV si muovono esplorando i tre tempi del terrorismo (la preparazione, l'azione e la reazione) dedicando alla pianificazione dell'evento solamente una parte tecnica, simile a quella che possiamo ritrovare nell'organizzazione di altri reati (cfr. anche: Schlesinger, Murdock & Elliott, 1983; Giroux, 2006). Accorciando que-

sto primo “tempo” si costruisce un immaginario di *possibilità reale*: chiunque, ovunque e in qualsiasi momento ci può fare del male. Ma la reale differenza risiede proprio in questo tempo. È un tempo dell’umano, è il reale tempo dell’odio verso qualcosa e qualcuno che se non comprendiamo lascia solamente spazio all’azione e alla re-azione; amplificando così solamente l’assenza di quella comprensione. L’emergenza, così intesa, è dunque da risolvere nell’attesa, nel pensiero.

### 3. Scambi di lenti

Alla luce dell’intricata comprensione del terrorismo tratteggiata nei precedenti paragrafi, e della possibilità di generare nuove riflessioni sul tema, data dal ciclo di studi pedagogici “Educazione e Terrorismo”, abbiamo tentato di vedere se il fenomeno del terrorismo poteva essere letto alla luce di un modello nato da un precedente lavoro di ricerca, che però presentava diversi nodi concettuali in comune con il tema corrente. La ricerca<sup>2</sup> aveva lo scopo di indagare il rapporto tra la progettazione (*dei* servizi e *nei* servizi) e la rappresentazione e gestione delle emergenze, ed è stata rivolta a educatori e coordinatori che lavorano in comunità che gestiscono posti “di emergenza” nel territorio ligure.

Analogamente il modello derivato dalla ricerca è stato qui usato per interrogarsi sul rapporto tra i progetti e le azioni che vengono messe in campo in risposta a una rappresentazione del terrorismo come emergenza, piuttosto che come possibile sfida (anche) educativa (Isidori, 2011; Isidori & Vaccarelli, 2012; 2013).

#### 3.1. Il modello

L’emergenza, e così l’emergenza-terrorismo, ha oggi assunto un significato frammentato e al tempo stesso totalizzante, orientato al sensazionale, al pericoloso, all’incontrollabile, all’eclatante e all’adrenalinico.

La fragilità delle attuali società e la multidimensionalità del concetto di terrorismo ci spinge a cercare di dare un senso alla realtà, a trovare significati che rendano coerenti le nostre e altrui azioni, creando modelli causali che rendano comprensibile e leggibile il mondo in cui viviamo.

2. La ricerca è riportata in: Traverso A. (2018), *Emergenza e Progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*, FrancoAngeli, Milano.

Ci siamo quindi chiesti se e come il significato attribuito al terrorismo possa orientare sia i progetti sia le azioni di tutte le persone.

Già Gadamer (1968), con il concetto di “*circolo ermeneutico*”, aveva approfondito tale questione in termini utili alla spiegazione del modello proposto. L'autore sosteneva come, di fronte a un “testo”, chi lo interpreta non può essere scevro da una pre-comprensione data dall'ambiente storico e culturale in cui il “testo” si presenta, in una sorta di “circolo” tra conoscenze da apprendere e conoscenze già apprese, tra apprendimento e atteggiamento interpretativo, fra le parti e il tutto.

Conoscenza e rappresentazioni risentono, quindi, dei vari contesti (professionali, progettuali, educativi, formativi, organizzative, etici, e dei sistemi) in cui si svolgono, e si costituiscono dal prodotto di una “sovrapposizione circolare” di conoscenze (Gadamer, 1968).

Tale ottica sembra essere applicabile anche oggi e anche in questo ambito, nei termini in cui il terrorismo oggi può essere letto “come un circolo vizioso: la minaccia terroristica si trasforma in ispirazione per un nuovo terrorismo, disseminando sulla propria strada quantità sempre maggiori di terrore e masse sempre più vaste di gente terrorizzata” (Bauman, 2008, p. 154).

Allo stesso tempo il terrorismo richiede che l'azione progettuale ad esso orientata si sganci da un modello circolare che si ripiega su se stesso, per aprirsi ad un modello a spirale (Traverso, 2018, pp. 17-18), necessariamente volto all'indagine, alla ricerca, alla condivisione dei significati in una prospettiva continuamente ricostruttiva (Pastori, 2017, pp. 153-202).

