

Quando cade un ponte

When a bridge collapses...

Andrea Bobbio

Associate Professor of Education | Department of Human and Social Sciences | University of Valle d'Aosta (Italy) | a.bobbio@univda.it

abstract

This article uses a socio-pedagogical perspective to examine the issue of the collapse of the Morandi bridge in Genoa and the perceptions in its aftermath of inhabitants (mostly children) who were involved in the tragedy, concerning the rethinking of the space where it happened. The substantial difference between this and other, even recent events which have affected our country lies in its non-natural origin, in its specific physical limits with its distinct ground zero and in its surgical precision. Not only has it cut through the only main East-West highway serving the region but it has also, more profoundly, severed the main road and rail links between the North and the South. This has resulted in the complete seclusion of a significant part of Genoa and its outskirts. This essay consists of the reflections of a pedagogue living near the area of the collapse, which have been developed through the participating observation of the daily routine of the Certosa quarter and of a primary school there.

Keywords: experienced space, after catastrophe environment, urban geography, emergency pedagogy, community pedagogy

Il contributo affronta, nella prospettiva della pedagogia sociale, il tema del crollo del ponte Morandi a Genova, con la conseguente riscrittura dello spazio vissuto nella percezione degli abitanti (e soprattutto dei bambini) coinvolti nella tragedia. La differenza sostanziale dell'evento, rispetto ad altre tragedie, anche recenti, che hanno coinvolto il nostro Paese, risiede nella non naturalità dell'evento in questione, della sua limitatezza in un epicentro ben definito e nella sua chirurgica precisione nel recidere non solo l'unica arteria autostradale est-ovest della Regione ma, più in profondità, anche i principali collegamenti nord-sud (sia viari che ferroviari) determinando un sostanziale isolamento di una parte significativa del genovesato. Il saggio consta della riflessione, da parte di un pedagogo che vive nella zona coinvolta dal crollo del ponte, sviluppata sulla base di un'osservazione partecipante condotta nella quotidianità della vita del quartiere di Certosa e di una scuola primaria lì ubicata.

Parole chiave: spazio vissuto, catastrofe ambientale, geografia urbana, pedagogia di comunità

1. Abitare sotto un ponte

La capacità di edificare ponti, nella romanità, costituiva il sapere distintivo di un'élite eminente di persone: pontefice deriva proprio da *pontem facere*: sapere fare ed essere responsabile dei ponti (Varrone *De lingua lat.*, V, 83). Quest'etimologia ci riporta alla preistoria latina e, precisamente, alla costruzione di quei villaggi di legno su palafitte, con ponte di allacciamento del villaggio alla terraferma, che si chiamano terremare: costruzione tutta a sistema d'incastro e senza chiodi, che richiedeva speciali cognizioni d'ingegneria, quelle cognizioni che, per l'appunto dai pontefici, venivano applicate a Roma nella riparazione del ponte Sublicio.

La competenza del costruire ponti e di esserne responsabile è quindi, da sempre, una virtù essenziale per reggere la *civis*, per custodirla e farla crescere sotto il profilo sì strutturale, ma anche politico e morale. Il termine poi, trova anche una sua accezione religiosa: il pontefice è la figura apicale della chiesa cattolica, il responsabile dell'intera *communitas universalis Ecclesiae*.

Questo retaggio culturale costituisce la base per comprendere lo smarrimento di una città che si trova improvvisamente privata di un'infrastruttura la cui stabilità era data come appurata, indubitabilmente presupposta, talmente scontata da giustificare la sua prevaricante presenza sulle case ed il paesaggio circostante. Una certezza, questa, che appoggiava i suoi presupposti, da un lato, sull'onestà degli amministratori e dall'altro sulla competenza dei tecnici e del loro strumentario di controllo. Una certezza poi tradita, spezzata, che nel suo cedere ha inciso in profondità sull'identità delle persone, recidendo appartenenze e storie oltre che vite. Tale fenomeno può essere decifrato e compreso anche nella prospettiva pedagogica (oltre che in quella dischiusa dalle altre scienze dell'educazione e della formazione) poiché, come scrive Amadini:

