

■ IVO LIZZOLA

# FULVIO MANARA: UNA BANDIERA SPOSTATA

“**G**li insegnamenti di vita indicano un evento educativo trasformativo che concerne apprendimenti non intesi riduttivamente come contenuti cognitivi. Essi riguardano quelle dimensioni dell'apprendere strettamente connesse con l'esperienza di vita e inseparabili da essa” (Manara 2016, p. 482). Incontrare Fulvio Manara in università, negli scritti, nelle attività delle tante comunità di ricerca attivate, nella convivialità, nei dialoghi dialogali, nei momenti di meditazione è stato ed è una esperienza di apprendimenti di vita, un evento educativo trasformativo.

La sua tenerezza amicale, fraterna e paterna, e la sua esigente radicalità, sorridente e tenace, hanno segnato con un tratto tutto particolare, i luoghi educativi, sociali, istituzionali da lui attraversati.

In questi luoghi, come nei luoghi della ricerca e dello studio tessuti insieme, Fulvio rappresenta una “bandiera spostata”: spostata su margini indagati e riaperti, incontrati e colti nella loro generatività. Bandiera su un orizzonte verso il quale si cammina, e che si ridisegna continuamente; continuamente spostata verso un oltre. Una promessa sulla quale ci sono persone che si offrono come segnava.

Per essere “bandiere spostate” ci vuole una certa forza. Una forza che rompa e sveli, che leghi e serva il cammino. “Una forza che dà vita”, quella di cui essere capaci “in un'età di terrorismi”, scrive nel 2006 nel suo libro su Gandhi; la *forza della verità*, il *satyagraha*, espressa nella

azione nonviolenta.

Questa ricerca di Fulvio Manara ha preso respiro negli anni: il suo amore per la saggezza si fa nel tempo saggezza dell'amore. "La pratica filosofica fiorisce come fiorisce", ripete, e pare di sentire riecheggiare i versi di Silesius: *la rosa fiorisce senza un perché*. Nulla di facile, nessuna armonizzazione per semplificazione; piuttosto inquietudine, sofferenza anche, in una ricerca comunitaria nella quale "la differenza è l'occasione etica della verità" (Manara 2009a, p. 24).

Così che anche ripensando la scuola la convinzione di fondo è che il problema essenziale è quello "della invenzione e della creazione": nella scuola, prima di tutto, è sempre possibile inventare, esplorare, fare creativamente per rispondere alle esigenze della comunità in cui viviamo, in ogni generazione, ricominciando da capo.

## AL CUORE DEL PROPRIO TEMPO ED OLTRE

Manara potrebbe sottoscrivere quanto sostiene l'allievo di Paul Ricoeur, Philippe Secretan: "Il senso è la relazione di co-nascita/conoscenza (*co-naissance*) attraverso la quale il mondo diventa umano e l'essere umano familiare con il mondo" (Secretan 1969, pp. 247-248). Per via formativa e co-formativa, che è via pratica di esercizio di convivialità, si apprende l'umano e la nonviolenza.

La riflessione e la testimonianza crescono e si rinforzano reciprocamente, in una esposizione e in un dono reciproco tra donne e uomini, tra generazioni. Anche grazie alla riflessione che non è introspezione, né appropriazione dell'oggetto.

Annota Ricoeur: "la riflessione è l'appropriazione del nostro sforzo per esistere e del nostro desiderio d'essere, attraverso le opere che testimoniano di questo sforzo e di questo desiderio" (Ricoeur 2002, pp. 62-63; Alici 2017). Soggetto e oggetto "si danno", si ritrovano e crescono insieme: è forte in Manara la influenza di Raimón Panikkar, che viene anche dalla frequentazione diretta.

Le pagine del *Diario* e le *Lettere* di Etty Hillesum sono lette e rilette con cura, con attenzione alla traduzione, il percorso della giovane donna ebrea olandese viene meditato a lungo e colto nei suoi movimenti. Fulvio Manara vive questo come esercizio del farsi "spazio interiore del

mondo””, “del vivere tutto” per far decantare, per resistere, per amare nonostante tutto. Cercando “la parte più essenziale e profonda di me che ascolta la parte più essenziale e profonda dell’altro”. [...] “Dio a Dio”, come scrive Hillesum il 17 settembre del ’42 (Hillesum 1985, p. 201). La “passività” della giovane olandese gli pare capace di contenere l’interezza della condizione umana, di serbare, non scalfibile, un fondo umano resistente e capace di fare luce, e di preservarla (ivi, pp. 171-172). Con un lavoro attento “a se stessi” sui sentimenti di odio, rancore, paura, sfiducia, sentimenti che sono troppo legati al singolo, non “proporzionati” rispetto a ciò che accade (ivi, p. 167). Occorre sostituire l’odio con l’esperienza del dolore che, come l’amore, fa parte della vita. La vigilanza attenta sui propri sentimenti (sul sentire dei singoli) e l’umanizzazione della sofferenza sono indicazioni preziose per il lavoro personale, educativo e sociale.

Negli anni – in un tempo di durezza delle relazioni, di freddezza e di ritorno della violenza, di confusione delle menti e nei moventi delle persone – in Manara si fa sentire sempre più forte l’urgenza di incontri ed esperienze nelle quali farsi responsabili del proprio sentire, e non perdere la lucidità. Seguendo Etty Hillesum nel suo percorso gli pare di cogliere come nella catastrofe, nell’oscurità, il tempo storico è come si concentrasse nel tempo personale. Occorre sapere vivere il proprio tempo non solo come storia individuale, e certo non come adesione immediata e acritica a istituzioni, a saperi codificati, bensì come esperienza del mondo, da vegliare, nella quale sostenersi reciprocamente. Sentendo e leggendo con lucida forza le esperienze di dolore, di distruttività, di avidità, di parola senza pietà, di distanza. Facendosi “campo di battaglia” come indica Hillesum. Divenendo pian piano “cuori pensanti” (Boella 1998). Fulvio Manara insegnava a cogliere la presenza, nelle persone, di moventi più grandi delle persone stesse. A notare che questi trovano spazio spesso nelle persone più piccole, più umili, più povere. In quelle non compiaciute e consapevoli dei loro saperi, del loro potere, delle loro ricchezze. Sono queste persone ad essere capaci di dar vita a forme di vita, a legami, a organizzazioni e comunità diverse da quelle che nascono solo da interesse, da ricerca di ricchezza, da competizione per il potere.

Questo sguardo è necessario per cogliere nella cultura del tempo presente anche le sue germinazioni, le sue contraddizioni profonde, e per

vedere, oltre le sue penombre e le sue ombre fitte, anche le sue radure improvvise. Attraversando queste radure giochiamo le nostre libertà: questa l'indicazione da trarre e da offrire agli studenti ed alle studentesse. È importante imparare a farci recettivi cercatori di verità.

Come i profeti o gli uomini e le donne dotati di carisma, che lui amava, studiava e presentava ai giovani uomini e alle giovani donne che affollavano i suoi corsi (Gandhi, Simone Weil, Raimón Panikkar, Etty Hillesum, don Lorenzo Milani, Paulo Freire...) aveva la capacità di ricordare il valore della gratuità, della giustizia, della verità. Ed era inevitabile che questo lo portasse a vivere una tensione con le istituzioni, con le forme e le norme orientate ad altri valori. Inevitabile e generativa: quasi ricerca di un controcanto, di fratture nelle quali fare nidificare il nuovo, di "fratture instauratrici" per dirla con Michel de Certeau, spazi di generatività responsabile (de Certeau 2006).

Potrebbero essere di Manara le parole di Luigino Bruni, che molto apprezzava: "Il lavoro intellettuale è utile se è onesto, se è, cioè, capace di spingere fino in fondo le sue domande senza lasciarsi intenerire dalla loro durezza, senza fermarsi quando si iniziano a toccare i nervi più sensibili, dove comincia il dolore ma può iniziare anche la cura" (Bruni 2015, p. 14).

Quando si dà respiro allo spirito, a motivazioni ideali, avvertendone l'urgenza, come annota sempre Bruni, "i nostri comportamenti sfuggono al controllo delle organizzazioni [...] le nostre azioni diventano imprevedibili perché libere, e quindi mettono in crisi i protocolli e le *job description*" (ivi, p. 36).