### 3.1.1. Il modello allarmista

Il primo, da noi definito come “Modello Allarmista” (*Fig. 1*), è un modello in cui il terrorismo come emergenza occupa una posizione apicale: esso domina e determina tutti i livelli sottostanti. L'emergenza terrorismo pervade i nostri sentimenti ed emozioni che saranno caratterizzati dalla percezione del pericolo costante e dalla paura. Le persone, di conseguenza, stabiliranno relazioni frugali e non significative, poiché dettate dal sospetto pervasivo per l'altro estraneo (Ruta & Schermi, 2017). I movimenti saranno di tipo scenico e contingente: non c'è tempo per pensare, per creare reti, per progettare, ma si cercano azioni-simbolo che esorcizzino la sensazione di pericolo imminente, offrendo flebili rassicurazioni e inefficaci soluzioni.

Da questi presupposti si assisterà ad un contesto fortemente precario, orientato al presente e incerto, che si colloca in sistemi (etici, organizzativi, burocratici, economici, sociali, culturali, politici, educativi, ambientali e relazionali) che, in quanto occupanti una posizione basale, saranno la necessaria risultante di tutti i livelli sovrastanti, predominati dal terrorismo come emergenza.



*Fig. 1: Rappresentazione del modello allarmista.*

Se allora ciò che guida le persone è la rappresentazione allarmista del terrorismo, la spinta sarà verso la credenza di non poter trasformare le cose, ma solo subirle o al massimo controllarle compulsivamente in chiave di sicurezza, dominio e controllo.

### 3.1.2. Il modello trasformativo

Nel secondo modello, da noi definito come “Modello Trasformativo” (*Fig. 2*), le logiche di pensiero-azione sono esattamente ribaltate. Ciò che guida l’agire progettuale e le rappresentazioni delle persone sono i sistemi, che occupano una posizione apicale. Tali sistemi si definiscono reciprocamente, co-costruendosi in termini di limiti e possibilità. Ogni spinta di ogni sistema esercita pressioni sul livello sottostante in termini di priorità e urgenza, influenzandone necessariamente forma e contenuti. Qui le spinte del sistema educativo sono rappresentate da tutte le scelte connotate da intenzionalità pedagogica; di conseguenza i contesti che derivano da tali scelte potranno essere contesti consapevoli delle risorse e degli spazi di azione, contesti non subiti ma immaginati e, quando possibile, trasformati.

I movimenti che prendono forma saranno allora prospettici, radicati in scelte co-costruite tese non solo all’agire (quindi solo nelle attività), ma a una forma più ampia di promozione delle culture e della cultura (educativa).

In questo clima le persone sono pronte ad accettare la sfida della relazione, poiché capaci di riconoscere l’umanità dell’altro, prima che le sue possibili ombre. Ed è proprio sulla base di questo riconoscimento dell’altro che può pren-



Fig. 2: Rappresentazione del modello trasformativo.

dere vita la costruzione di una storia comune, che crea legami anziché timori. E seppur il timore, come altre emozioni e sentimenti negativi, fanno parte di ogni relazione, qui sono vissuti come difficoltosi ma connaturali e generativi, rischiosi ma affrontabili e superabili, appunto, insieme.

L'emergenza, in questo modello, arriva proprio al momento di questo “insieme”, arriva alla fine, arriva al momento della relazione.

Siamo allora *noi* nei vari sistemi, a decidere quali lenti utilizzare e, di conseguenza, quale realtà creare. Una persona che si fa esplodere può essere vista come minaccia, o come grido di una mancata relazione, un rapporto e una storia che non hanno avuto la possibilità di nascere, un dialogo che è stato interrotto, o che non ha mai avuto modo di nascere.

Ogni livello del modello, ogni elemento, ogni persona e ogni scelta è quindi significativa e determinante per la costruzione e la distruzione del terrorismo, perché esso non si genera da solo (come il Modello Allarmista propone), ma si costruisce insieme. E allora si può decidere come costruirlo. Questa è la sfida del terrorismo, ed è anche una sfida educativa: come costruire sopra qualcosa che distrugge?