[proprio] perché l'abitare può essere inteso come funzione fondativa dell'esistenza umana, esso va indagato e rinvenuto nelle forme attraverso cui si esprime e, in un certo senso appare. La modalità umana di abitare, infatti, reca con sé un rapporto con gli spazi di vita che è al tempo stesso fisico, simbolico, relazionale [...] (Amadini, 2016, p. 17).

Si tratta quindi, rispetto alla tragedia di ponte Morandi, di chiedersi quale il rilievo abbia avuto il ponte, come icona, simbolo o latenza oltre

che come infrastruttura viaria, nell'edificare l'immaginario dei genovesi (e di chi a Genova veniva viaggiando su quel ponte) e in che modo, poi, la sua caduta abbia modificato i vissuti degli abitanti coinvolti, stravolgendo la loro quotidianità e quindi la loro idea di spazio e la loro topologia sociale (ma anche la loro possibilità di movimento, la qualità dei loro di tempi di vita, le loro prospettive di azione e di coesione collettiva) (Iori, 1999; Augè, 2009).

2. Geografie della formazione

Il volto artificiale della valle, la Valpolcevera, nel medioevo acquitrinosa, poi bonificata e luogo d'insediamento di industrie manifatturiere, molte delle quali, negli ultimi trent'anni dismesse e fatiscenti, ha costituito lo sfondo della formazione delle generazioni che, dagli anni Sessanta in poi, sono cresciute all'ombra di quel ponte. Una vera e propria matrice della città educante dalla forte cifra iconica (Gennari, 1988; 1989; 1997) che, con la sua smisurata utopia di progresso, si rifrangeva nell'ardita architettura: lunghe campate che sovrastavano le case, quest'ultime tagliate, risagomate, per consentirgli la corsa tra i due poggi della valle. Inaugurato nel settembre 1967, dopo 4 anni di lavori, il viadotto Polcevera rappresenta un capitolo imprescindibile nella storia dell'architettura e dell'ingegneria italiana, sia per la complessità delle soluzioni tecniche allora adottate, sia per il risultato estetico. Costruire in quel tratto di città era un compito arduo, data la quasi totale occupazione del suolo sotto il viadotto. Si edificò, dunque, una raffinata struttura a due campate principali (lato est), sorrette da tre alti piloni e tiranti in calcestruzzo armato, cui seguivano, verso ovest, ulteriori campate sostenute da agili pilasti. La particolarità strutturale di questo ponte sono gli stralli che, a differenza di quanto avviene per i ponti in acciaio, non formano un ventaglio o un'arpa, sono solo ripartiti in una coppia per lato e sono costruiti in calcestruzzo armato precompresso, secondo un brevetto ideato dallo stesso Morandi. Il manufatto, pur leggero e formalmente elegante, non poteva però celare la sua mole. Un tale titanico gigantismo incombeva sulle abitazioni precedentemente realizzate prevaricandole, piegandole a sua misura. Ciò determinava insopportabili intrusioni, acustiche e visive, che alteravano la qualità intrinseca delle *domus* circostanti: uno spazio, per definizione, intimo, raccolto, segreto ed invece lì tagliato, percorso, trafitto dai fari la notte, dal rumore incessante, dalle vibrazioni (Civitavese, Boffito, 2016).