È un modo particolare di vivere la contemporaneità, la partecipazione al proprio tempo, ed alla vita, concreta, quotidiana, fatta di relazioni. Di essere al cuore e, insieme, di non coincidere con il tempo presente, di non adeguarvisi, di mantenersi una sorta di inattualità. C'è la cura di uno scarto o un "anacronismo", disvelando l'ombra, il buio; ma anche cercando una consegna, un lascito, sempre cercandovi altro (Inglese 2017; Agamben 2008). Sapere dialogare e interagire al cuore e a distanza con il proprio tempo, per cercarvi la luce e un annuncio, per incontrare ciò che si cela, ciò che attende e che viene a noi pur parendo lontanissimo: può essere frutto di un apprendimento, di una ricerca.

Manara incontra bambini e giovani, eremiti e migranti, educatori di

frontiera ed ecopacifisti, mistici, marginali e disabili. Perché con loro può accogliere e cercare, promuovere e raccontare, nella concretezza della vita quotidiana e dei progetti, la ricerca della soggettività delle persone che, su traiettorie particolarissime, si trovano a partecipare all'opera di rendere abitabili i contesti, i luoghi, le comunità. A volte è chiara la sensazione di salpare in acque non navigate, sconosciute alla conoscenza ed alle esperienze già fatte.

Decisiva è la qualità dell'incontro, del dialogo: "dialogo dialogale" (Manara 2009a, p. 24) tessitura paziente e attenta, aperta ed esigente, non solo concentrata sull'oggetto del comunicare, ma su chi mi parla e su cosa pensa veramente. Non un dialogo dialettico, duello di idee e concetti, e ragioni, che cerca "l'aver ragione" e il prevalere, oppure una sintesi dialettica. Come si fosse in un'arena, o nel confronto di una Dieta. Piuttosto la ricerca e la cura di un incontro da vivere, di una trasformazione reciproca, anzi di una interfecondazione: come in una agorà (in una Comunità di ricerca) nella quale si aspira ad una armonizzazione, a tratti di avvicinamento o di cammino condiviso tra diversità e prospettive diverse. Che restano diverse (lo sono le origini e le provenienze) ma che evolvono e camminano nel riconoscimento, in alcune convergenze, in condivise ed inedite esplorazioni. Comunità di differenze possibili che apprendono, sempre da capo, a condividere (a condividersi) e a co-esistere. Grazie ai loro "fra"-intendimenti, e a quelle pratiche di vita e di cura che aprono la strada a un sentire e a un pensare più fraterno.

Non tanto "pratiche del concetto", fatte di descrizioni, teorizzazioni, speculazioni, ma pratiche di vita ed incontro, capaci di condurre a vedere se stessi altrimenti, proprio mentre si sondano mondi possibili. Con una immaginazione che prende forma perché nel gioco delle diversità si accetta la reciproca dipendenza dal mondo e si scopre la radicale possibilità di ogni parte di trascendere l'esperienza data.

Anche in questo senso per Fulvio Manara, con Paulo Freire e don Lorenzo Milani, l'educazione è pratica di libertà (Manara 2016, p. 496). E sperare, riprendendo la lezione di *Anatomia della distruttività umana* di Erich Fromm (Fromm 1975, pp. 543-547), è operare decisioni militanti, è agire sapendo che non si sono tentati tutti i possibili se non si tenta, se non si pratica anche l'impossibile. Annota, collocandosi nel cuore e nella "sfasatura" rispetto alla contemporaneità: "all'essere umano

non resta molto altro di specifico, oggi: la tecnocrazia lo ha superato infinitamente in tutto ciò che è semplicemente possibile, fino a renderlo “cosa”, generando il sospetto della sua obsolescenza. Il problema è ciò che si crede, e ciò che si è e non ciò che semplicemente si conosce e si sa fare...” (Manara 2006, p. 354).

Il cammino verso la nonviolenza “è già l'impossibile tra noi”: opera concreta, sostiene con fermezza determinata, che si dà magari nel piccolo, ma che è aperta fino agli estremi confini della terra. La lotta nonviolenta e la disobbedienza civile, seguendo Gandhi, fanno sì che “la gente diventi conscia del suo potere. Essa smette di temere l'autorità”. Le persone trovano un senso del potere “che si trova in loro stesse” (ivi, p. 153). Diffondere la non violenza, anche per scopi politici, è un'azione pedagogica paziente, che tende a far evolvere una unità organica tra differenze capaci di dialogo e di trasformazione dei conflitti.

## PENSARE BENE, PULIRE IL FUTURO

Pensare in modo libero, pensare bene, è un obiettivo, un compito impegnativo e difficile. Non è naturale, non è un dato di partenza: pensare è attività piena di luci e di ombre, ambivalente. Occorre averne cura, ripete spesso Manara agli studenti ed alle studentesse (Mortari 2013; 2017). Il rischio di pensieri chiusi e solo rassicuranti, o assunti dall'esterno, obbligati ed organizzati, chiede di vegliare su *come* si pensa, e ancor prima su *cosa* è fonte e origine del pensiero.

Con una attenzione: si può possedere una grande cultura senza aver maturato libertà e rettitudine di pensiero, come si può possedere una cultura non vastissima ed avere libertà di pensiero. Si può, soprattutto oggi, possedere un approfondito “sapere esperto”, specialistico e settoriale, ed essere del tutto ciechi circa le implicazioni e le relazioni create dal suo utilizzo, circa le responsabilità che a volte comportano.

Pensare bene è pensare ciò che è giusto. Ma questo non dipende solo, né tanto, dall'evitare di essere mossi da viltà, furbizia o malafede. Certo, se si è mossi da questo il pensiero è distorto e avvelenato! Ma la vera questione, ancor più delicata, riguarda il mancato legame del pensiero alla realtà, ed alla realtà delle persone in particolare. Se non si è capaci di sentire l'altro non si pensa bene, il proprio pensare non è libero e gene-

rativo. Come non lo è se non si sente il mondo, la natura, la vita con le sue esperienze, se non si colgono i segni delle culture come qualcosa che ci è dato, offerto.

Si tratta di sentire, si tratta di “vedere”: così come capita ai giovani delle Rosa Bianca che “vedono” e “sentono” il nazismo; a Nelson Mandela che *ad un certo punto* non vede solo l’apartheid ma anche la lotta violenta, ed il futuro desiderabile, e come avviene, molto tempo prima, a Bartolomé de las Casas che *ad un certo punto* “vede” la conquista.

Non sono la quantità di informazioni e di conoscenze, e neppure la capacità intellettuale che ci proteggono dal rischio di non pensare bene: numerosi sono gli intellettuali e gli scienziati che appoggiarono totalitarismi e dittature, che firmarono i documenti in “difesa della razza”, che legittimarono scelte eugenetiche. Non è neppure una onestà personale, un disinteresse, la cura di un lavoro ben fatto a garantire di pensare bene: possono essere ottusi e ciechi, di corto respiro e senza attenzione intelligente. Ma occorre andare ancor più a fondo.

Il confronto con la vita, l’ascolto di ciò che ti chiama a serbarla con cura e coltivarla, l’incontro con l’altro che ti si affida, che chiede riconoscimento, che ti “elegge” come indica Lévinas (Lévinas 1977; 1984) e ti “comanda”: è questo che offre al tuo pensare posizionamento e presenza, che lo orienta e che conduce a “un pensare in altra luce” (Prezzo 2006). Che è un pensare che cerca e che lascia esposti alla verità, e che poi segue cammini per rispondervi, per corrispondervi.

In un seminario attorno a testi di Axel Honnet e di Charles Taylor sulle dinamiche del riconoscimento e del disprezzo Fulvio Manara sottolineava come nei due autori, su percorsi distinti, si trovassero chiare istanze critiche nei confronti di un pensiero che non risponde che a sé, orientato in questo da culture che rappresentano delle “carceri culturali”. Perché pensare può essere un’azione difensiva e molto aggressiva, tesa a creare uno scudo isolante, che chiude all’esperienza, all’altro, al senso della propria incompiutezza e vulnerabilità. Pensare, allora, impedisce l’esperienza di una vulnerabilità buona, perché mossa dalla paura delle ferite relazionali, e dal timore di mettere a prova la propria consistenza personale. Pensare bene è attività vicina al generare, all’aprire possibilità nuove immaginando e chiamando, creando campi simbolici condivisi. Pensare bene è sapere attraversare il patire, toccare la passione del mondo, la sua

attesa di cura, di giustizia, di fraternità (Alici 2017).