#### **4. Il modello a confronto con la realtà della città metropolitana di Genova**

Abbiamo provato a rispondere a questa domanda con alcuni *segni* di possibili risposte trovate “sparpagliate” nella città di Genova. L'obiettivo è stato qui

quello di leggere la nostra città con le lenti dei due modelli, cercando di individuare quali azioni/rappresentazioni agissero verso un modello piuttosto che l'altro. La convinzione di fondo risiede nel fatto che il passaggio dal primo al secondo modello sia sempre possibile, in questo caso non eliminando i terroristi (Modello Allarmista), ma creando luoghi di incontro, confronto e dialogo dove comprendere le ragioni che possono portare una persona a diventare un terrorista (Benslama, 2015) (Modello Trasformativo).

#### 4.1. Il modello allarmista nel terrorismo

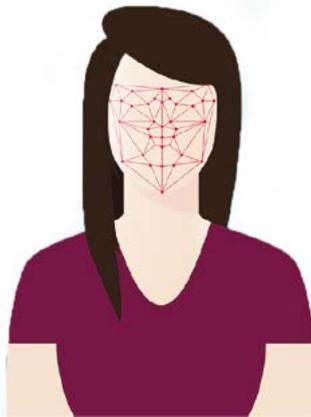
Il 6 dicembre 2017 quando a Genova viene installato il primo “cubotto anti-terrorismo” (Fig. 3) messi a punto da Aster (società del Comune di Genova) per la messa in sicurezza luoghi sensibili della città. A febbraio 2018 sono 85 i cubi installati in varie parti della città, con una spesa di circa 200.000 euro e un forte impegno da parte di diversi *sponsor* che, a vario titolo, hanno finanziato il progetto.



Fig. 3: Cubo anti-terrorismo impiegato dal Comune di Genova.

Sempre nel 2017 (Fig. 4) il comune di Genova intraprende un progetto di potenziamento del servizio di sicurezza, investendo in nuove telecamere in tutta la città, che portano il numero di tali dispositivi di controllo a 300. Nell'aprile 2018, a seguito della denuncia di alcuni dipendenti sulla facilità di ingresso agli uffici per qualsiasi persona, viene proposto un progetto per l'edificio “Matitone”<sup>3</sup> che

3. L'edificio, così chiamato per la sua forma che evoca appunto quella di una grande matita, è un grattacielo di forma ottagonale, alto 109 metri e suddiviso in 24 piano, all'interno del quale



*Fig. 4 Rappresentazione riconoscimento facciale operato dalle telecamere anti-terrorismo.*

prevede l’inserimento di nuove telecamere. Tali telecamere sarebbero dotate di moduli di analisi facciale di tipo biometrico, capaci di riconoscere le persone indipendentemente da possibili camuffamenti.

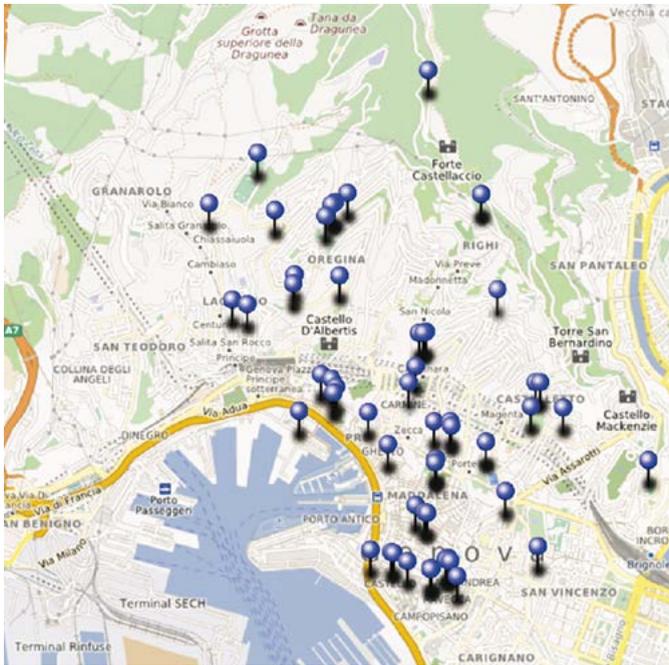
Entrambi gli esempi riportati sono per noi il simbolo di un’ottica allarmista. “Il nemico è in mezzo a noi, sta arrivando”, ma soprattutto: dobbiamo fermarlo. È la risposta secondo logiche sceniche e spettacolari, che preferiscono un oggetto che esorcizzi le paure e generi rassicurazione, piuttosto che una concreta presa in carico del tema.