Era, questo, il prezzo pagato alla modernità da un quartiere popolare di ferrovieri, un prezzo a cui, col tempo ci si è abituati, assuefatti ad un ambiente che aveva smarrito le sue qualità, ecologiche, estetiche e sociali indispensabili per la crescita e lo sviluppo umano *integrale*. Siamo qui a un primo crocevia tra educazione, urbanistica e politica. Come è potuto succedere? Come la parte produttiva della città ha potuto sacrificare uno spazio residenziale vitale ai suoi interessi, non pensando a un'area di rispetto, ad una delocalizzazione delle abitazioni? Viene quindi da chiedersi, con le parole di Piero Bertolini: «chi ha scelto quei contenuti anziché altri? Da dove provengono? Per quali motivi o quali intendimenti sono stati scelti e come sono stati proposti e poi accettati?» (2003, p. 43). Tali domande preludono poi ad un'ulteriore constatazione: «la tecnica mette sul tavolo problemi che richiedono una competenza di gran lunga maggiore rispetto a quella di cui disponiamo» (Galimberti, 2009, p. 219). La tecnica del cemento precompresso non era mai stata utilizzata prima, non si conoscevano a fondo né la durata tanto meno l'efficienza delle soluzioni adottate. Tutto ciò era sconosciuto ai cittadini che vivevano sotto il ponte e che vi transitavano sopra, mai coinvolti in un *débat public* autenticamente foriero di *pedagogia sociale*¹. Tutte queste questioni richiamano l'urgenza di una *pedagogia critica dell'ambiente*², capace di decostruire i nostri sguardi, conferire loro quella profondità, che è insieme iconica, politica e pedagogica, che ci permetta di debanalizzare il reale, andare oltre costrutti che, nella formazione del cittadino, da manufatti urbanistici si fanno costrutti mentali e politici, in modo da potere abitare il nostro ambiente con consapevolezza umana, consci che

- 1 Sistema di regole che consente la partecipazione dei territori al processo decisionale che conduce alla realizzazione di un'infrastruttura strategica. Il riferimento europeo per eccellenza, quando si parla di *débat public*, è il modello francese istituito nel 1995 dalla legge Barnier. In Francia la commissione nazionale per il *débat public* è totalmente indipendente e la procedura è molto strutturata, con grande flessibilità nell'organizzazione concreta del dibattito. Vi partecipano tutti i possibili stakeholder, organizzati e no. L'esito è puramente consultivo, senza potere decisionale (<https://argomenti.ilsole24ore.com/parolechiave/debat-public.html>).
- 2 La riflessione pedagogica sull'ambiente e sulla sostenibilità non può prescindere da una puntuale interrogazione epistemologica. Enunciare l'espressione pedagogia dell'ambiente ed attribuire ad essa la designazione di un ambito di sapere nell'enciclopedia delle scienze dell'educazione suscita innegabili questioni formative (Birbes, 2018, p. 75).

i giacimenti estetici costituiscono tutt'oggi un patrimonio immenso, malgrado il territorio sia stato troppo di frequente considerato come terra di nessuno da sfruttare senza alcun rispetto ed equilibrio. È allora necessario incominciare col modificare i sistemi di assunzione, di lettura e di interpretazione dell'ambiente, imparando finalmente a riconoscerlo non solo per le sue denotazioni più latamente sociali, economiche e culturali, ma anche per quella particolare esteticità che non poche sue porzioni continuano a conservare malgrado l'invasione dell'inquinamento visivo (Gennari, 1989, p. 9).

È significativo che, in una scuola primaria molto vicina al ponte Morandi quella di Rivarolo campeggi nell'atrio proprio un'immagine della Valpolcevera con in primo piano il ponte, a figurare il *moderno* destino industriale di Genova e a richiamare, quindi, la necessità che la scuola e i suoi studenti sostengano – con il loro studio operoso, che approderà, nella più auspicabile delle circostanze, a una carriera di operaio specializzato o addirittura di ingegnere – questa luminosa traiettoria di progresso.