Sì, pulire il futuro era una delle sue grandi occupazioni, perché era possibile continuare ad amare e a sperare! Perché, diceva, “la terra promessa non è la nostra terra, è la terra dei figli”. Anzi, proprio salutandoci prima dei giorni della Pasqua 2016, diceva sorridendo: “i figli sono la parte migliore di noi.” Pulire il futuro chiede, da un lato, di sviluppare un lavoro culturale e formativo di decostruzione: dei pregiudizi, delle “costruzioni del nemico”, delle prefigurazioni di sviluppo troppo rigide, rassicuranti, “appropriative” delle prospettive, escludenti. Lavoro critico, esigente, coraggioso. Dall’altro lato pulire il futuro è lasciare che il futuro si annunci in pratiche inedite di esperienza personale e sociale, di prova di vita, di comunità, di forme di organizzazioni e movente ideale. Luoghi di vita e testimonianza, spesso luoghi ai margini dove c’è poco da difendere e da conservare; luoghi concreti e di impegno di intelligenze e risorse consistenti; a volte luoghi dell’immaginazione e dell’innocenza, dove vivono i bambini e i poveri.

Occorre lasciare che si annunci il futuro. Occorre lasciare che venga aperto e vissuto dalla vita giovane, e chiedere che sia iniziato, desiderato. Occorre ritrovare l’infanzia, la capacità di trovarsi nel mondo e nelle relazioni come in un dono, in una recettività, in un richiamo alla coltivazione, ed alla generazione. Pulire il futuro è opera di donne e uomini di parola, coerenti, attenti anche alla dimensione simbolica dei gesti (ad esempio a quelli di obiezione). La coerenza personale non nasce da una sorta di narcisismo della virtù ma dall’amore per i figli, per gli studenti, per la vita nascente. I punti di riferimento per Fulvio Manara sono i grandi “testimoni”, capaci di tradurre concretamente nelle loro vite i principi che professano: erano Gandhi, don Lorenzo Milani, Simone Weil, o l’ebrea olandese Etty Hillesum, che nel corso della Shoah volle condividere il destino di altri perseguitati, fino alla deportazione ad Auschwitz.

Il lavoro attento con i bambini, il loro ascolto è necessario: permette di riportare il pensiero “nell’aurora” (Zambrano 1992; 2000), in una sorta di relazione originaria, fuori da conformismi, da ansie di controllo. Con i bambini si incontra l’irreversibile e lo si oltrepassa (loro sanno della consegna, e del perdono); con i bambini si incontra l’imprevedibile e lo si attraversa (loro fanno esperienza della disposizione reciproca, della



promessa). “Pensare è oltrepassare”, sosteneva un filosofo incontrato ed apprezzato in gioventù: Ernst Bloch (Bloch 1994).

Manara cercava, proponeva, chiedeva, indicava un “pensiero amante”, nel quale potesse apparire l’identità di Eros e Logos indicato dalla amata Simone Weil; parafrasandola: l’amore può permetterci di cogliere nell’infinito delle voci, indistinguibile da chi è impegnato a conquistare e conservare controllo e potere, le parole degli altri esseri che affermano altre possibili ragioni e forme di esistenza (Weil 1979).

## LA PAROLA VIVA E LA SCUOLA

La parola, in tempo di durezza rischia d’essere svuotata, e tradita. Non impegna più chi la scambia in una promessa di attenzione e giustizia. Per chi cerca non è più cammino di “approssimazione” e di accoglienza della verità. La parola non è più l’antica esperienza della capacità di ricevere e di rispettare la vita e la realtà offerta, e di risuonarne come “parola aurorale”.

La parola si fa, invece, esercizio di forza, ricerca di primato, strumento di esclusione. Luogo di giudizio duro, anche violento, espressione della volontà di potenza, della riduzione dell’altro a cosa, disponibile per trattamenti ed utilizzi. La parola è il potere, la parola è la cecità, la parola è la negazione, la distruzione. Questo diventa la parola che afferma e che dispone: che non ascolta, non tesse, non cerca risonanze. È parola “prima” che prende cose e persone: “rapace” direbbe Panikkar.

La parola offerta dalla scuola per gli “scartati” ha da essere, invece, un cammino per accogliere la realtà dell’umanità che cerca la liberazione dalla oppressione, dalla disumanizzazione, dallo sfinimento. Cammino molto impegnativo: non è facile e luminosa palingenesi, non è affrancamento pieno e desiderato.

C’è qualcosa che può espandere o che invece può murare i tesori dei figli – scrive don Lorenzo Milani su *Il Mattino* nel marzo ’56 – ed è la parola. È la parola che segna “la soglia tra il dentro e il fuori (...) anzi è la soglia stessa” (Milani 1958, p. 306). La parola deve, però, essere parola libera, consapevole, responsabile: allora apre alla verità ed alla storia personale, alla libertà ed all’obbligazione.

Se ai poveri è tolto di esprimersi, di conoscersi, e di scegliere, denuncia

più volte il priore, ai ricchi, che possiedono una parola non libera e responsabile, è tolta la conoscenza delle cose, della vita.

La parola libera è importante per chi non (ne) è ricco perché permette alla vita di farsi esperienza: attraverso l'incontro, i legami, le verità incontrate, e la scrittura, la lettura, la critica. Nella vita dei poveri questo spesso non si dà. Il morso della durezza della vita, e la mancanza di parola, avvelenano, portano all'ottundimento nella passività complice, o alla violenza. Nella vita dei poveri quando la parola riesce a entrare svela l'essenzialità di quel che è esperienza della vita. Riporta all'origine delle passioni, delle ambivalenze, dei legami; svela adattamenti, paure, furbizie, rabbie.

La parola serve per ascoltare sé e dentro di sé, oltre che per "prendere" parola. E apre alla possibilità di parlare con altri, di collaborare, di trasformare. Non è solo pratica del concetto, è apertura di nuovi mondi possibili, è impegno reciproco, è immaginazione.

La parola viva opera fratture e cuciture: "non copre il lato nascosto delle persone come potrebbe fare una maschera. Sporge fuori, esce fuori, si incammina inevitabilmente verso l'altro, lascia comunque una traccia", annota Maria Inglese, psichiatra umanista (Musi 2017, p. 138).

Certamente spesso ci si trova in circuiti delicati e tormentosi di alleanze e abbandoni, di tradimenti e nostalgie, di desideri e disimpegno morale. Anche qui ci si trova sulla soglia di una verità da conquistare, e che a volte intimorisce. Affermare il valore del legame reciproco chiede un posizionamento morale ed esistenziale: non è facile a scuola, non lo è nei luoghi delle relazioni tra le generazioni, non lo è neppure in università. "Non è facile affermare il valore delle alleanze in uno scenario di disalleanze" (*ibidem*).

Sì, l'educazione può restare in ostaggio: della paura di rivelare sé a sé, della fuga dall'incontro che inquieta e muove, dello sprofondare nel risucchio di un destino senza attese. Anche del rassicurante e sordo perpetuarsi di un approccio efficientistico, addestrativo, abilitativo e prestazionale. Senza respiro. Ma le esperienze di tante scuole, delle comunità di ricerca attivate da Manara e da altri, di tante esperienze di pedagogia sociale nelle diverse periferie, mostrano che la vita che incontra la vita è più forte delle disalleanze, che la verità della presenza e della prossimità apre a una relazione educativa nella quale prende forma il tempo (Liz-

zola 2013; 2017a).

La riflessione di Fulvio Manara sulla scuola è esigente, continua; viene riaperta continuamente dall'esperienza direttamente promossa e accompagnata in diverse scuole, e dallo studio di esperienze di frontiera, di periferia, di margine, non solo italiane: come l'esperienza promossa da José Luis Corzo in Spagna, le esperienze in America Latina di Walter Kohan e di una ricca tradizione prima di lui, le esperienze legate al gruppo di studiosi dell'Università di Montclair (IACP) negli Stati Uniti. Con le radici piantate nelle pratiche e nelle riflessioni di alcuni grandi riferimenti: Paulo Freire, don Lorenzo Milani, Matthew Lipman.