#### **4.2. Il modello trasformativo nel terrorismo**

Sono più di 1000 le associazioni iscritte al “Registro anagrafico delle Associazioni del Comune di Genova”<sup>4</sup>. Questi gruppi di persone lavorano attorno alle più diverse tematiche: arte, cultura, sport, tutela, solidarietà. Molte (come il prossimo esempio citato) sono associazioni che si impegnano quotidianamente a creare spazi e opportunità di contatto con tutti quei gruppi che si trovano marginalizzati dalle logiche dei modelli allarmisti.

sono presenti diversi uffici amministrativi fra i quali: Comune di Genova, Direzione Urbanistica, SUE e Grandi Progetti.

4. Testo disponibile su: [www.comune.genova.it/content/associazioni-e-municipi-registro-anagrafico](http://www.comune.genova.it/content/associazioni-e-municipi-registro-anagrafico) (ultima consultazione: ottobre 2018).



*Fig. 5: Rappresentazione mappatura Associazioni Culturali Municipio I Centro Est Genova*

Un esempio di queste opportunità è il Maddavolley. Il Maddavolley, la cui storia è stata descritta in un interessante fumetto a cura di Giancarlo Caligaris per l'Huffington Post<sup>5</sup>, è un torneo di pallavolo in vita dal 2011 che si svolge ogni anno a Genova in Piazza Cernaia. “Si prende uno spazio pubblico, si inizia gratis a giocare e si fa in modo che le istituzioni possano riconoscere le istanze degli abitanti di un territorio” così Fabio Caocci (Liberi Cittadini della Maddalena) riassume la storia del “Maddavolley”. Oltre 30 le squadre iscritte, associazioni e gruppi informali, negozianti e abitanti, scout e anarchici e la squadra del Chiostro delle Vigne, con il vescovo in campo (Barabino, 2015).

Entrambi gli esempi riportati sono per noi il simbolo di un'ottica trasformativa. Un'ottica in cui aprirsi all'altro significa aprirsi anche alla sua estraneità, riconoscendolo come un valore unico e irripetibile per l'umanità, anche se ci spaventa.

5. Testo disponibile su: [www.huffingtonpost.es/giancarlo-caligaris/maddavolley\\_b\\_4594870.html](http://www.huffingtonpost.es/giancarlo-caligaris/maddavolley_b_4594870.html) (ultima consultazione: ottobre 2018).

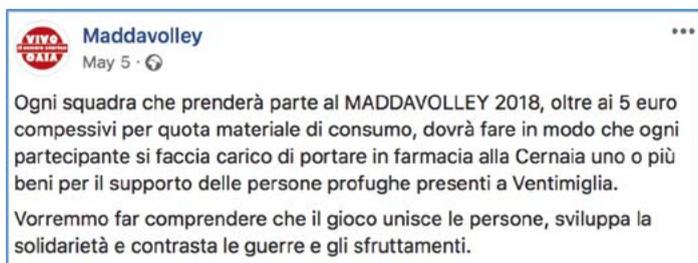


Fig. 6: Estratto dalla pagina Facebook “Maddavolley”

## 5. Conclusioni

La capacità di accogliere l'emergenza dipende dalla capacità di definire relazioni all'interno dei contesti e nel dare forma a nuovi linguaggi per conoscere e comprendere. Per noi, il cambio di paradigma si fonda sull'attenzione alle dimensioni culturali. Pochi giorni prima dello svolgimento del ciclo di studi pedagogici “Educazione e Terrorismo”, abbiamo avuto la fortuna di vedere lo spettacolo teatrale *BU21* di Stuart Slade<sup>6</sup>, che mette in scena il racconto di sei londinesi sopravvissuti ad un attacco terroristico. Concludiamo quindi con un estratto dell'intervista che abbiamo svolto con gli attori e le attrici dello spettacolo, che sotto certi punti di vista potrebbe rendere il discorso sui due modelli che abbiamo affrontato secondo una diversa rappresentazione: quella del teatro.