Un'icona, quella del ponte, che demarcava, dal basso, la distinzione tra due quartieri, Campasso e Certosa, e che, dall'alto, saldava la valle congiungendo due santuari, quello di Coronata e Belvedere, permettendo, al contempo, quella visione aerea che contrassegnava il ritorno o la partenza da Genova in auto. In questo il ponte Morandi svolgeva per l'automobilista la stessa funzione iniziatica assoluta dell'ascensore dipinto da Giorgio Caproni in una sua celebre poesia – «quando mi sarò deciso d'andarci, in paradiso, ci andrò con l'ascensore di Castelletto, nelle ore notturne, rubando un poco di tempo al mio riposo» – una funzione ascensionale che dai budelli dei caruggi, dagli intestini della città (Maggiani) conduce verso gli Appennini e le sue aeree altezze.

Un ponte, il Morandi, guardato e percepito dai genovesi come un manufatto unico, mai avvicinato, neppure a titolo di paragone, come da tanti erroneamente scritto, al ponte di *Brookling*. Il Morandi, invece, per i genovesi era solo sé stesso, con le sue esili braccia protese a raccordo tra torri e impalcato, braccia che poi abbiamo appreso essere sfibrate, fragili, costrette a sopportare un peso ormai troppo gravoso, corrose dall'età, dalla salsedine del marino e dallo spirare della tramontana che, in quella valle, soffiano impetuosi incuneandosi tra il mare e monti. Il Morandi era però, pur così impattante, ormai parte integrante del paesaggio, il suo era un esistere quasi mimetico, una corda ormai impercettibile tesa tra due crinali: si sentiva il suo traffico più che avvertire la sua smisurata mole.

Lo si è percepito di nuovo in tutto il suo grevore quando una sua parte è venuta meno, come la finestra che si forma improvvisamente nelle arcate dei bambini che perdono gli incisivi da latte poco prima di andare a scuola. Guardandolo, con le spalle rivolte verso il mare, dopo il crollo, l'occhio sembra evidenziare un non senso: è letteralmente impossibile credere ai propri occhi, a quel tratto improvvisamente scomposto, a quel segmento inspiegabilmente mancante, che lascia nuovamente trasparire il profilo dei colli!

3. Vite interrotte e rammendi esistenziali

Viste da lontano, anche grazie alla comunicazione mediatica, le catastrofi si sedimentano a livello di conoscenza sociale e di senso comune solo per i loro macro-aspetti: le distruzioni, il numero delle vittime e dei feriti, l'impatto emotivo interno ed esterno alle comunità colpite, le operazioni di soccorso e le gare di solidarietà. Successivamente, quando ormai l'interesse generale più ampio viene a sfumare, i processi di ricostruzioni materiale costituiscono sostanzialmente l'unico dato su cui fare convergere l'attenzione pubblica. Quando l'attenzione viene ancora più a scemare, le emergenze non sono più percepite come tali mentre le comunità colpite si trovano a fare i conti, nel quotidiano e nelle innumerevoli microstorie che a grappolo si aprono, con la loro lunga coda, fatta spesso di scommesse perse, di promesse non mantenute, di realtà territoriali e sociali profondamente alterate (Vaccarelli, 2018, p. 219).

Quale è l'impatto di tutto questo agli occhi di un bambino, magari non direttamente coinvolto nel vissuto catastrofico della fuga da casa, ma di colui che ha vissuto questa tragedia di riflesso, magari perché impedito nell'andare a scuola attraverso i tragitti ordinari della quotidianità? Questo è stato il fulcro dell'ermeneutica che ispira quest'ultima parte della nostra analisi. Una prima considerazione rispetto a questa domanda è che, spesso, dietro la richiesta del *come* 'come' risiede anche quella di un *perché* e quindi di un *chi*. Come è possibile che il mondo dei grandi, che un'opera così grande, sia anche così fragile? E, di conseguenza, come è possibile fidarsi di grandi che non sono in grado di impedire che i ponti cadano? Di qui, poi, l'insofferenza per il male patito: perché, per colpa di altri, devo alzarmi così presto per fare le stesse cose che facevo prima? Perché spetta a me l'onere di riannodare una quotidianità spezzata? Proprio quest'ultimo punto è decisivo per comprendere l'impatto della caduta del

