



Educating for peace

Educare alla pace

editors / a cura di

Giuseppe Elia

Valeria Rossini

**Rivista promossa dal Dipartimento di
Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"**

Area Scientifico Disciplinare 11/D1 11/D2 ANVUR

Codice ISSN 2974-9050 (on line)
Codice ISBN 978-88-98-56048-6

Open Access Journal double peer reviewed. Rivista scientifica classificata nei campi disciplinari scientifici “11/D1” e “11/D2” (Pedagogia generale e sociale, Storia della pedagogia; Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia sperimentale) a cura dell’Agenzia Nazionale di Valutazione dei Sistemi Universitari e della Ricerca (ANVUR).

Personae. Scenari e prospettive pedagogiche adotta la revisione paritaria in doppio cieco per garantire la qualità dei propri articoli pubblicati.

La rivista si impegna a pratiche di ricerca eque e al pieno rispetto degli standard europei per la ricerca e l’etica della pubblicazione. Per ulteriori informazioni, consultare la dichiarazione etica.

La rivista è promossa dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

DIREZIONE SCIENTIFICA: Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

DIRETTORE RESPONSABILE: Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

COMITATO REDAZIONALE: Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

COMITATO SCIENTIFICO: Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria), Laura Sara Agrati (Università degli Studi di Bergamo), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Corriero (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Rosa Gallelli (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vittoria Bosna (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Franca Pesare (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Ascione (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Vinciguerra (Università degli Studi di Palermo), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell’Aquila), Clara Maria Silva (Università degli Studi di Firenze), Stefano Salmeri (Università degli Studi Enna Kore), Emiliana Mannese (Università degli Studi di

Salerno), Maria Grazia Lombardi (Università degli Studi di Salerno), Luca Odi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Marco Ius (Università degli Studi di Trieste), Francesca Oggioni (Università degli Studi Milano Bicocca), Caterina Sindoni (Università degli Studi di Messina), Andrea Galimberti (Università degli Studi Milano Bicocca), Tiziana Iaquina (Università Magna Grecia di Catanzaro), Marcello Tempesta (Università del Salento), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Livia Cadei (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano), Alessandra Priore (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Sandra Chistolini (Università degli Studi Roma Tre), Anna Dipace (Università degli Studi di Foggia), Antonella Lotti (Università degli Studi di Modena Reggio-Emilia), Cinzia Angelini (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Bruni (Università degli Studi del Molise), Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova), Rita Minello (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino), Brunella Serpe (Università della Calabria), Anna Colaci (Università del Salento), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Dario De Salvo (Università degli Studi di Messina), Davide Di Palma (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Orlando De Pietro (Università della Calabria), Giuseppina D'Addelfio (Università degli Studi di Palermo), Barbara De Serio (Università degli Studi di Foggia), Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze), Maja Maksimovic (University of Belgrade, Serbia), Sofia Margarida Correia Gonçalves (Polytechnic Institute of Coimbra, Portogallo), Marco Franco do Amaral (Federal Institute of Triangle of Minas Gerais, Brasile), Cristina C. Vieira (University of Coimbra, Portogallo), Emilio Lucio-Villegas Ramos (University of Sevilla, Spagna), Barbara Merrill (University of Warwick, Regno Unito), Antonio Fragoso (University of Algarve, Portogallo), Rob Evans (University of Leeds, Regno Unito), Fergal Finnegan (University of Maynooth, Irlanda), Sandra Valadas (University of Porto, Portogallo), José Pedro Amorim (University of Porto, Portogallo), Pablo Alvarez Dominguez (University of Sevilla, Spagna), Juanjo Mena (Universidad de Salamanca, Spagna), Muriel Frisch (Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia), Mercedes Lopez Aguado (Universidad de Leon, Spagna), Juan Pedro Martinez Ramon (Universidad de Murcia, Spagna), Matthias Ehrhardt (Universität Würzburg, Germania), Gladys Merma Molina (Universidad de Alicante, Spagna), Francisco Javier Ramos Pardo (Universidad de Castilla-La Mancha, Spagna), Giancarlo Gola (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Joanna Ostrouch-Kaminska (University of Warmia and Mazury, in Olzstyn, Polonia), Andrea Allione (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Davide Antognazza (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera).

L'educazione al vivere democratico.
Il *Diario partigiano* di Ada Marchesini Gobetti come strumento
di azione condivisa di scuola e famiglia

Education for democratic living.
Diario partigiano by Ada Marchesini Gobetti as shared action
tool of school and family

Alessandra Altamura

Università degli Studi di Foggia, alessandra.altamura@unifg.it

ABSTRACT

L'educazione alla cittadinanza democratica e partecipata è la sfida del presente. Famiglia e scuola hanno il dovere di preparare i giovani alla *responsabilità ontologica di aver cura della vita* e di *dar forma* a un abito mentale di tipo critico. In quest'ottica si proporrà come strumento di azione condivisa scuola-famiglia il libro *Diario partigiano*, di Ada Marchesini Gobetti, valido ausilio per contribuire a diffondere una cultura della partecipazione fondata sulle testimonianze di uomini e donne che hanno combattuto per far nascere un Paese libero e democratico e per imparare a *essere vigili* di fronte alla possibile insorgenza di *vecchie abitudini che potrebbero riaffermarsi*.

ABSTRACT

Education for democratic and participatory citizenship is the challenge of the present. Family and school have the duty to prepare young people for the *ontological responsibility of caring for life* and *to give shape* to a critical mental habit. With this in mind, the book *Diario partigiano*, by Ada Marchesini Gobetti, will be proposed as a tool for shared school-family action, a valid aid to help spread a culture of participation based on the testimonies of men and women who fought to give birth to a free and democratic country and to learn to be *vigilant* in the face of the *possible emergence of old habits that may reaffirm*.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

(Memory; School; Family; Democracy; Peace) (Memoria; Scuola; Famiglia; Democrazia; Pace).

1. INTRODUZIONE

«Dalla stanchezza opaca che m'ero sentita attorno,
dal vuoto in cui m'era parso di trovarmi,
rinascevano le iniziative, le speranze;
la volontà di resistenza prendeva forma».
Ada Gobetti, *Diario partigiano*

Nel 1936, gli studenti e le studentesse del Liceo classico Cesare Balbo di Torino ebbero un'insegnante d'eccezione, definita da molti come una narratrice appassionata e sincera, animata da solidi principi morali e democratici, sicura delle proprie idee: era Ada Marchesini Gobetti, nata Prospero. Insegnante di lingua e letteratura inglese, Ada Gobetti ebbe un ruolo chiave negli anni della Resistenza italiana (settembre 1943 - maggio 1945) e, dunque, nei movimenti sociali, politici e militari che si opposero ai totalitarismi e che contribuirono alla nascita della Repubblica e del suo documento fondamentale: la Costituzione.

Sorretta da un vivo senso di responsabilità e da uno slancio di umana solidarietà nei confronti degli oppressi (Fofi, 2014) e dei più giovani, fu tra le fondatrici del Partito d'azione, animatrice dei primi gruppi delle donne antifasciste e divenne, successivamente, primo vicesindaco di Torino e direttrice della rivista pedagogica "Educazione democratica". Costante, nei suoi pensieri e nelle sue azioni, il richiamo ai doveri di ciascuno/a, alla responsabilità, alla coscienza pedagogica, alla democrazia e alla pace, parole e categorie ermeneutiche che avrebbero dovuto contrassegnare, in maniera incontrovertibile, i luoghi educativi per eccellenza: la famiglia e la scuola (Leuzzi, 2014) per poi estendersi alla società tutta.