Alcune persone che criticano il terrorismo, ma non fanno niente. Restano solo lì a guardare. E il pubblico diventa parte attiva dello spettacolo, perché è come se tutte queste persone che vengono a teatro siano in realtà dei voyeur, che guardano da una fessura la distruzione di un mondo.

All'inizio tutto il pubblico pensa che io sia il terrorista (poiché musulmano). Ma cosa è il terrorismo? In cosa si può collocare?

[*parlando del trauma del suo personaggio*] Come se in me si fossero rimesse in moto e disordinate tutte le variabili della vita. E quindi sono così, e inizia una nuova vita. Il mio personaggio dice “non è strano che io sia diventata così forte proprio quando ho realizzato quanto le cose siano fragili”. Io dico poi “Auguratemi buona fortuna”, mi

6. Lo spettacolo teatrale è stato prodotto dal Teatro Stabile di Genova, con la regia di Alberto Giusta e gli interpreti: Daniela Duchi, Mario Cangiano, Fabrizio Costella, Valentina Favella, Silvia Napoletano e Francesco Patanè, che ringraziamo per le interviste e il tempo che ci hanno dedicato.

tolgo questi orecchini e me ne vado. Me ne vado perché comunque la vita è cambiata. Non può esserci un lieto fine ma non vuol dire che ci sarà un cattivo fine.

Però si va verso...la vita!

E la vita come la definisci, positiva, negativa... è vita [...]

Spero che gli spettatori si porteranno via l'esperienza di guardare qualcuno che racconta a modo suo come è riuscito ad andare avanti dopo un trauma. Perché credo che sia questo dell'esperienza umana ci interessa: come siamo andati avanti, e non come stiamo soffrendo. Perché nel dolore uno si chiude – lo dice il mio personaggio – uno quando soffre monologa, non comunica con gli altri veramente. Mentre invece quando stai uscendo da una situazione di sofferenza così particolare, così storica, così culturale, allora diventa collettiva come esperienza. [...]

C'è una cosa che dice Alex [*personaggio dello spettacolo*] molto bella: probabilmente non vi capiterà come è capitato a me di trovare la propria ragazza morta mentre vi tradiva con il vostro migliore amico, però quando vi capiterà qualcosa voi potrete o cedere, oppure trasformarvi.

## Riferimenti bibliografici

- Barabino, P. (2015), «Maddavolley, un quartiere gioca in strada (vescovo compreso)», in *Repubblica*, testo disponibile su: [video.repubblica.it/edizione/genova/maddavolley-un-quartiere-gioca-in-strada-vescovo-compreso/206261/205367](http://video.repubblica.it/edizione/genova/maddavolley-un-quartiere-gioca-in-strada-vescovo-compreso/206261/205367) (ultima consultazione: 7 ottobre 2018).
- Bauman, Z. (2002), «Reconnaissance wars of the planetary frontierland», in *Theory, Culture & Society*, 19, 4, pp. 81-90.
- Bauman, Z. (2008), *Paura liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Benslama, F. (2015), *L'idéal et la cruauté. Subjectivité et politique de la radicalisation*, Nouvelles Editions Lignes, Lignes.
- Coteño Muñoz, A. (2018), «Terrorismo individual», in *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*, 15, pp. 262-281, [doi.org/10.20318/eunomia.2018.4356](https://doi.org/10.20318/eunomia.2018.4356).
- Gadamer, H.G. (1968), *L'universalità del problema ermeneutico*, il Mulino, Bologna.
- Giroux, Henry A. (2006), *Beyond the Spectacle of Terrorism*, Paradigm Publisher, Londres.
- Inter-Agency network for education in Emergencies (2011), *The Right to Education in Emergencies*, testo disponibile su: [www.ineesite.org/index.php/post/about\\_the\\_right\\_to\\_education\\_in\\_emergencies2](http://www.ineesite.org/index.php/post/about_the_right_to_education_in_emergencies2) (ultima consultazione: dicembre 2018).
- Isidori, M.V. (2011), «Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza», in *Studi sulla Formazione*, novembre, pp. 133-142.
- Isidori, M.V. & Vaccarelli, A. (2012), *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e post-emergenza*, Armando Editore, Roma.
- Isidori, M.V. & Vaccarelli, A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.