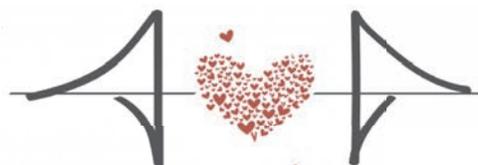
ponte sulla vita quotidiana dei bambini genovesi: il mondo extrascolastico, per loro, è diventato improvvisamente irraggiungibile in tempi ragionevoli, conciliabili con i loro ritmi di vita e quelli delle famiglie; gli spostamenti per andare a scuola impongono nuove routine, che hanno pochi margini per divenire espressamente educative (almeno un'ora di viaggio nel traffico congestionato della città e dell'autostrada). Ciò, improvvisamente, porta a chiedersi il senso di tutto ciò e tale domanda, più che volare verso il cielo, rimane pesantemente ancorata alla terra, alle responsabilità degli uomini ed al loro modo di custodire e prendersi cura delle cose. Comprendiamo così che, mantenere un ponte, è prendersi cura delle relazioni, scorgere il loro impercettibile incrinarsi prima che questo origini l'irreparabile, quel punto di non ritorno che genera il buberiano *disincontro*, un'esperienza irreversibile che spesso si celebra sul piano inclinato dell'incomunicabilità quotidiana che tutto trascina verso un lento ma inesorabile non senso. Insegniamo ai bambini a prendersi cura di sé e degli altri, da grandi sapranno anche mantenere i ponti!

4. Prospettive d'infanzia

Il disastro del ponte Morandi ha colpito, direttamente, più di 600 persone. Indirettamente 107 studenti sono stati impossibilitati a recarsi a scuola attraverso percorsi ordinari; il Comune, di concerto con il MIUR, ha garantito per loro il trasporto attraverso navette bus e curando la predisposizione di un piano di trasporti e di viabilità alternativa. Complessivamente, tuttavia, le ripercussioni sulla vita dei bambini è stata ben più ampia di quella circoscritta dal cratere dell'evento. La viabilità è stata a lungo interrotta sia sulla direttrice est-ovest che su quella nord-sud, i trasporti ferroviari in quest'ultima direzione sono stati sospesi per circa due mesi. Ciò ha significato intensificare il traffico su strade urbane tortuose, già ampiamente congestionate, nonché incrementare i tempi di percorrenza negli spostamenti quotidiani. Questo ha avuto una ripercussione diretta sulla giornata educativa dei bambini (e sui loro spazi di gioco e socializzazione), obbligati, talvolta, ad una sveglia molto anticipata ed a tempi di percorrenza da e verso la scuola di anche di più di un'ora e mezza. Questo fatto è stato percepito in modo diretto dai bambini, che hanno legato il concetto *d'ingiustizia* a questa scomodità, oltre che a quello più profondo di *dolore*, riferito ai *morti* e di *disagio* e *sconcerto*, rispetto agli *sfollati*. A molti anziani (e nonni) della zona, poi, quest'ultima con-

dizione ha ricordato immediatamente la guerra, i bombardamenti, ed il fatto che l'unica salvezza per la popolazione di Certosa fosse la galleria del tram (oggi riadattata a metropolitana), anche nella circostanza odierna percepita come risorsa importante proprio perché unica arteria sicura di collegamento con il centro cittadino. Nell'immaginario della popolazione adulta colpita, infatti, come se ne deduce dalle interviste condotte, la caduta del ponte è stata avvicinata tanto al terremoto quanto al bombardamento aereo.