Goffredo Fofi (2014) la descrive come

una donna sicura delle proprie idee e, cosa più rara da trovare, dei doveri che da queste necessariamente discendevano e ai quali, con precisione e modestia, seppe assolvere nei vari campi delle sue attività: quella letteraria [...]; quella educativa, prima della guerra nella scuola e poi in altre iniziative, [...] e nel dopoguerra nella fondazione e direzione, tra l'altro, di un giornale, "Il giornale dei genitori"; e infine quella politica, affrontata da "cittadina" che si preoccupa, come tutti dovrebbero fare, dei problemi della collettività, della partecipazione alle vicende comuni della storia. Si può dire, in definitiva, che ciò che la spingeva all'azione fosse [...] una salda moralità i cui principi [...] ella sapeva vivificare alla luce dei problemi posti giorno per giorno dalla storia del nostro paese, di cui visse anni tra i più difficili (pp. VI-VII).

Ed è proprio da questi anni difficili e in un paese in cui il fascismo aveva abituato le persone a un continuo compromesso con la propria coscienza (Fofi, 2014), e in cui si imponevano nuove responsabilità, che nacque *Diario partigiano*, considerato oggi uno dei documenti più importanti della Resistenza italiana, un libro di memorie che diviene occasione di confronto e di discussione sui temi del vivere democratico e della lotta contro la dittatura.

Di fronte al dirompente ed evidente processo di deresponsabilizzazione, diffuso e generalizzato, l'educazione alla cittadinanza democratica e partecipata diviene la sfida più importante che attende l'umanità: è la sfida del presente. La famiglia e la scuola, in tal senso, hanno l'onere e l'onore, di farsi carico della propria responsabilità collettiva per preparare i giovani ad aver cura di sé, degli altri, del mondo (Mortari, 2015; 2020) e per *dar forma* a un abito mentale di tipo critico, capace di incidere positivamente e di operare per un mondo di giustizia e di libertà concrete.

È per tali ragioni, e convinti del potenziale educativo dischiuso nelle sue pagine, che *Diario partigiano* potrebbe essere auspicabilmente utilizzato come strumento per promuovere e diffondere una cultura della partecipazione civica e democratica alla *cosa pubblica* a partire dalle voci di uomini e donne che hanno combattuto e dato la vita per

far nascere un nuovo Paese; un Paese libero e fautore della democrazia in cui «dare ai giovani il senso che son loro i responsabili d’ogni azione, piccola o grande, che si senton di compiere [...]» (Gobetti, 2014, p. 113). Il *Diario*, in tal senso, risulta funzionale al dialogo con i ragazzi e le ragazze dell’epoca contemporanea – più fragili e maggiormente esposti/e al *germe della dimenticanza*, lontani/e (temporalmente) da certi accadimenti che hanno portato all’acquisizione delle più importanti libertà civili – perché, come sostiene Maurin Farelle (2019), mette in scena una *solidarietà estesa*, sostenuta, in modo particolare, da una generazione in movimento (quella dei figli) che, senza enfatizzare i conflitti generazionali, “corregge” quella dei padri che hanno accettato il fascismo e contribuito alla rovina del paese. Una generazione che funge da traino, perché proiettata in una realtà migliore di quella esistente, e che può rappresentare un esempio vivo per un’altra che pare essere malata di indifferentismo (Calamandrei, 1955).

2. DIARIO PARTIGIANO E LA MEMORIA TRA LE RIGHE

Diario partigiano fu pubblicato, per la prima volta, nel 1956, grazie anche alle sollecitazioni di Benedetto Croce (1866-1952) che, per primo, invitò Ada Gobetti a consegnare alla scrittura quella pagina della storia italiana, il cui svolgimento sarebbe stato difficile da immaginare se non ascoltando o *leggendo* chi ne era stato protagonista e testimone diretto, a riprova della essenziale funzione storica e sociale della memoria. La forma diaristica, infatti, fu scelta anche per questo: perché «veicolo di una memoria soggettiva, partecipe, incarnata, costituzionalmente abilitata a *registrare* il presente, *rievocare* il passato, *immaginare* il futuro» (Pezzini, 2017, p. 401). Ma Ada Gobetti andò anche oltre e, attraverso l’espedito della riscrittura a posteriori, rese il diario spazio di confronto tra *quanto avvenuto* e *quanto immaginato*, tra la realtà dell’Italia liberata e la speranza della Liberazione. Non è “semplicemente” il diario di una persona partigiana, bensì un *diario partigiano* che significa «che *la scrittura in sé* è partigiana, [e che] l’intero testo costituisce un atto resistenziale che non si limita all’arco di tempo in cui si svolge l’esperienza della scrivente, ma coinvolge chi legge nella presa di parte, rendendo la scrittura memoria viva» (Pezzini, 2017, p. 399).

Il volume, dunque, nacque come lascito consapevole, volto a *porre la memoria tra le righe* per non dimenticare e per imparare, grazie all’esperienza vissuta da altri (alcune volte molto vicini), a non allentare la vigilanza di fronte alla possibile insorgenza di vecchie abitudini che potrebbero riaffermarsi (Gobetti, 2014); e per formare coscienze attive e responsabili, capaci di generare rinnovamento sociale (Maurin Farelle, 2019) e di concepire la democrazia come aspirazione permanente.

Per tutto il periodo della lotta clandestina scrissi ogni sera, su una minuscola agenda, scheletrici appunti in un inglese criptico, quasi cifrato, che mi permettono oggi non solo di ricostruire i fatti, ma anche di rivivere l’atmosfera e lo stato d’animo di quei giorni (Gobetti, 2014, p. 12).

Nacque così. Raccogliendo e mettendo insieme tutti gli appunti presi, giorno dopo giorno, durante i venti mesi di Resistenza che caratterizzarono il biennio 1943-1945, e riguardanti le vicende della lotta partigiana, caratterizzata da una molteplicità di iniziative, di natura anche molto diversa, che, tuttavia, confluirono nel disegno generale; e animata da cittadini

e cittadine, con armi o senza, impegnati nella difesa degli stessi principi e per la tutela del più ampio bene comune. «Ci fu chi affrontò apertamente la morte e chi si limitò, come l'anziano avvocato della famosa casa di via Fabro 6 [abitazione di Ada], a spostare la gabbia dei canarini da una finestra all'altra del suo alloggio a dare o meno il segnale di via libera» (Guidetti Serra, 2014, p. 425).

Si tratta di un racconto corale che aspira a rivolgersi ai più giovani per fornire loro un esempio concreto di partecipazione e per far germogliare quel sentimento di solidarietà e di interdipendenza che lega la propria vita a quella degli altri e in base al quale ciascuno/a vive la propria esistenza, occupandosi, al contempo, dell'interesse generale, nella consapevolezza che le vite «si intrecciano in maniera tale che una piccola causa locale può dare effetti globali enormi e imprevedibili» (Ceruti, 2006, p. 181).