Anche Manara era affascinato da ciò che succede quando tempi diversi, di differenti generazioni, si incontrano, e insieme si originano. Provare lì la ripetizione e la sola trasmissione è subito segno di fallimento. Lì, invece, si può dare un luogo riflessivo e di ricerca, in cui si pensa (e ci si compromette con) il mondo; un luogo *problematizzante*, di prova di sé, di riconoscimento grazie all'altro ed alle diversità che accompagnano e obbligano alle relazioni interne tra cose e problemi. Imparando gli uni *con* gli altri, in una comunità di vita e di esperienze: “qui son tutti maestri” diceva con don Milani. Perché si apra un'esperienza per la quale Manara usava un termine appreso da uno dei suoi maestri, Raimón Pannikar: interfecondazione (Manara 2013; 2016).

A scuola non si fa solo esperienza del comunicare, dell'insegnare e dell'apprendere: non si fa, appunto, solo “la fatica del concetto”, del classificare, dell'apprendere a costruire o ad applicare teorie e modelli, sulle cose. Ci si fa, anche, carico gli uni degli altri, e di nuovi mondi possibili, si esplora di nuovo, si cercano le strade della bontà e della giustizia, si prova il non ancora pensato, il “restato germinale”. Si *fa* scuola, non si ripete; non si coltiva solo amore per la sapienza, ma anzitutto la sapienza e la saggezza dell'amore. Quella che spinge alla ricerca della giustizia, della fraternità, del rispetto, della responsabilità di futuro.

La lezione milaniana è importante, amata e continuamente indagata, per la sua unicità e le sue condizioni “estreme”, per la sua concretezza e faticosità, per il suo essere luogo creativo, esplorativo e di coglimento d'annuncio, per la sua laicità ed il suo respiro spirituale.

Anche il fare scuola, il fare comunità di ricerca di Fulvio Manara dentro e sui confini dell'università, e in scuole, monasteri, paesi di montagna

e quartieri, è “questione di essere” (non tanto di “cosa fare” e “come operare”) è “provocare la qualità del nostro esserci”, è cura del “contagio amoroso”, esperienza di una relazione amicale (Manara 2016). Da qui si genera sapienza, nasce una conoscenza segnata da un’esperienza di vita, si apre la ricerca della verità, si coglie “il dovere del sapere”, cioè la sua destinazione buona e giusta.

Tutto questo non lo garantisce l’istituzione, secondo Manara, certo non abita un insegnamento che diviene funzionariato, ripetitiva pratica trasmissiva, tecnologia dell’apprendimento “efficace”. Serve la pratica di esigenti percorsi di autoeducazione e di confronto, servono insegnanti che, “ricercatori riflessivi”, abbiano cura di sé ed amino i loro allievi; e li incontrino e si incontrino con i colleghi, per elaborare, fare comunità, cercare posizionamenti responsabili e dovuti di fronte alle esigenze, alle tensioni, alle contraddizioni, alle domande del tempo e del mondo nelle quali vivono.

Si è scomodi provando questa via, si attivano resistenze, sospetti, opposizioni, anche marginalizzazioni. Da parte delle organizzazioni, a volte anche da parte delle famiglie, degli allievi stessi.

Sfoggia *Esperienze pastorali* Fulvio Manara, anche in università. “Non sono uomini e non vogliono esserlo”: è ancora la grande sfida, quando non si accetta “l’influsso vivificatore della parola”, quando non lo si vuole possedere. Quando non si vuol dar luogo nella vita al pensare bene, riconoscendone la dignità vivificatrice, la capacità di piegare, di trasformare, di costruire. E legge agli studenti: “forse si è capito che se le (si) aprisse l’anima se la (si) lasciasse penetrare fino a quel recondito regno dell’io dove si prendono le decisioni di vita, allora dal primo giorno in poi, [...] toccherebbe *differenziarsi*” dai vicini, dagli altri. Scegliere, prendere posizione e assumere responsabilità. Questo fa paura. Perché “per differenziarsi occorre poi possedere la parola in modo tale da potersi difendere”. Non sarà più come ora che si fa come tutti e quindi si vive proprio bene anche muti e bendati. Potrebbe essere altrimenti. Un uomo che vuol parlare, un uomo che pretende che le parole corrispondano al pensiero, che costruiscano cose, che trasformino situazioni, persone, idee, usanze, che turbino equilibri secolari (Milani 1958, pp. 307segg.). Riconquistare la parola nel tempo di Babele, della comunicazione globale, della parola specialistica, delle parole falsificate, delle parole ba-

nali, delle parole senza impegno, delle parole utilità, delle parole contratto, è sfida ed obbiettivo esigente. Servono ancoraggi solidi, anche teoricamente: Manara li trova nei suoi intensi dialoghi con Panikkar, con Zambrano, con Hadot, con la “filosofia riflessiva” e l’ermeneutica. Serve la memoria attenta, grata e commossa di esperienze nelle quali la parola è stata resistenza, generazione, riserbo e canto della vita contro l’annichilimento. Come è stato per l’esperienza di Janusz Korczak, dei suoi bambini e dei suoi ragazzi nel ghetto di Varsavia e nel campo di Treblinka (Korczak 1958; 2005). Del medico e del pedagogista polacco Manara ricordava spesso una frase, specie quando si avviava, o invitava ad avviarsi, su sentieri di ricerca incerti: “ricordati che non è un disonore smarrirsi nell’immensa foresta della vita”.

## SUL FILO DEL RASOIO

L’incontro con don Lorenzo Milani è un incontro adulto. Nella convinzione che Barbiana è irripetibile, e lo è anche Calenzano, perché la fedeltà e la speranza sono da fare e rifare continuamente, in modo nuovo ed inedito, in tanti particolari luoghi, in tante scuole e comunità.

Proprio perché la scuola vive tra il passato e il futuro, il priore scrive nella *Lettera ai giudici* del 1965: “la scuola [...] siede tra il passato ed il futuro, e deve averli presenti entrambi; è l’arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità [...], dall’altro la volontà di leggi migliori, cioè il senso politico” (Milani 1997, p. 42). Ma per farlo deve essere un luogo nel quale le infanzie e le giovani vite si fanno esperienze e pratiche di partecipazione al mondo e alla vita, partecipazione specifica e piena.

Una scuola “sul filo del rasoio” separa un poco dalla realtà ma subito rinvia nella vita per goderne e per fare giustizia; raccoglie a parte per riflettere e studiare ma subito fa prendere parte al lavoro e alla vita sociale. Quel che si cerca a scuola è una effettiva e profonda comunicazione, reciproca, tra allievi, insegnanti e mondo nel quale vivono.

Don Milani quando parla di amore per i propri allievi intende proprio un “amore personale e concreto”, anche “per il loro ambiente, per il loro contesto di vita”. Questo può portare a soffrirne le resistenze, le incomprensioni, ma tiene radicati e fedeli alle storie di “quelle poche

decine di creature”; a ognuno, in particolare. È per indicare questo che a un gruppo di insegnanti a saliti a Barbiana per incontrarlo con i suoi ragazzi dirà: “dovete dare loro voi stessi da mangiare”. Perché amicizia e “generazione della sapienza” si danno insieme, fanno “maestri gli uni degli altri”.

Poi chi educa lascia, si fa da parte, resta indietro e guarda. Consegna: un maestro quando parla guarda negli occhi, è felice dei ragazzi vivi e ribelli, e sempre “fa entrare la propria scomparsa nell’impostazione pedagogica” (Affinati 2016, pp. 159-160).

Nessuna compiacenza e facile ammiccamento in Manara, spesso una certa fermezza, una fermezza mite e chiara: ripeteva spesso l’adagio goethiano che dice che ciò che abbiamo avuto in eredità dai padri dobbiamo guadagnarlo, se vogliamo autenticamente possederlo (Manara 2006, p. 31).

Ma la questione è seria anche per i padri e le madri, per chi educa e traccia cammini, indica e riflette. Il confronto su questo con Fulvio Manara diviene serrato negli ultimi anni. Non abbiamo chiaro a cosa saremo chiamati, che ne sarà delle nostre capacità di stare insieme, dei nostri affetti. Cosa resterà vitale e si rivelerà prezioso delle nostre tradizioni, dei nostri saperi, della memoria. Della nostra fede. Non sappiamo cosa resisterà di noi ed in noi di fronte alla violenza fredda degli apparati e delle ciniche ragioni strumentali, e di fronte alla violenza incandescente, senza fine, delle passioni malate e dei fondamentalismi.