Soprattutto per i bambini più piccoli il ricordo rispetto ai fatti del ponte è stata un'esperienza che ha trovato traduzione soprattutto ad un livello di tipo iconico. I loro innumerevoli disegni che ritraevano il ponte menomato hanno mostrato una contaminazione progressiva con il logo "Genova nel cuore". Sembra quasi che una narrazione collettiva si sia sovrapposta a quella individuale determinando una sovra-interpretazione condivisa. I loro disegni, inizialmente molto originali, andavano perdendo questo tratto distintivo omogeneizzandosi sulla base di uno stilema che diventava progressivamente sempre più visibile: stampato sulle magliette, impresso sui manifesti, riprodotto sui quotidiani.



Anche la presenza di una finestra dell'aula scolastica affacciata sul ponte ha costituito una variabile che ha rafforzato il perdurare dell'immagine del ponte e dei fatti ad esso associato nella traccia iconica e discorsiva dei bambini del quartiere. Questa vista costituisce per molti bambini un ricordo stabilizzato di questo evento, una cartolina che, ancora oggi, ispira taluni disegni spontanei dei fatti del 14 agosto.

Pur nella sventura i fenomeni di resilienza sociale del territorio sono stati numerosi: il volontariato, le parrocchie, le scuole accanto ai comitati di quartiere e la protezione civile si sono coordinate con successo garantendo una prima accoglienza dei bisogni della popolazione. Anche gli enti locali hanno sviluppato una serie d'interventi reputati positivi dalla popolazione: il tempo scuola è stato ridisegnato così come i servizi integrativi si sono adattati alle mutate esigenze della popolazione. Sono state rese

gratuite due linee del bus e un tratto di metropolitana per incentivare la mobilità collettiva ed assicurare al quartiere un risarcimento per lo meno simbolico. Restano da comprendere gli effetti più a lungo termine della tragedia, condizionati dall'incertezza e dallo stallo dai lavori di ricostruzione dell'infrastruttura. Molte agenzie dell'extrascuola (palestre, piscina, cinema) sono state comunque danneggiate dal crollo la cui utenza è stata impossibilitata ad un accesso diretto al servizio così come sono state ridisegnate anche le topografie individuali e collettive dello spazio vissuto. Di conseguenza, soprattutto gli anziani, hanno dovuto cambiare le loro abitudini quotidiane, sviluppando un dis-continuum esistenziale tra territorio e vita. Rimane un interrogativo aperto sulle modalità di abbattimento e ri-costruzione del nuovo ponte, nonché sulla ri-edificazione ed il rammento di questa parte di periferia: saranno davvero partecipate, quindi occasione di incontro tra urbanistica, politica e pedagogia sociale? Saranno davvero occasione per gettare un nuovo ponte tra bisogni, esperienze e sensibilità intergenerazionali valorizzando in questo anche l'infanzia?

I bambini possono essere protagonisti diretti delle nuove esperienze di partecipazione. Essi sono eccezionali catalizzatori del coinvolgimento di altre fasce d'età. Aree verdi da ristudiare, spazi cittadini da scoprire e riorganizzare, cortili scolastici da rendere più funzionali ai bisogni infantili costituiscono alcuni esempi su cui intervenire insieme ai bambini per migliorare l'ambiente circostante (Birbes, 2016, pp. 76-77).

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Parma: Junior.
- Becchi E. (1990). *Educare allo spazio. Lettura di mappe e progettazione urbana nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini P., Cardarello R. (1989) (ed.). *Da casa a scuola. Gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Birbes C. (2016). Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione *Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birbes C. (2018). Pedagogia, ambiente, pensiero ecologico. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 75-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Civitavese G., Boffito S. (2016). *Intime stanze. La casa della psicoanalisi*. Novara: Utet-De Agostini.
- Galimberti U. (2009). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Gennari M. (1988) (ed.). *Estetiche dell'ambiente. Linguaggi per l'educazione*. Genova: Sagep.
- Gennari M. (1989) (ed.). *La città educante*. Genova: Sagep.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Iori V. (1999). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2018). La pedagogia nei contesti emergenziali: le risposte educative alle catastrofi. In C. Crivellari (ed.), *Paradigmi della pedagogia* (pp. 219-243). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.