Attraverso la lettura e la condivisione di *Diario partigiano*, la famiglia e la scuola possono assolvere un ruolo essenziale nel farsi veicolo di educazione *alla e della* memoria, luoghi e tempi di promozione di coscienza civica, chiamati a collaborare e a costruire alleanze educative proficue per sensibilizzare i/le più giovani e per consentire loro di divenire consapevoli, alla luce di quanto accaduto (e ancora accade), dei propri diritti e doveri, civili e umani. Fondamentali l'esercizio del ricordo e del pensiero critico per contrastare l'oblio e per comprendere la complessità del presente e riflettere sulla necessità di *costruire* pratiche di dialogo – cuore delle relazioni umane –, essenziali per la concretizzazione di *comunità realmente democratiche* e del più ampio *bene comune*.

Ecco, allora, che *Diario partigiano* si configura come un valido ausilio per contribuire a diffondere una cultura della partecipazione e come strumento di azione condivisa tra scuola e famiglia, perché testimonianza di impegno etico, di coraggio e di capacità di andare oltre l'esistente; e, ancor di più, perché Ada Gobetti era madre e insegnante attenta ai/alle più giovani e nelle sue azioni emergono costantemente queste sue due anime.

Ai genitori e al corpo docente spetta il compito di stimolare il dubbio, di far nascere il senso della domanda nei ragazzi e nelle ragazze che incontrano, per suscitare in loro il bisogno di ricerca della propria identità, che sulla natura utopica e progettuale del passato si regge.

Letta in questi termini, la conoscenza del passato acquisisce una valenza formativa fondamentale ai fini della progettazione del futuro, perché orientata nell'assunzione di un più grande impegno sociale e di una più matura responsabilità nei confronti di se stessi, quali protagonisti attivi di una società che tutti insieme si è chiamati continuamente a ricostruire, nel rispetto della libertà degli altri (De Serio, 2020, p. 3).

3. I CIRCOLI DI LETTURA PER EDUCARE ALLA DEMOCRAZIA (E, DUNQUE, ALLA PACE)

Ada Gobetti racconta la forza di esistere e di resistere e lo fa perché «la storia recente del paese non poteva e né doveva rimanere sconosciuta alle giovani generazioni» (Leuzzi, 2014, pp. 14-15). Per questo, la lettura congiunta di *Diario partigiano* risulta preziosa per rifondare la cultura dell'umano e della pace e per dare compiutezza ai dettami della Costituzione. Per tali ragioni, potrebbe essere utile proporre, all'interno degli istituti scolastici – spazi di comunità educanti – dei circoli di lettura incentrati sulla condivisione

e l'analisi del testo in oggetto, in cui coinvolgere simultaneamente genitori, insegnanti e figli/e-alunni/e, per:

- promuovere la conoscenza di fatti e avvenimenti che hanno segnato la storia dell'umanità;
- innescare moti di riflessione a partire da passaggi particolarmente significativi (l'incontro con la morte, l'ansia e l'angoscia pervasive, il palesarsi dell'indifferenza e la paura dell'avvenire, ma anche il senso di solidarietà estesa e la speranza, la partecipazione attiva come strumento trasformativo);
- riflettere sul proprio ruolo e sulle proprie azioni come persone, cittadini/e per fondare una cultura della democrazia e, dunque, della pace;
- riconoscere i comportamenti generatori di odio e indifferenza per impedire il reiterarsi di determinati avvenimenti;
- rendere gli studenti e le studentesse artigiani/e di pace di fronte alle logiche disumane e disumanizzanti della guerra;
- attivare in ciascuno/a (giovane o adulto, insegnante, genitore, figlio/a-alunno/a) il diritto di critica per indurre alla ricerca (Lopez, 2015; 2019);
- formare degli *esploratori* e delle *esploratrici coraggiosi/e*, ovvero cittadini e cittadine in grado di riconoscere i meccanismi mentali e sociali di disimpegno morale che possono condurre a quel *male banale* su cui autrici come Hannah Arendt e la stessa Ada Gobetti invitano a vigilare (Rossi, 2020)¹.

Il circolo nasce con l'intento di proporre la lettura condivisa del testo per poi discuterne insieme ad altri/e, superando quel senso di solitudine che spesso si prova quando ci si trova di fronte a racconti e accadimenti difficili da spiegare e da "metabolizzare". A partire dalla lettura globale del diario, si procederà, in un secondo momento e di concerto, all'analisi di alcuni passaggi particolarmente significativi² per offrire un'opportunità di riflessione a tutti/e i/le partecipanti e di confronto sulle scelte d'impegno realizzabili nella quotidianità per divenire costruttori e costruttrici di scenari democratici, incentrati sulla cultura della cura di sé, dell'altro e del mondo, visibile e sensibile (Mortari, 2015).

Per la discussione cooperativa ci si potrà avvalere di domande stimolo, fondamentali per provocare la riflessione e sostenere i processi di esplorazione di ciascuno/a e, dunque, l'individuazione di possibili strategie alternative (*problem solving*).

Il passo successivo prevede la rielaborazione dei contenuti emersi durante la discussione e la suddivisione in piccoli gruppi (composti, almeno, da un/una insegnante, un genitore e un/a figlio/a-alunno/a) per la realizzazione di un prodotto (cortometraggio, video, slogan o poster, racconto o storia a fumetti, intervista impossibile, poesie, rappresentazioni grafiche, ecc.) – liberamente scelto – allo scopo di promuovere, alla fine del percorso, ulteriori occasioni di sensibilizzazione, rivolte, in primis, a tutta la comunità scolastica e, successivamente e auspicabilmente, alla cittadinanza, grazie a un evento appositamente organizzato, a sua volta opportunità di diffusione della cultura della democrazia e della pace e fonte di nuovi stimoli.

¹ Scrive Stefano Rossi (2020): «Un esploratore coraggioso è consapevole dei pericoli della deumanizzazione non solo nella propria vita ma anche sul piano nazionale e globale» (p. 151).

² Per la lettura di tali passaggi sarebbe auspicabile la presenza di un/una esperto/a di lettura ad alta voce.

Fasi del percorso	
I	Lettura globale di <i>Diario partigiano</i> : ognuno/a legge come e dove preferisce.
II	Analisi di passaggi particolarmente significativi all'interno del circolo di lettura. Ad esempio: "Non oso più far previsioni. Certo anche questo periodo avrà fine, come tutto ha fine in questo mondo. Ma a volte ho l'impressione che, anche a liberazione avvenuta, non potremo più essere felici; abbiam perduto troppi compagni per la strada; e lo sforzo imposto ai nostri nervi e al nostro cuore per dominare la pena, per resistere, ha forse inaridito per sempre la nostra capacità di gioia. O forse non sarà così, perché la vita continua inesauribile ed è più forte d'ogni cosa. Creature nuove nascono a sostituire quelle perdute e affermano l'eternità della vita" (p. 285).
III	Riflessione e discussione cooperativa. Esempi di domande stimolo:1) Quali emozioni soggettive suscita questo passaggio? 2) Come si sente Ada? 3) Cosa la spinge ad andare avanti? 4) È possibile dimenticare, consegnare all'oblio, eventi determinanti per la storia dell'umanità? 5) Cosa vorresti dire ad Ada Gobetti? 6) Tu come ti saresti comportato/a?
IV	Creazione di piccoli gruppi per rielaborare i contenuti emersi durante la discussione, attraverso: cortometraggio, intervista impossibile, poesie, racconto o storia a fumetti, rappresentazioni grafiche, slogan o poster, video, ecc.
V	Condivisione e presentazione dei prodotti all'intera comunità scolastica e, possibilmente, alla cittadinanza.