Ci chiediamo che ne sarà del nostro potere, e della nostra debolezza. Come sapremo orientarci. Le case, la scuola, luoghi della vita messa in comune, i luoghi della cura sapranno essere luoghi di ricerca nei quali donne e uomini tengono aperte queste domande?

Tra scuola e vita, tra adulti e ragazzi può emergere una nuova profondità nel sentire l’altro; si può toccare il limite nell’esercizio di saperi e poteri, vivere inediti contesti di relazione e di responsabilità. Cercando e provando, nella relazione educativa, le competenze per la vita, per un tempo che somiglia ad un esodo. Tempo in cui prevalgono l’incertezza e l’ansia, il cammino e la ricerca, il disorientamento e il rancore, il pluralismo e gli arcipelaghi di senso. La consumazione d’un tempo e il senso dell’aperto riportano in piccoli spazi, soffocano il legame a una promessa.

Nell’esodo è come se si dovesse tornare a ciò che origina l’umano: l’in-

contro, il valore delle scelte, la capacità di relazione, la forza di un patto. In esodo si cammina se si riconquista il senso del futuro e della promessa, la diversità fraterna e la dignità di ognuno, la ricostruzione continua di equilibri e legami.

Le nostre comunità e i rapporti tra donne e uomini, tra adulti e ragazzi si trovano “all’aperto”, esposti ai movimenti dei “fondi oscuri” che ogni persona porta in sé, e che possono scatenarsi nei movimenti dei gruppi e delle convivenze. Ma all’aperto si evidenziano pure le possibili, profonde e forti ritessiture della vita e della sollecitudine da parte di donne e uomini buoni e giusti. Si evidenzia la resistenza delle fedi e delle speranze, delle fedeltà e delle cure reciproche. Anche tra le generazioni. In esodo si può e si deve riscoprire il senso del vivere insieme, e si possono riscoprire e praticare i gesti della veglia reciproca, della reciproca correzione e riconciliazione.

E servono, come l’aria, luoghi riflessivi, ne è convinto Fulvio Manara. Anche piccoli, piantati nei margini, concreti e nascosti. Com’era Barbiana. Luoghi nei quali si possono trovare rappresentate, anzi si possono incontrare, le sfide e le dinamiche contraddittorie che attraversano le comunità e i territori stessi, le persone e le famiglie, le culture e le istituzioni. Ritrovandovi le ansie e le angosce ed anche gli slanci e le responsabilità, i rancori e le freddezze ed anche i desideri e le intelligenze generose, che in quelle ambivalenze (svelate) abitano e si muovono.

## **NONVIOLENZA, RESISTENZA, POTERE**

Nel testo *La nonviolenza si impara*, e nelle pratiche nonviolente di cui fa esercizio in università e fuori dall’università, Manara pone al centro della riflessione la questione della trasformazione (Weil 1979). Questione complessa che presenta diverse dimensioni. E che rinvia a pratiche esigenti che chiedono tempo, dedizione e lucidità.

La nonviolenza chiede trasformazione, e quindi disponibilità a cambiare il pensare a sé e a mettersi in gioco. Chiede, insieme, di riconoscersi e di farsi carico, così, delle proprie difficoltà e di quelle altrui. E chiede, infine, esercizio: nell’amore per la vita e nell’incontro con l’altro (la nonviolenza non è uno stato ideale di assenza di violenza), nell’agire nel possibile e nell’osare pensare il non ancora pensato, il ritenuto impensa-

bile. Non è propensione al sacrificio, non è certo neppure cedevolezza di fronte alla distruttività.

La nonviolenza “si impara” non perché qualcuno la insegna o la esercita in altri, conducendoli, mostrando come utilmente gestire i conflitti. La sua via è, piuttosto, disegnata sull’orizzonte dell’emergere: l’emergere progressivo e sempre più chiaro di una prospettiva vitale e generativa.

La trasformazione va accolta, permessa, sentita; e poi voluta, difesa, irrobustita: è volere e patire insieme.

Ma è anche movimento nel fuori e nell’intorno: è rompere le regole del gioco, avvertendone libertà e necessità. Quelle regole che ci prendono dentro, che impediscono lo sviluppo di una cultura della pace, che impediscono l’incontro con l’altro: perché immunizzano. È propria di uomini e donne che lavorano a se stessi (continuamente) e ne emergono pacificati, e nel mentre rompono le regole del gioco: della forza che si fa violenza, delle logiche e delle organizzazioni che opprimono, sviliscono, escludono, mortificano.

C’è un profondo desiderio, un potenziale nonviolento in noi che non è, banalmente, uno dei tratti o dei caratteri dell’umano: è, piuttosto, “adesione alla verità”, è la forza che apre, che segna nuova vita. È *satyagraha*. Nella realtà personale, culturale, sociale, istituzionale e politica si attiva spesso una resistenza allo stare insieme, resistenza che porta a dividere nella separazione, nel rancore, nella sfiducia che si fa senso di minaccia. Ma questa resistenza la possiamo trasformare, anzitutto in noi stessi. In noi e tra noi abita la possibilità di costruire muri, accettare la separazione, piegandoci a quelle resistenze, ma al fondo di noi, e in forza di quel che possiamo essere, diventiamo capaci di trasformare le resistenze, e di costruire ponti (Alici 2017, p. 13). Diveniamo capaci di una relazione che, assumendo quella forza che Fulvio Manara tiene ben distinta dalla violenza (da qui le sue note critiche sull’uso della categoria di forza in Simone Weil), è generativa e fraterna perché non segnata dal dominio. È molto attento al tema del potere, e della politica. Alimentare l’azione e la capacità di potere (che “si fa” sia sul terreno antropologico sia su quello politico, direbbe Luca Alici) chiede di liberarsi dalla deriva che lo lega alla possibilità senza responsabilità, deriva che riduce la politica a mero esercizio di regole e procedure. Liberarsene è provare l’esperienza in cui “far dialogare il potere con il patire, come esperienza antropologi-



ca di una tensione costruttiva “attiva-passiva” (ivi, p. 17). Diverse sono le buone pratiche sostenute, o incontrate, di un potere “consegnato” alla responsabilità del patire (che è sofferenza, limite, vulnerabilità).

Un potere che “cede” potere diffonde e richiama un potere da esercitare direttamente, attorno alla vulnerabilità, senza rinunciarvi (Lizzola 2009; 2017b). Per generare, lasciar essere, fare crescere, includere in un circuito di riconoscimenti e responsabilità. Essere adulti è essere capaci di questo potere, come fanno bene i padri e le madri. Allo stesso tempo questo è esercizio di un potere “adulto”, che non resiste contro la rinuncia ma la attraversa: attorno a questa declinazione della politica riflette Hans Jonas ne *Il principio responsabilità*.

Alla forte avversione verso una convivenza catturata dalla retorica del successo della sicurezza, del merito, dell'efficienza e dell'efficacia, delle opportunità, dello sviluppo univa la riflessione sulla capacità della vita democratica di assumere la vulnerabilità, e quindi sull'autorità come disposizione al futuro da aprire, e al passato da serbare con i suoi lasciti. Consapevole che la fragilità, la vulnerabilità possono “avvelenare”, possono far rifluire sulla rinuncia, sulla abulia, nella schiavitù accettata. Come indica bene, tra altri, Paulo Freire.

## UNA FORZA CHE DÀ VITA

È molto interessante il modo in cui Fulvio Manara mette a fuoco il “compito educativo” nel suo dialogo con la visione gandhiana letta alla luce della vita stessa del Mahatma. Anzitutto tale compito è presentato come bisogno della nostra specie di fare i conti con la questione della violenza e della trasformazione nonviolenta dei conflitti. Compito antico e sempre nuovo, che va al di là del contesto di un tempo, di sfide culturali e sociali specifiche, pur se si dà sempre al loro interno. “Ogni generazione lo ritrova originalmente nel cuore stesso della sua esperienza”, come “dovere di tentare di ridurre la distruttività e la violenza da ogni contesto di vita” (Manara 2006a, p. 350). Questo ha a che fare con una sorta di educazione permanente di ogni persona. Non è progetto formativo settoriale, da rivolgere a un'età specifica, o per alcuni soggetti a questo vocati.

In Gandhi Manara trova, da un lato, la traccia impegnativa della propo-

sta di un educare come “atto liberatorio” che “muove dal rifiuto radicale, consapevole e progettuale della violenza” e, dall’altro, l’indicazione di pratiche di trasformazione sociale, economica, politica. Aprirsi alla nonviolenza, continuamente cercare “nuova innocenza” per l’umanità, assumendo questa come dimensione dell’esistere in modo più consapevole e responsabile: è questo il cuore della sua storia di vita e il movente dei suoi impegnativi dialoghi, sia quelli “alti” che quelli feriali.