- Muro, D. (2016), «¿Es eficaz el terrorismo?», in *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 112, p. 7-25.
- Pastori, G. (2017), *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Edizioni Junior - Spaggiari edizioni, Parma.
- Pérez Fernández, F. (2016) «Psicología del terrorismo», in *Actualidad Criminológica UCJC*, marzo, pp. 30-34, testo disponibile su: [www.ucjc.edu/files/folleto/Revista\\_marzo\\_2016.pdf](http://www.ucjc.edu/files/folleto/Revista_marzo_2016.pdf).
- Price, P. (2011), *Education in Emergencies: Benefits, Best Practices, and Partnerships*, University of Denver, Denver, testo disponibile su: [www.du.edu/korbel/crric/media/documents/philprice.pdf](http://www.du.edu/korbel/crric/media/documents/philprice.pdf) (ultima consultazione: dicembre 2018).
- Ruta, G. & Schermi M. (2017), *Educare nel tempo dell'estraneità. Il lavoro educativo nelle urgenze della crescita contemporanea*, FrancoAngeli, Milano.
- Schlesinger, P., Murdock, G. & Elliott, P. (1983), *Televising Terrorism. Political Violence in Popular Culture*, Comedia Publishing Group, Londres.
- Trapero Llobera, Patricia (2006) 24: *del thriller a las teorías conspirativas*, in Aa.Vv. (2006), *Mujeres en serie. Discursos de género en la ficción televisiva del nuevo milenio*, AMECO, Madrid, pp. 103-154.
- Traverso, A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa*, Carocci, Roma.
- Traverso, A. (2018), *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Zuliani, A. (2006), *Manuale di psicologia dell'emergenza*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



## Educazione e terrorismo

Il presente volume si pone come raccolta di riflessioni e di analisi intorno alla relazione tra *educazione e terrorismo*, esito di un ciclo di studi pedagogici organizzato dal Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca. Le riflessioni di un ampio comitato scientifico hanno generato un dibattito, in cui si sono inseriti gli autori di questo testo, provenienti in modo prevalente dalla cultura pedagogica.

L’idea di interrogare i fenomeni terroristici, come le più ampie forme di radicalizzazione e di estremizzazione di pensieri e condotte, a partire da uno sguardo pedagogico, nasce nel contesto di un Dipartimento attento ad attraversare le sfide del mondo contemporaneo con un’impostazione critica ed ermeneutica, attraverso cui leggere nelle pieghe degli eventi, anche i più complessi e difficili da decodificare, le molteplici declinazioni educative, formative e didattiche.

**Francesca Antonacci** è professore associato e docente di Pedagogia del gioco e di Teorie e metodologie della formazione permanente presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca. Si occupa di immaginazione, arti performative e gioco, e di modelli di innovazione scolastica. Tra le ultime pubblicazioni per FrancoAngeli *Una scuola possibile*, con Monica Guerra 2018; *Il cielo e i violenti*, con Massimo Della Misericordia, 2017; *Puer ludens*, 2012.

**Maria Benedetta Gambacorti-Passerini**, attualmente ricercatrice e docente di Consulenza nel disagio educativo presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca, è dottore di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione. I suoi studi hanno come oggetti principali il legame, l’incontro possibile tra scienze pedagogiche e scienze del settore medico-sanitario, il disagio educativo e la formazione dei professionisti dell’educazione. Tra le sue ultime pubblicazioni, *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida pedagogica* (con C. Palmieri, Guerini e Associati, Milano 2019).

**Francesca Oggioni** è ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell’Università di Milano-Bicocca. I suoi studi sono focalizzati sulla figura professionale degli educatori socio-pedagogici, sulla qualità del lavoro educativo e sul carcere come contesto educativo complesso. Autrice di articoli e saggi in riviste e opere collettanee, ha pubblicato *Il profilo dell’educatore. Formazione e ambiti di intervento. Nuova edizione* (Roma, Carocci, 2019) e *La supervisione pedagogica* (Milano, FrancoAngeli, 2013).