4. CONCLUSIONI

Attraverso esperienze di questo tipo è possibile *coltivare* la memoria e preparare terreni fertili per la sedimentazione di ideali realmente democratici, fondamentali per orientare le azioni e per sostenere processi di responsabilizzazione individuali e collettivi. Genitori e insegnanti, all'interno di tale cornice, divengono *vettori di democrazia*, testimoni di un impegno educativo capace di suscitare e favorire l'impegno a progettare e costruire l'esistenza (Bertin & Contini, 2004; cfr. anche Collet, 2018; Loiodice, 2012).

In questa educazione all'impegno trova il suo senso l'educazione *politica* in senso ampio, e cioè l'educazione ad una attiva presa di posizione di fronte alla realtà sociale e politica con tutti i problemi che essa implica. Tale educazione è, nel suo senso più profondo, educazione storico-culturale, poiché soltanto nella storia l'individuo può trovare gli elementi della sua azione, e nella cultura gli strumenti per essa (Bertin, 1951, p. 66).

Se la democrazia – come ricordava Dewey (1972) – non è solo governo e organizzazione del potere, ma anche costruzione in *interiore homine* che reclama formazione, formazione continua (Cambi, 2004), l'utilizzo di strumenti come *Diario partigiano* non può che contribuire alla preparazione di esseri umani capaci di esercitare il dissenso e la solidarietà, principi etici e politici fondamentali per abitare lo spazio nuovo della mondialità (Cambi, 2004; cfr. anche Corsi & Sani, 2004; Elia & Tedesco, 2020; Santerini, 2021; Sciolla, 2019), fatto di differenze e di dialogo e mai (auspicabilmente) di sopraffazione, odio e indifferenza.

L'educazione è una responsabilità collettiva e per far fronte alla realtà inedita del mondo contemporaneo, occorre creare occasioni di riflessione per promuovere processi di

coscientizzazione (Freire, 2011; 2021) volti a contrastare le tentazioni passivizzanti e di deresponsabilizzazione: genitori e insegnanti, in prima linea, devono poter lavorare insieme su questioni come l'esercizio del dissenso, l'acquisizione di capacità di lettura critica, il vivere democratico e la storia della democrazia, l'educazione alla pace.

All'educazione, e a coloro che la rendono *atto*, spetta, dunque – scrive Franca Pinto Minerva (2020) – «il compito di sollecitare nei giovani una chiara consapevolezza delle tensioni conflittuali presenti nella società, un senso di insoddisfazione nei confronti della realtà attuale e un profondo desiderio di imprimere in tale realtà un movimento di trasformazione» (p. 117). D'altronde, la cittadinanza si configura anche come capacità di impegnarsi in maniera costruttiva nella società e per la società e di partecipare ai processi che la animano.

Tali convinzioni emergono a più riprese nel diario di Ada Gobetti e, all'ultima pagina, datata 28 aprile 1949, affida questi pensieri:

Confusamente intuitivo [...] che incominciava un'altra battaglia: più lunga, più difficile, più estenuante, anche se meno cruenta. Si trattava ora di combattere non più contro la prepotenza, la crudeltà e la violenza – facili da individuare e da odiare –, ma contro interessi che avrebbero cercato subdolamente di risorgere, contro abitudini che si sarebbero presto riaffermate, contro pregiudizi che non avrebbero voluto morire: tutte cose assai più vaghe, ingannevoli, sfuggenti. E si trattava inoltre di combattere tra di noi e dentro noi stessi [...] per non abbandonarci alla comoda esaltazione d'ideali per tanto tempo vagheggiati, per non accontentarci di parole e di frasi, ma rinnovarci tenendoci “vivi”. Si trattava insomma di non lasciar che si spegnesse nell'aria morta d'una normalità solo apparentemente riconquistata, quella piccola fiamma d'umanità solidale e fraterna che avevamo visto nascere il 10 settembre e che per venti mesi ci aveva sostenuti e guidati. Sapevo che [...] saremmo stati in molti a combattere questa dura battaglia [...]. Ma sapevo anche che la lotta non sarebbe stato un unico sforzo, non avrebbe avuto più, come prima, un suo unico, immutabile volto; ma si sarebbe frantumata in mille forme, in mille aspetti diversi; e ognuno avrebbe dovuto faticosamente, tormentosamente, attraverso diverse esperienze, assolvendo compiti diversi, umili o importanti, perseguir la propria luce e la propria via. Tutto questo mi faceva paura. E a lungo, in quella notte – che avrebbe dovuto essere di distensione e di riposo – mi tormentai, chiedendomi se avrei saputo esser degna di questo avvenire, ricco di difficoltà e di promesse, che m'accingevo ad affrontare con trepidante umiltà (p. 419).

Queste parole, dense di impegno, di coraggio, di responsabilità e proiettate al futuro, sono un invito a non concepire la democrazia come traguardo, bensì come conquista quotidiana, sorretta dall'impegno e dalla volontà di ciascuno/a e che richiede vigilanza (Calamandrei, 1955) attraverso l'esercizio di un pensiero critico, responsabile e consapevole, capace di incidere nel mondo, nella consapevolezza che «ogni azione umana che abbia fatto una volta la sua comparsa nella storia del mondo [potrebbe] ripetersi [...]» (Arendt, 2013, p. 279) e che l'educazione rappresenta «la concreta occasione a vivere il superamento del mondo e della sua ripetizione, incontrando il di più» (Capitini, 1967, p. 110).

BIBLIOGRAFIA

Arendt H. (2013). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Feltrinelli. (I edizione 1963).

- Bertin M.G. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Carlo Marzorati Editore.
- Bertin M.G., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.
- Calamandrei P. (1955). *Discorso sulla Costituzione*. Disponibile in: https://www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/28_2014/2014_06_03_MN_discorso_Calamandrei.pdf [7/10/2022].
- Cambi F. (2004). Formare alla cittadinanza oggi. *Rivista di Pedagogia e Didattica*, 1(I), 55-60.
- Capitini A. (1967). *Educazione aperta*, vol. I. La Nuova Italia.
- Ceruti M. (2006). Educazione e sfida della complessità. In AA.VV., *Persona e educazione. XLIV Convegno di Scholé* (pp. 181-198). Editrice La Scuola.
- Collet J. (2018). Democracy and participation of families and community at school. In J. Feu & O. Prieto-Flores (eds.), *Democracy and education in the 21st Century. The articulation of new democratic discourses and practices*. Peter Lang.
- Corsi M., Sani R. (a cura di, 2004). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Vita e Pensiero.
- De Serio B. (2020). I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza tra storia e letteratura. In G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 3-12) (versione e-book). Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1972). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia. (I edizione 1916).
- Elia G., Tedesco A. (2020). Democrazia e Nuova Cittadinanza. *Attualità Pedagogiche*, 2(1), 75-83.
- Fofi G. (2014). Introduzione. In A. Gobetti, *Diario partigiano* (pp. V-XV). Einaudi.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele. (I edizione 1968).
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Il Margine.
- Gobetti A. (2014). *Diario partigiano*. Einaudi. (I edizione 1956).
- Guidetti Serra B. (2014). Postfazione. In A. Gobetti, *Diario partigiano* (pp. 421-427). Einaudi.
- Leuzzi M.C. (2014). *Ada Gobetti e l'educazione al vivere democratico. Gli anni Cinquanta di Ada Prospero Marchesini*. Anicia.
- Loiodice I. (2012). Coltivare la politica e l'etica attraverso la formazione. *MeTis*, II(2).
- Lopez A.G. (2015). *Scienza, genere, educazione*. FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (2019). Educare alla responsabilità nella società dell'individualismo. In. G. Cipriani & A. Cagnolati (a cura di), *Scienze umane tra ricerca e didattica* (pp. 447-453). Il Castello Edizioni.
- Maurin Farelle B. (2019). *L'ansia folle del volo. Sul Diario partigiano di Ada Gobetti*. Aras Edizioni.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Cortina Raffaello.
- Mortari L. (2020). La sapienza politica per una cittadinanza responsabile. *Attualità Pedagogiche*, 2(1), 3-11.
- Pezzi S. (2017). Memoria, esperienza, sconfitta. Strategie narrative di *Diario partigiano*. In M.P. Ellero, M. Residori, M. Rossi, & A. Torre (a cura di), *Il dialogo creativo. Studi per Lina Bolzoni* (pp. 397-406). Maria Pacini Fazzi Editore.
- Pinto Minerva F. (2020). La visione cosmocentrica di Maria Montessori e l'istanza dell'educazione alla pace. In M. Baldacci, & M.A. Zabalza (a cura di), *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente* (pp. 112-124). Erickson.
- Rossi S. (2020). *Menti critiche, cuori intelligenti. Educare alla cittadinanza con 40 card dell'empatia*. Pearson.
- Santerini M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, n. speciale, 233-242.