Questa la sua testimonianza di visione e di pensiero “militante e incarnato” e, insieme, trasparente e provocante in sede teorica. Per lui vale ciò che scrive nelle conclusioni a *Una forza che dà vita*: quella di Gandhi è la “pratica di un ‘orizzonte di verità’ sempre rinnovantesi in ogni esperienza umana, inscindibile dall’invito a giocare sulle *proprie* verità, per quanto parziali e limitate, accettando di lottare affidandosi ad una azione nonviolenta, se le si pensa autentiche” (ivi, p. 351).

Scrivendo Weil: “non penetra in noi che il bene al quale noi acconsentiamo. Il consenso non è reale che al momento in cui la carne lo rende tale con un gesto. Noi non possiamo trasformare noi stessi; noi non possiamo che essere trasformati, ma non possiamo esserlo che se vogliamo proprio” (Weil 1979, p. 215). Sì, lungo un cammino da curare, senza troppe distrazioni, anche secondo Fulvio Manara ci è possibile ospitare “il soprannaturale negli atti”, cosa che precede ed esige, ad un tempo, l’attestazione del soggetto (Weil 2009, p. 327). Appunto: la nonviolenza si impara, certo non solo come apprendimento di una tecnica, né come coltivazione di una particolare predisposizione personale, bensì all’interno di una trasformazione, come capacità di cogliere in sé la profezia della vita. La profezia è riuscire a cogliere la forma e a dare nome al movimento della vita che si trasforma quando coglie il nascente che chiede spazio e cura, movimento “dalle viscere della vita” come direbbe María Zambrano, uno degli incontri dell’ultima stagione. Avvento e promessa di salvezza (Zambrano 2001).

Troppi approcci ai grandi autori che ha scelto di incontrare (e di cui ha proposto l’incontro), troppi studi a loro dedicati sono idoleggiamenti a distanza e sostanziali indifferenze nelle scelte di vita personali e pubbliche. Certo questo ha riguardato Gandhi, ma anche Paulo Freire, don Lorenzo Milani, Janusz Korczak, Raimón Panikkar, Simone Weil, Etty Hillesum. Ciò che profondamente cercava Manara in ognuno di loro

erano “i loro esperimenti con la verità”, in “un rispetto integrale per la (loro) esperienza umana”. Non curava solo, e un po’ ossessivamente, la completezza e la precisione nel richiamo alle fonti, cercava quello cui attendeva negli incontri con ogni altro: “dovremmo apprezzare ogni esperienza umana nella sua individualità, non solo perché ci rispecchiamo in essa, ma proprio perché non avviene questa reciproca identificazione” (Manara 2006a, p. 348).

Proprio questo chiede l’incontro con l’altro: una “reciproca interpretazione” in cui “avviene il processo aperto della trasformazione generata dall’incontro stesso”. Lo studio su Gandhi viene condotto facendone “un luogo di riconoscimento delle sue domande, e uno spazio in cui noi ci interroghiamo, là dove siamo e non chi siamo, su tali domande”: questo mette in movimento (*ibidem*).

Questo è durato anni. Durante i quali molti piccoli gruppi, piccole comunità di ricerca hanno avviato i propri percorsi, hanno trovato nuove strade. Hanno cercato di “fare nuova storia”. Impegnativo tragitto personale (non tattica, o sola strategia, neppure ideologia) la nonviolenza diviene la proposta di un processo aperto di *empowerment* per la persona nelle sue immediate relazioni con gli altri, in ogni ambito sociale. Questo è colto alla base del *satyagraha*.

## IN UN’ETÀ DI TERRORISMI

È molto interessante la traccia di ricerca, purtroppo interrotta, sulle minacce dei terrorismi e dei terroristi, sui contesti di violenza estrema, del conflitto acuto, nel confronto con le problematiche che questi pongono. Manara non trova, né cerca in Gandhi risposte tranquillizzanti o consolatorie, o un “che fare” circa il nostro confronto attuale con il terrorismo suicida. Trova, però, “una visione chiara e forte proprio per la sua chiarezza” (ivi, p. 352).

Già nel testo del 2006 Manara definiva come necessaria la fatica di pensare al terrorismo, parlava del “bisogno di cogliere di esso l’essenziale per comprendere e assumere un atteggiamento adeguato” (ivi, p. 150). Evitando semplificazioni: il fenomeno è complesso, specie nei modi nei quali si manifesta in questi ultimi decenni. Il rischio è quello del disorientamento, della deriva dei pensieri e delle azioni.

Sia la risposta nonviolenta che quella del terrorismo sono originarie e profonde, radicate nella “originaria alternativa tra distruttività ed empatia”. Non corrisponde, però, al vero sostenere che la civilizzazione ha semplicemente coltivato una delle due alternative, quella distruttiva. Fulvio Manara condivide il giudizio, di Gandhi e di altri, che se l’umanità non fosse stata “nonviolenta *continuamente e abitualmente* nella sua storia, si sarebbe autodistrutta secoli fa” (Manara 2006a, p. 364).

Anche con i terroristi il Mahatma prova i suoi “esperimenti con la verità”. Mostra come la scelta tra ritorsione e non ritorsione venga troppo spesso condizionata dal fare appello alla sola ragione, contabilizzante, calcolante, efficiente, puntata al risultato, allo scontro per il potere e al suo accrescimento. È importante aprirsi ed esercitarsi ad un riferimento più ampio e pieno a “mente e cuore insieme”.

Cosa comunica il gesto del terrorista oltre che distruzione ed odio? Cosa della giustizia, della relazione nuova e liberata che cerca, della verità che vuole affermare? Il suo gesto gli fa trattenere tutto questo in lui stesso. Ma siamo capaci, noi, di immaginare e praticare gesti fecondi e nonviolenti, capaci di giustizia, di relazione nuova e liberata, di verità? Gesti che Simone Weil chiamava “l’azione perfetta”: intendendo non la sua pienezza e compiutezza, il suo compimento come in un modello, bensì la sua capacità di indicazione, di apertura, di coraggiosa contraddizione e testimonianza: la sua forza di attestazione (Lizzola 2017b, pp. 289 segg.).

Il terrorismo, e con forza tutta particolare il terrorista suicida, questo ci chiede, a questo ci chiama. E non possiamo, allora, cercare solo “risposte in grado di rassicurarci in merito alla *difesa* dal terrorismo” (Manara 2006a, p. 159). La questione riguarda ognuno di noi, in prima persona, riguarda le nostre paure e le nostre speranze, il nostro modo di vivere ed il nostro atteggiamento verso la morte: “siamo trascinati in giudizio”, scrive Manara. Il germe della distruttività estrema è in ognuno di noi: se non attraversiamo il nostro limite, la nostra vulnerabilità, nella direzione della capacità di essere con l’altro, di costruire una pur difficile fraternità, non usciremo dall’età dei terrorismi.

La *difesa* dal terrorismo può ben prendere strade scivolose sulle quali si attivano, si promuovono, si legittimano distruttività. Strade semplicanti e “cieche” come quella del terrorista. L’alternativa è resistere a

questo per via educativa ed auto-educativa, con una precisazione: “l’educazione al rispetto dei diritti, la cultura della pace, la coesistenza con i diversi, ecc, sono tutte ottime finalità, ma se private del loro cuore si riveleranno vuote e povere di efficacia”. Al cuore va posta esplicitamente e praticamente, secondo Fulvio Manara, l’educazione alla nonviolenza attiva, cioè una formazione integrale ad abitare i conflitti, alla loro “esplorazione esperienziale che renda ognuno capace di non soccombere agli automatismi della violenza” (ivi, p. 160).

Il libro dedicato a Gandhi è a un tempo un’esperienza nella quale si pone come “compagno di strada del Mahatma e nel quale chiede a Gandhi di farsi compagno di strada per “ricominciare in un’età di terrorismi”, come dice nel sottotitolo. Manara ripercorre il duro, difficile e complesso doppio fronteggiamento cui Gandhi è chiamato e costretto: quello con la violenza, che a volte giunge al terrore, del sistema di dominio britannico; quello con la violenza terroristica di chi vuole abatterlo. Da quest’ultimo campo giungono pesanti critiche e accuse alla lotta nonviolenta denunciata come inefficace e addirittura funzionale al mantenimento dell’assoggettamento.