Sciolla L. (2019). Education and Citizenship in Times of Crisis of Democracy. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, n. speciale, 65-72.

Scuola e lavoro: educare alla pace per lo sviluppo autentico della persona

School and work: educating for peace for the authentic development of the person

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, gennaro.balzano@uniba.it

ABSTRACT

L'educazione alla pace è un topic importante quando parliamo di sviluppo autentico della persona. Tra le educazioni, la pace afferisce sia al formare cittadini che difendano sempre e ad ogni costo tale idea, sia al prospettare che donne e uomini praticino la pace, in senso ampio, quotidianamente. Una via per far questo è ripartire dalla scuola e dall'esperienza del lavoro a scuola, recuperando importanti istanze dal pensiero pedagogico di Kerschensteiner e dell'esperienza delle scuole montessoriane.

L'esigenza di una educazione alla pace, ritornata forte a seguito del conflitto russo-ucraino, ha visto le scuole cimentarsi in progettualità molto variegata. Queste hanno dovuto ridefinire i tratti di una educazione alla pace che fosse trasversale non solo alle singole discipline ma anche ai focus, alle specificità caratterizzanti di ogni singola istituzione scolastica.

L'educazione alla pace è tra le educazioni quella più trasversale, rispetto alla quale le quotidiane attività disciplinari non bastano; serve, invece, rimodulare l'intero approccio. La dimensione del "lavoro" - dal lavoro scolastico all'agire lavorativo in senso pratico - è tra le questioni più funzionali a questa prospettiva.

ABSTRACT

Peace education is an important topic when we talk about the authentic development of the person. Among educations, peace pertains both to forming citizens who always and at all costs defend this idea, and to the prospect that women and men practice peace, in a broad sense, daily. One way to do this is to start again from school and from the experience of working at school, recovering important instances of the pedagogical thought of Kerschensteiner and the experience of Montessori schools.

The need for peace education, which has returned strong following the Russian-Ukrainian conflict, has seen schools engage in very varied projects. These had to redefine the features of an education to peace that was transversal not only to the individual disciplines but also to the focus, to the characteristic specificities of each individual educational institution.

Education for peace is among the most transversal educations, with respect to which daily disciplinary activities are not enough; instead, we need to reshape the entire

approach. The dimension of “work” - from schoolwork to work in a practical sense - is among the most functional issues for this perspective.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Education; Work; School; Peace; Person/Educazione; Lavoro; Scuola; Pace; Persona

1. INTRODUZIONE

Il tema della pace ritorna forte nel quotidiano a seguito dell’esplosione del conflitto russo-ucraino e si alimenta di cronache, posizioni e scelte per nulla avulse da riferimenti pedagogici, oltre che sociali ed economici. Le dinamiche, interconnesse, coinvolgono necessariamente l’umanità, i cittadini europei, le persone. Se quando parliamo in senso ampio di educazione ci riferiamo anche ad «una crescita dell’umanità dell’uomo, tale crescita può avvenire pienamente solo nella pace. Pertanto, il compito della pedagogia è quello di pensare la pace, in quanto condizione di una piena educazione. E concorrere a una educazione capace di promuovere una cultura di pace» (Baldacci, 2022, p. 1).

Queste le premesse per riproporre una delle *educazioni*, che, soprattutto nelle scuole del primo ciclo, incarna i caratteri della trasversalità e si pone quale fulcro intorno a cui far muovere le discipline da un lato e le ore dedicate all’educazione civica dall’altro. In tale questione entra l’esperienza delle scuole del lavoro; un *modus* che propone, implicitamente ma praticamente, la pace aiutando a praticarla nel quotidiano.

2. DAL LAVORO A SCUOLA ALL’EDUCAZIONE GLOBALE

L’ipotesi di strutturare *curricula* formativi sul lavoro a scuola trova una sua genesi storica all’inizio del secolo scorso, quando l’esigenza si manifesta più forte. È il caso della *Bürgerschule* di Salomon del 1893, della *Trudovaja Okola* di Blanskij del 1919 e della *Arbeitschule* di Kerschensteiner, scuola del lavoro per la formazione generale dell’uomo (Bocca, 1998, p. 28).

In ognuna di queste esperienze la teoria è figlia di una sperimentazione operativa in cui il fine ultimo è giungere ad una educazione globale dell’uomo (Cegolon, 2021). Dunque, accompagnare il giovane nel percorso attraverso cui possa diventare cittadino utile all’interno dello stato (Bartuletti, 2022).

Scriva Giorgio Bocca, precisando lo stretto rapporto che esiste tra l’idea di Kerschensteiner e la filosofia dei valori di Dilthey e Richert, che il lavoro «assume “valore” all’interno di una più ampia concezione della cultura come sistema organico di valori metastorici che si organizzano in “costellazioni

assiologiche” (definite *beni di cultura*) storicamente determinate» (Laeng, 1959; Lumbelli, 1966). L’educazione ha il ruolo di guida nel processo di formazione della persona al fruire dei beni di cultura, oltre che nella loro elaborazione. (Balzano, 2022, pp. 113-114).

È tuttavia in Maria Montessori che il fare a scuola si carica di significati che vanno oltre il lavoro in sé e conducono ad un processo educativo globale sostanziato dalla pace. Anche *soddisfacendo i bisogni dell’attività manuale* si dirige lo sviluppo; la pedagogista di Chiaravalle è chiara nel precisare che ogni bambino «porta avanti la missione di crescere e di diventare uomo» (Rossini, 2020, p. 57). In questo percorso l’educazione alla pace assume un ruolo di primaria importanza, visto che è un tema che non può essere affrontato se non attraverso una profonda trasformazione dell’essere umano da un punto di vista etico, assiologico e relazionale (Ivi, p. 168).