Manara recupera da Gandhi tre argomenti “classici” contro il terrorismo. Il primo argomento riguarda il legame tra mezzi e fini: i metodi devono non solo essere coerenti con gli obbiettivi, devono “prefigurare” ed evocare il profilo di quanto cercato. La violenza distrugge ogni bontà degli obbiettivi, e corrompe pure le virtù personali (coraggio, abnegazione, spirito di sacrificio) del terrorista.

In secondo luogo l’uso della violenza è segnale di debolezza, e non di forza: è soggezione all’ira, all’impazienza, al desiderio di vendetta; si adegua alla logica di chi vuol combattere, è ritorsione non costruttiva. Infine la lotta violenta corrompe il processo politico che intende promuovere, ed è contro lo spirito e la sostanza della democrazia.

Il terrorismo alimenta il circuito, la spirale che richiama violenza a violenza: come rompere questo rinforzo reciproco? Come se non spezzando le catene create dalle ritorsioni?

La forza distruttiva, la “semplicità” del messaggio del terrorismo suicida che propone una facile (e falsa) linea di separazione tra bene e male, fedeltà e tradimento, amico e nemico, chiedono di alimentare continuamente una nuova forza interiore, grazie a un impegno educativo inces-

sante: “l’essere umano, in quanto umano, non realizzerà pienamente il suo destino integrale, e la sua piena dignità, finché non sarà educato al punto tale da essere in grado di evitare la ritorsione” (ivi, p. 144). Così scriveva Gandhi rispondendo alle accuse dei movimenti terroristi del suo tempo.

Il terrorismo definisce una forma particolare di conflitto. Definizione che va smentita e cambiata, anzitutto facendo i conti con ciò che dentro di noi ci spaventa (ivi, pp. 146-147). Angosce, paure, demoni interiori. Tutto questo viene mosso in noi dal terrorismo: demonizzarlo, non indagarlo, non incontrarne cause, germinazioni, condizioni, e pensare semplicemente di “distruggerlo”, di negarlo attiva in noi il distruttivo, il fondo oscuro che pure ci abita. È permettere di farci avvelenare l’interiorità e avvelenare la convivenza dalle logiche distruttive, dal non riconoscimento, dalla radicale sfiducia, dal disprezzo, dalla costruzione del nemico. E dalla auto-purificazione.

Ma la riflessione e il dialogo richiesti da Fulvio Manara già allora, e con più respiro nei dieci anni successivi, prendono un’ampiezza ed una profondità ulteriori. Perché radicale è la sfida del “tremendo esperimento” del terrorismo contemporaneo, che presenta una violenza “senza fine” (Hénaff 2016; Bozarlan 2016), senza progetto, intenzione, speranza di un cambiamento. Violenza come pura distruzione del nemico, dell’infedele, del “male”. Non cambiamento bensì imposizione dell’origine pura, di una purificazione che chiede sacrifici. “Messianismo al contrario” scriveva anni fa David Bidussa (Bidussa 2000).

Siamo in un tempo segnato da un vistoso incremento della distruttività, un tempo di terrorismi, un tempo di eventi tragici ed estremi. Siamo “in un tempo di guerra”, scrive Manara, nel quale “l’aspetto ferino della guerra si è evoluto, tra l’altro, da infanticidio differito a infanticidio effettivo ed attuale” (Manara 2006b, p. 18; Deriu 2005). Nel secondo decennio del secolo, la violenza e la guerra si sono ancor più diffuse, assumendo tratti nuovi. Anche quelli di una violenza solo distruttiva, del tutto negatrice dell’altro, nemico e infedele (*violence sans fin*) (Bozarlan 2015, 2016; Hénaff 2016; Mongin 2016).

Una violenza, esercizio ostentato di forza spietata e brutta contro uomini e donne, e bambini, anziani “ridotti” a simboli di identità da distruggere e annientare, non è una violenza “necessaria” per un disegno ideologico,

per una “liberazione”, una palingenesi. Non è più violenza contro un nemico definito, un potere da abbattere. È una violenza “purificatrice”, assoluta, che può anche chiedere la morte di chi la esercita, “purificandolo” e salvandolo (Garapon 2016; Foessel 2016).

Come reggere di fronte a questo? Come provare a pensare e a sentire? Come pensare e praticare la relazione tra le generazioni, la relazione educativa?

Queste le domande urgenti condivise con Fulvio Manara. Domande necessarie nelle nostre convivenze europee e del nord del mondo che vivono un tempo di freddo conflitto strisciante e pervasivo, segnato da indifferenza e da durezza, nel quale pare inaridirsi e disperdersi la riserva della speranza, della tenerezza e della resistenza che la cura e l’educazione possono rappresentare (Lizzola 2013; Manara 2006b).

Di fronte alla cieca e violenta dinamica reattiva della ritorsione e della purificazione occorre saper contrapporre il principio di una deliberata e intenzionale “non-ritorsione”. Solo questa permette di creare il terreno del confronto con la verità delle relazioni e dei sistemi di ingiustizia e di asservimento. È un principio pratico da vivere nei confronti della violenza dei sistemi di potere oppressivi, e nei confronti della violenza dei terrorismi. Principio che può dare origine a pratiche coerenti solo coltivando la capacità di “attraversare la sofferenza e l’offesa personale”, senza passività o spirito di sottomissione (Manara 2006a, p. 143). Con la capacità, o la ricerca, di un amore inclusivo anche dei “nemici”.

Nel nostro tempo di durezza non è raro cogliere e sentire una forza sciolta in violenza come “sovra-regolatrice dei rapporti sociali” per usare parole di Weil (Weil 1983). Contro di essa, la forza brutta, occorre anzitutto testimoniare che è possibile agire riconoscendola e rigettandola, non agendo per se stessi, ma per l’umanità che è in noi. Ne *L’Enracinement. Prelude à un déclaration des devoirs envers l’être humain*, testo del 1943, Simone Weil sostiene che la forza brutta “non è onnipotente. Per natura essa è cieca e indeterminata” (Weil 1990, pp. 253-254). Spetta a noi porre un limite, a noi porre un limite morale all’arbitrio della forza nell’ordine sociale. In esso, e in noi, vive la contraddizione ma non va dimenticato che ciò che offende l’umanità non è il sacrificio, l’oppressione, o il limite, bensì la sottomissione a poteri ciechi. È questo che ferisce l’aspirazione al bene.

Quando l'”imperio della forza” prende questa espressione, quando viene violenza fredda, impersonale, o furore distruttivo e incandescente, quale azione può reggere? Cosa può provare a resistere a una tale violenza? Forse solo un'azione che crea, un'azione che attesta e che lascia, dicevamo. Un'azione che di fronte allo sterminio, all'odio totale, si pone come desiderio di assoluto, come ricerca della perfezione. A questo pare avviarci un nuovo incontro, una rilettura risonante delle pagine di Simone Weil, avviata con Fulvio Manara gli scorsi anni.

L'azione misurata nella sua perfezione non lo è, certo, perché compiuta e potente, ma perché azione di donne e di uomini comuni capaci di desiderare l'assoluto. A questo, secondo Simone Weil, occorre aspirare. (Zamboni 1993, p. 11). All'”eroismo della brutalità” occorre far fronte non solo con le armi, occorre soprattutto “mostrare che il coraggio può procedere da tutt'altra ispirazione”: così Weil scrive nel *Progetto di una formazione di infermiere di prima linea* che giunse fino alla scrivania del generale De Gaulle a Londra nel 1943 (Weil, Bousquet 1994). Infermiere volontarie per assistere i soldati direttamente in prima linea, sul campo di battaglia, capaci di “una sfida alla ferocia... che il nemico ha scelto e che ci impone a nostra volta” (ivi, p. 55). La cura e l'esercizio della forza nel fuoco della contraddizione. Il testo di Weil è stato utilizzato in alcuni seminari rivolti agli studenti dell'Università di Bergamo nel 2015.

L'azione può condensare in sé tutta la forza simbolica dell'assoluto: per Weil non vi è nessuna separazione tra l'agire e il desiderio di perfezione: tra Marta e Maria si potrebbe dire, annota Chiara Zamboni (Zamboni 1993, p. 7). Anzi, l'agire, un certo tipo di azione, può essere la strada privilegiata per vivere esistenzialmente la perfezione, senza ritiro dal mondo, dentro le sue contraddizioni e necessità.