3. DALL’EDUCAZIONE ALL’EDUCAZIONE ALLA PACE

Negli anni Trenta, quando stavano nascendo e prendendo forma quelle condizioni che avrebbero poi portato al secondo conflitto mondiale, Maria Montessori teneva conferenze sulla pace¹. In queste «indica in un rapporto adulto/bambino liberato da ossessioni autoritarie un viatico per la promozione della pace. Questa, infatti, non può attecchire se i bambini crescono nel quadro del diritto del forte a prevaricare sul debole» (Baldacci, 2022, p. 1). Allo stesso tempo «enuncia la prospettiva dell’*educazione cosmica*, che si basa sull’idea dell’armonia universale tra tutti gli esseri viventi. Di fronte alle tenebre che dilagavano, Maria Montessori accese il lume dell’utopia: mentre il mondo scivolava verso l’odio e la guerra, ella esortava alla pace e all’armonia tra gli uomini. Un’utopia che riaffermava la fede nell’educazione per l’edificazione di un mondo nuovo» (Ibidem).

In un susseguirsi di corsi e ricorsi storici, oggi potremmo parlare di situazione, seppure in misura più lieve, quasi analoga, almeno per quel che riguarda il contesto internazionale e i (più che) possibili venti di guerra. Se è vero che l’idea di pace rimanda troppo spesso ad una prospettiva utopica è pur vero che gli opposti pace-guerra convivono nella quotidianità dell’uomo, o meglio, del cittadino. Il filosofo Immanuel Kant nell’opera *Per la pace perpetua* (1795) afferma chiaramente che lo stato naturale dell’uomo non è la pace, bensì la guerra (Kant, 2013). Per la pace è necessario un impegno del genere umano. Ma anche ragione e ragionevolezza. Tuttavia, la ragione non è una condizione naturale dell’uomo, ma deve essere attivamente istituita attraverso l’educazione. «Una *educazione alla ragione* appare perciò come una condizione per rendere possibili ed efficaci le oggettive condizioni politiche della pace. Solo un uomo coltivato nella ragione può aprirsi a un

¹ La prima conferenza si tenne a Ginevra nel 1932, l’ultima a Londra nel 1939.

autentico impegno universalistico per la giustizia su scala planetaria. Ma il tipo di ragione che occorre non è quello semplicemente monologico, bensì quello dialogico. Soltanto nel dialogo vi può essere il riconoscimento reciproco delle rispettive ragioni, e soltanto dal dialogo può nascere la ricerca di una soluzione capace di contemperare le differenti ragioni. La pace non è la semplice assenza di conflitto, e nemmeno una situazione di passiva concordia. La pace deve includere la regolazione non violenta del conflitto, del disaccordo, che è un fenomeno ordinario della vita sociale» (Baldacci, 2022, pp. 1-2).

Una vita sociale che nel bambino si sostanzia nel gruppo classe, a scuola, laddove maturano si i conflitti, ma dove, soprattutto, il dialogo può esser pratica quotidiana di risoluzione, anche indiretta, di tali conflitti.

4. SCUOLA E LAVORO PER EDUCARE ALLA PACE

Il dialogo come presupposto di pace richiama la categoria pedagogica della relazionalità, fondata anche per il lavoro pedagogico, che si regge su *relazioni tra persone* e vive attraverso *relazioni di persone*. In più la persona, relazionale per vocazione, tesse relazioni che coinvolgono *pathos, logos ed ethos* (Fabbri, Rossi, 2010, p. 11). Aggiunge Chionna che (la persona) si manifesta come identità in relazione, dispone alla dialogicità con l'alterità del mondo, dell'altro, in un orizzonte di appartenenza immediatamente intersoggettivo; rivela anche la sua intrinseca dimensione sociale, sintesi paradigmatica di tutte le questioni della convivenza e declinazione dei rapporti sociali che nelle attività lavorative vedono il riconoscimento quale implicito presupposto in ogni incontro con l'altro (2010). Inoltre, la relazione assume un ruolo fondamentale perché - *guarda alla vicendevole valorizzazione fra soggetti realmente interdipendenti, orientati positivamente ad un'azione di sviluppo reciproco, colti nell'esercizio delle potenzialità umane, in compiti e responsabilità con forti contenuti di attività progettuale, di ricerca, di decisione, di sperimentazione* (Chionna, 2010, pp. 91-103).

Ogni giorno a scuola il bambino è colto nell'esercizio delle potenzialità umane, ancor più che impegnato in attività manuali, pratiche, capaci di coinvolgere nella sua totalità mente e corpo, in un processo di formazione globale (Elia, 2021).

Nella scuola, dunque, si possono riconnettere il *dialogo*, la *relazione* e il *lavoro* in una dinamica unica, di sintesi, che conduce, nella gran parte dei casi implicitamente, al *depotenziamento del conflitto*. Baldacci precisa come «la composizione pacifica del disaccordo richiede il dialogo tra agenti ragionevoli, mutuamente disponibili ad ascoltare e a riconoscere le ragioni dell'altro e a cercare insieme una soluzione. Così, l'educazione alla pace non è diretta, bensì indiretta. Mira a coltivare gli abiti che fanno parte delle

condizioni di possibilità della pace. L'educazione alla ragione e quella al dialogo sono perciò da considerare tra i suoi aspetti principali. Si tratta di una via che richiede un impegno di lunga durata, e che non può promettere niente di sicuro, perché può soltanto contribuire a creare alcune condizioni per la possibilità della pace» (2020, p. 2).

Le progettualità scolastiche specifiche sulla pace, che hanno ritrovato vigore in questo anno, dopo l'esplosione del conflitto russo-ucraino, seppure interessanti restano iniziative circoscritte al momento e, dunque, riduttive nel lungo periodo. L'educazione alla pace è, al pari dell'educazione civica, itinerario formativo possibile e trasversale e nutrimento anche per i curricula specifici dell'identità di ogni singola istituzione scolastica. Offrire spazio al "lavoro" e alla "pace" con l'obiettivo di uno sviluppo globale della persona, della formazione del cittadino di domani. Perfino le attività singole non bastano; ancora la Montessori, a proposito dell'educazione cosmica, specifica che tale curriculum «supera la frammentazione delle conoscenze cui ci ha abituato la separazione della cultura in ambiti disciplinari, per valorizzare l'unità del sapere» (Rossini, 2020, p. 191). Serve, dunque, rimodulare l'approccio a temi come la pace o il lavoro a scuola. Se la prima deve ridursi ad attività e alimentare conflitto, se il lavoro deve ridursi a semplice competizione nel fare, seppure sana, gli obiettivi che in queste pagine vogliamo perseguire sono di molto lontani.

5. CONCLUSIONI

Si parlerà sempre più di educazione alla pace ma probabilmente non ci siamo chiesti chi educerà e chi sarà educato, ma anche quando, in che epoca della vita. Da educatori, facendo propria la lezione della Montessori, bisogna ricordare che interesse primo è «educare l'umanità – l'umanità di tutte le nazioni – per orientarla verso destini comuni» (Montessori, 2004, p. 33) e partire dal bambino, dunque, implicitamente, dalla scuola.

Nelle aule, soprattutto laddove siedono i più piccoli, germoglia il seme del futuro. Questa l'idea di fondo che deve guidare la promozione di una educazione alla pace, delle attività pratiche, del lavoro, in un processo educativo che ha molto di quanto teorizzato dalla prima donna medico italiana. Un processo «ispirato da un'etica universale di rispetto, amore, inclusione, che si declina oggi anche in una prospettiva interculturale, interrazziale, interreligiosa. La comprensione da parte dell'essere umano del suo compito di lavorare per l'umanità fa tutt'uno con la formazione di un essere umano indipendente e solidale, padrone di sé e responsabile, capace di pensiero teorico, procedurale e critico, e consapevole delle sue forze e dei suoi limiti, perché sperimentati ora individualmente ora in collaborazione con

gli altri» (Trabalzini, 2014, p. 112). Una traccia, quanto detto in queste pagine, per lo sviluppo autentico della persona.

BIBLIOGRAFIA

- Agrati, L.S., Potestio, A. (2022). Lavoro come esperienza e formazione iniziale di maestri e maestre: il modulo 'Alternanza formativa' presso l'Università degli Studi di Bergamo. *Pedagogia oggi*, 20(1), 85-92.
- Baldacci M. (2022), La via pedagogica della pace. *Pedagogia più Didattica*, (8)1, 1-3.
- Balzano G. (2022). Pedagogy of Work: historical reference coordinates. *QTimes. Journal of Education*, (14)3, pp. 109-122.
- Benetton M. (2019). Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall'ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori. *Pedagogia oggi*, (17)1, 245-266.
- Bertuletti P. (2022). *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*. Milano: Studium.
- Bocca G. (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Cegolon A. (2021). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Milano: Studium.
- Chionna A. (2010). *Il lavoro, luogo di relazione fra le persone*. In Fabbri L., Rossi B. (Eds). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini, pp. 91-107.
- Elia G. (Eds.) (2021). *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Bari: Progedit.
- Fabbri L., Rossi B. (Eds) (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini.
- Kant I. (2013). *Per la pace perpetua*. Milano: Feltrinelli.
- Kerschensteiner G. (1955). *Il concetto di scuola del lavoro*. Firenze: Bemporad.
- Laeng M. (1959). *Kerschensteiner*. Brescia: La Scuola.
- Lumbelli L. (1966). *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Montessori M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori (prima edizione Garzanti 1949).
- Perla L., Garofoli F.J., Amati I., Santacroce M.T. (2022), *La forza mite dell'educazione. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e cyberbullismo*. Milano: Franco Angeli.
- Rossini V. (2020). *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da realizzare*. Cinisello Balsamo: San Paolo Edizioni.
- Simeone D., Zani D. (Eds) (2021). *La Casa della Pace. Un progetto educativo in divenire*. Milano: Vita e Pensiero.
- Trabalzini P (2014). Montessori: "ingrandire" la personalità umana. *Metis* (4)2, pp. 104-114.

“Chissà se la luna di Kiev è bella come la luna di Roma”.
Profondità e al contempo leggerezza nell’orizzonte tematico delle
opere di Gianni Rodari

“Who knows if the moon of Kiev is as beautiful as the moon of
Rome”. Depth and at the same time lightness in the thematic
horizon of Gianni Rodari's works

Alessandro Barca

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, alessandro.barca@uniba.it

ABSTRACT

Il contributo si propone di esaminare il potenziale di significato appartenente ad alcune tra le più note produzioni letterarie di Gianni Rodari all’interno di un’educazione alla pace. L’obiettivo principale del saggio consiste, pertanto, nell’evidenziare in che cifra la produzione di Rodari proponga lo sviluppo di temi quali libertà, diritti, solidarietà, rispetto, democrazia, inclusione. Attraverso una lettura ad ampio raggio delle sue opere è possibile rilevare come queste, così come il suo pensiero, si presentino portatori di un discorso caratterizzato da una struttura votata a segnare valori e ideali proiettati verso una “pedagogia della pace” ai fini dello sviluppo nei bambini di una cittadinanza attiva, viatico di cambiamento sociale.

ABSTRACT

The paper aims to examine the potential for meaning belonging to some of Gianni Rodari's best-known literary productions within peace education. The main objective of the essay is, therefore, to highlight the extent to which Rodari's production proposes the development of themes such as freedom, rights, solidarity, respect, democracy and inclusion. Through a wide-ranging reading of his works, it is possible to detect how these, as well as his thought, present themselves as bearers of a discourse characterized by a structure devoted to marking values and ideals projected toward a "pedagogy of peace" for the purpose of developing in children an active citizenship, a viaticum of social change.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Rodari; Peace Pedagogy; Universal values/Rodari; Pedagogia della pace; Valori universali

1. LA PEDAGOGIA DELLA PACE COME VIATICO PER L'ACQUISIZIONE DI VALORI UNIVERSALI

Il prolungarsi delle ostilità in Ucraina e il clima di guerra che si respira nel frattempo in tutta Europa e non solo, spinge ad interrogarsi sul senso profondo delle discipline che in qualche modo ci portano a riflettere sui potenziali nessi che queste hanno con la situazione attuale; emerge, pertanto, in questo contesto la necessità di soffermarsi sul senso profondo della pedagogia intesa come educazione alla pace (Sirignano & Borghese, 2022).

La pedagogia della pace, filone di ispirazione cristiana, nasce intorno alla metà degli anni Sessanta con il discorso tenuto all'ONU dall'allora Pontefice Paolo VI il quale, in vista di una possibile guerra mondiale, afferma la necessità di “una nuova pedagogia capace di educare le nuove generazioni al reciproco rispetto delle Nazioni, alla fratellanza dei Popoli, alla collaborazione delle genti fra loro, anche in vista del loro progresso e sviluppo” (Paolo VI, 1968). Tale messaggio verrà poi ripreso più volte anche dai suoi successori finanche da Papa Francesco (Lanfranchi, 2013).

La pedagogia della pace, che ritrova oggi più che mai la sua piena attualità, se considerata come una disciplina capace di instillare nell'Uomo la perseveranza di una «*lotta incessante* (degli uomini e dei popoli in generale) *per recuperare la loro umanità*» (Freire, 1968) certamente può essere studiata anche da un punto di vista laico poiché il nesso tra convivenza civile e pedagogia e/o tra pace e pedagogia precede anche il Cristianesimo, se giustamente si considerano la pace e il dialogo come condizioni essenziali per l'esercizio della pedagogia sin dalla sua nascita.

Già nel 1945 anche l'UNESCO, al termine della seconda guerra mondiale, aveva indicato in primis lo sviluppo di politiche formative per l'educazione alla pace, convinti, a giusto titolo, che se la guerra nasce nella mente degli uomini è nella mente degli uomini che devono essere sradicate le idee bellicose ed edificate le difese della pace per un mondo più giusto e ricco di opportunità, inclusivo ed equo, per la promozione dello sviluppo di ogni essere umano, al di là delle condizioni personali, sociali, culturali e religiose. Principi questi, sanciti nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 10 dicembre del 1948, ma già assunti nella Costituzione della Repubblica Italiana, promulgata undici mesi prima.

La pace così come l'educazione, non è, però, una competenza che si acquisisce una volta per tutte pertanto non è neppure una conquista dall'equilibrio stabile ma deve essere oggetto di impegno assiduo, continuo, regolare e sistematico; deve guidare e sostenere le azioni e i contributi delle varie scienze in forma interdisciplinare e transdisciplinare, avendo come riferimento i valori universali dell'equità e del reciproco rispetto; deve far leva su strategie inclusive e di cooperazione in cui ciascuna Persona e Paese possa sentirsi parte sostanziale del mondo e partecipare, senza esserne escluso, ai processi decisionali per il bene comune.