Restare nell'azione *necessariamente* può non essere piegarsi alla necessità. Certo restare nell'azione non fa da scudo contro la sofferenza, non evita perdita e sconfitta. Dobbiamo restarvi anche quando ciò comporta subire l'esercizio della forza, della violenza contro di noi rivolta, e quando è l'esperienza del vivere l'impotenza, l'impossibilità di salvare o di interrompere l'oppressione. Restare nella contraddizione.



## IL POZZO

Nel suo dialogare, nel camminare nella natura e nel silenzio, nel sostare senza fretta negli incontri con le persone, anche quando medita e riflette trattenendosi con i suoi autori Fulvio Manara coltiva la sua passione per la poesia delle cose, per le esperienze della interiorità, del corpo, del legame, dell'inizio, dello sguardo, dell'amicizia, dell'educazione. Attendendo alla pace nel cuore e all'inquietudine della mente. Nella vita, nella vita quotidiana e reale, si esercita ad attingere a quel pozzo profondo (la lezione di Hillesum) dove si liquefano, con i rancori e le separazioni, anche il denaro e il potere, la violenza e le retoriche, le mode e le presenze. Per "farsi frutto commestibile per tutti" (Zoja 2013).

L'esperienza della vita è, certo, quella che noi facciamo della vita, quando cogliamo e comprendiamo, incontriamo e costruiamo, facciamo fiorire e coltiviamo, quando forziamo, sopportiamo, veniamo feriti. Ma l'esperienza della vita non è "dominabile" dal soggetto che vi partecipa, non è presa e dominio, signoria e volontà. È anche l'"involontario" (Ricoeur 1990) o il ricevuto, il lasciato essere, il non evitabile; è il "patire", il "patito", il segno ricevuto. È l'esperienza che la vita fa in noi, è la vita che scrive in noi. Nei nostri giorni, nei nostri corpi, nelle nostre relazioni prende forma, si fa esperienza. La ricerca spirituale è anche avviarsi in questa prospettiva, sulla quale è la vita che vive in noi, non siamo solo noi che viviamo la vita come opera, proprietà, manifestazione nostra.

Certo occorre farci recettivi, disponibili, essere esposti e non resistere, essere capaci di un certo abbandono. Essere "a disposizione", o forse meglio *nella* disposizione, come direbbe Etty Hillesum, compagnia preziosa quotidiana degli ultimi vent'anni di Fulvio Manara. L'esperienza della vita si dà quando incontro e lascio spazio alla "parte più essenziale e profonda di me che ascolta, [...] Dio che ascolta dentro di me".

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Affinati E. (2016), *L'uomo del futuro*, Mondadori, Milano.  
Agamben G. (2008), *Che cos'è il contemporaneo?*, Nottetempo, Milano.  
Alici L. (2017), *Potere e patire. Politica e questione antropologica*, Morlac-

chi, Perugia.

Bidussa D. (2000), *I guardiani del bene*, in AAVV, *Il male*, Cortina Milano.

Bloch E. (1994), *Il principio speranza*, Garzanti, Milano.

Boella L. (1998), *Cuori pensanti*, Ed. Tre Lune, Mantova.

Boella L. (2012), *Il coraggio dell'etica*, Cortina, Milano.

Bozarslan H. (2015), *Quand la violence domine tout mais ne tranche rien. Réflexions sur la violence, la cruauté et la Cité*, in "Rue Descartes", 2015/2 (n° 85-86), pp. 19-35.

Bozarslan H. (2016), *Quand les sociétés s'effondrent*, in "Ésprit", 2016/1, pp. 30-44

Bruni L. (2015), *La distruzione creatrice*, Città Nuova, Roma.

Canevaro A., Chieregatti A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma.

de Certeau M. (2006), *La debolezza del credere*, Città Aperta, Troina (Enna).

Deriu M. (2005), *Dizionario critico della nuova guerra*, EMI, Bologna.

Foessel M., *La violence sans fin*, in "Ésprit", 2016/1, pp. 79-97

Fromm E. (1975), *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano.

Garapon A. (2016), *La violence mondialisée*, in "Ésprit", 2016/1, pp. 45-56.

Hénaff M. (2016), *Figure della violenza. Ira, terrore e vendetta*, Castelvecchi, Roma.

Hillesum E. (1985), *Diario 1941-43*, Adelphi, Milano.

Hillesum E. (1990), *Lettere 1942-43*, Adelphi, Milano.

Inglese I. (2017), *Il contemporaneo e la ricerca della soggettività*, in: *Sassolini Catalogo. Guatelli contemporaneo*, Parma, pp. 28-34.

Jonas H. (1979), *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino.

Korczak J. (1958), *Diario del ghetto*, Luni editrice, Milano.

Korczak J. (2005), *Come amare il bambino*, Luni editrice, Milano.

Lévinas E. (1977), *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano.

Lévinas E. (1984), *Il tempo e l'altro*, Il Melangolo, Genova.

Lizzola I. (2009), *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma.

Lizzola I. (2013), *Violenze visibili e invisibili. Prospettive pedagogiche*, in

- “Pedagogia Oggi”, 2, Napoli, pp. 11-51
- Lizzola I. (2017a), *Vita fragile, vita comune*, Il Margine, Trento, 2017.
- Lizzola I. (2017b), *Violenza senza fine, attestazione e azione perfetta: in dialogo con Simone Weil*, in Amigoni F., Manara F. C. (a cura), *Pensare il presente con Simone Weil*, Effatà, Torino.
- Lizzola I. (2018), *Sull'educare. Omaggio a don Lorenzo Milani*, Cooperativa Achille Grandi, Bergamo.
- Manara F. C. (2006a), *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'età di terrorismi*, Unicopli, Milano.
- Manara F. C. (2006b), *È tempo di guerra oggi*, in “Servitium”, n° 168, pp. 17-30.
- Manara F. C. (2009a), *Filosofare. Oltre l'amore per la saggezza, la saggezza dell'amore*, in “Amica Sofia”, Perugia.
- Manara F. C. (2009b), *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, in “Orientamenti Pedagogici”, vol 56, n 3
- Manara F. C. (2013), *La philosophia pacis e l'impegno per la pace*, in: Baccarini E. Torrero C. G., Trianni P. (a cura), *Raimón Panikkar. Filosofo e teologo del dialogo*, Aracne, Roma.
- Manara F. C. (2016), *Il principio della comunità di ricerca in Lorenzo Milani*, in “Orientamenti Pedagogici”, vol 63, n. 3.
- Milani L. (1958), *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Mongin O. (2016), *Qui est l'ennemi?*, in “Ésprit”, 1, pp. 18-21.
- Mortari L. (2006), *Un metodo ametodico: la pratica della ricerca in María Zambrano*, Liguori, Napoli.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2017), *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni sentire i pensieri*, Cortina, Milano.
- Musi E. (2017), *L'educazione in ostaggio*, F. Angeli, Milano.
- Prezzo R. (2006), *Pensare in altra luce. L'opera aperta di María Zambrano*, Cortina, Milano.
- Ricoeur P. (1990), *Filosofia della volontà. I Il volontario e l'involontario*, Marietti, Genova.
- Ricoeur P. (2002), *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, Il Saggiatore, Milano.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice

Fiorentina, Firenze.

Secretan P. (1969), *Autorité, pouvoir, puissance. Principes de philosophie politique réflexive*, Ed. L'Age d'Homme, Lausanne.

Weil S. (1979), *L'amore di Dio*, Borla, Roma.

Weil S. (1983), *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, Adelphi, Milano.

Weil S. (1990), *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, SE, Milano.

Weil S., Bousquet J. (1994), *Corrispondenze*, Se, Milano.

Weil S. (2009), *Oeuvres complètes. VI/2*, Gallimard, Paris.

Zamboni C. (1993), *L'azione perfetta*, Ed Culturali Virginia Woolf, Gruppo B, Roma.

Zambrano M. (1992), *I beati*, Feltrinelli, Milano.

Zambrano M. (2000), *Dell'aurora*, Marietti, Genova.

Zambrano M. (2001), *L'uomo e il divino*, Ed Lavoro, Roma.

Zoja L. (2013), *Utopie minimaliste*, Chiarelettere, Milano.