Quando si parla, dunque, di educazione alla pace, occorre essere consapevoli che si è di fronte ad un fenomeno di natura processuale, che richiede dunque tempi lunghi e impegno costante e sinergico a livello formale (scuole e università), - lo stesso Comenio (1974) riteneva che le scuole dovessero essere officine di umanità, affinché in ciascuno potesse crescere nella consapevolezza del significato e del valore del proprio essere in un mondo ricco di differenziazioni e di peculiarità fisiche, sociali, culturali, religiose - non formale

(famiglia, associazioni, Chiese, organismi culturali presenti nei vari Paesi, ecc.) e informale (mass-media, social-media, le nuove tecnologie dell'informazione, ecc.). I comportamenti e gli atteggiamenti educativi non vanno, dunque, considerati, come competenze acquisite una volta per tutte, ma debbono essere alimentati in modo intelligente e proattivo in ogni luogo e per tutta l'arco della vita, anche perché le pulsioni istintuali, insite nella natura umana, se non correttamente rielaborate sia a livello culturale che educativo, possono portare a vedere nell'altro un nemico e a concepire la vita, così come teorizzato da Hobbes, un *bellum omnium contra omnes* (Moliterni, 2017).

La pedagogia della pace deve, allora, porsi nella prospettiva del superamento delle teorie hobbesiane dell'*homo homini lupus*, cercando di costruire e rinsaldare nelle giovani menti l'idea di una società inclusiva, giusta, in cui ciascuno abbia pari dignità e spazio personale e sociale; in cui ci sia piena la consapevolezza che la violenza produce annientamento e distruzione di tutto e di tutti e che, dunque, è la vita e la sua salvaguardia ciò che ciascuno di noi deve assumere come valore imprescindibile.

2. LE OPERE DI RODARI COME SPAZI AUTENTICI DI INCONTRO, ACCOGLIENZA E PACE

La pedagogia della pace o educazione alla pace, come taluni studiosi la definiscono, è certamente insita nella produzione rodariana che ha sempre avuto a cuore valori universali imprescindibili quali, solo per citarne alcuni, l'accettazione della diversità, l'inclusione e il dialogo.

Attraverso una lettura ad ampio raggio delle opere dello scrittore e che per ovvi motivi in questo contributo non è possibile analizzare in toto, è possibile rilevare come gli scritti e la pedagogia di Rodari si presentino portatori di un discorso caratterizzato da una struttura etica votata ai più alti e nobili valori al fine di orientare i comportamenti umani - a ogni latitudine e longitudine - verso la riscoperta nella "Persona" del valore della prossimità e della relazionalità, della cooperazione, della convivialità e che sono alla base del concetto di comunità.

La grande intuizione di Rodari è che ha permesso in un certo qual modo di sovvertire i modelli della letteratura per l'infanzia presenti in Italia, parte dalla convinzione dell'innato potenziale dei/delle bambini/e e dei/delle ragazzi/e, una sorta di strana resilienza, di fronte alla cruenta esperienza della guerra, della distruzione e della crudeltà che si porta dietro.

Era necessario, secondo Rodari, consegnare loro la speranza per un futuro limpido, migliore e 'dispensato' da qualsiasi minaccia catastrofica come l'ipotetico ritorno di un'altra guerra.

La letteratura rodariana, ai bambini nati e cresciuti durante il periodo postbellico, propone, di affidare la costruzione del mondo alla potenza creativa e ricreativa dell'immaginazione e della fantasia, perché solo in questo modo è concepibile un 'altro mondo possibile', dove coesistono valori quali l'equità, la libertà, la giustizia, la dignità, la cooperazione, per una vera convivenza umana immune dai germi nefasti dell'odio, della cattiveria e della guerra (Todaro, 2015).

In una delle sue famose Favole al telefono dal titolo "A inventare i numeri", Rodari immaginava di associare ad ogni oggetto o numero un valore del tutto nuovo e inedito; si legge: «*Quanto pesa una lacrima? La lacrima di un bambino pesa meno del vento, quella*

di un bambino affamato pesa più di tutta la terra» (Rodari, 2021 pp.46-47); o ancora, in “A comprare la città di Stoccolma”, ad un barbiere che acquistava la città di Stoccolma per pochi spiccioli ad un mercatino e se ne vantava orgogliosamente, egli, in qualità di ‘commentatore’ critico ribatteva: *«E invece si sbagliava, l’aveva pagata troppo. Perché ogni bambino che viene in questo mondo, il mondo intero è tutto suo, e non deve pagarlo neanche un soldo, deve soltanto rimboccarsi le maniche, allungare le mani e prenderselo»* (Ivi, pp.51-53).

Con Rodari la letteratura per l’infanzia assume toni anti-autoritari e libertari: gli stessi che caratterizzano la personalità dello scrittore e che ne animano gli scritti, volgendoli verso una ben precisa prospettiva valoriale. La pedagogia che sorge da questi nuovi spunti di riflessione è una pedagogia scevra dall’influenza di pregiudizi consolidati e refrattaria rispetto al mantenimento di ideologie conservatrici e come afferma Lollo (2003, p. 244) *«capace di appassionare e ottenere diffuso consenso con i testi e insieme di produrre riflessione e ricerca [...]»*.

Ma ciò che si vuole evidenziare, attraverso questo contributo, è la sua adeguata proposta pedagogica che più di altre rappresenta l’unica via percorribile per giungere al dialogo, all’incontro con l’altro e alla pace, in modo da poter educare al pensiero critico e finalmente dar voce all’infanzia.

Nelle sue opere sovente Rodari usa talune parole-chiave che appartengono a un lessico antibellicista; parole ‘costruttive’ che si offrono come megafono amplificatore del messaggio di pace di cui si fa promotore, ricordando del resto, a se stesso e all’utenza a cui si rivolge, la delicatezza con cui tali parole devono essere adoperate (Apone, 2019 p.21).

Il linguaggio e la lingua per Rodari sottendono ad un assunto essenziale: i giochi di parole e gli espedienti grammaticali, non hanno come fine solo quello di dilettere i piccoli (e i grandi) lettori ma quello di promuovere importanti valori etico-sociali, come lo sviluppo di un pensiero autonomo e critico, il ripudio della guerra e la coesione. Nella filastrocca del ‘Pulcino cosmico’, un pulcino proveniente dal futuro rimprovera gli abitanti della Terra di non educare correttamente i bambini per i seguenti motivi: *«Primo, non li abituate all’idea che dovranno viaggiare tra le stelle; secondo, non insegnate loro che sono cittadini dell’universo; terzo, non insegnate loro che la parola nemico, fuori dalla Terra, non esiste»* (Rodari, 2012 p. 236). Anche nell’opera “Il pianeta degli alberi di Natale”, le parole come: uccidere, odiare e guerra, sono conservate all’interno del palazzo della ‘cancelleria’, una struttura che conserva tutte le parole rimosse definitivamente dai vocabolari (Rodari, 2011) e ancora, sempre nell’opera Favole al telefono, “Il paese con l’esse davanti”, ritroviamo, all’interno *«lo “scannone” che è il contrario del cannone, e serve per disfare la guerra [...] Può adoperarlo anche un bambino. Se c’è la guerra, suoniamo la tromba, spariamo lo scannone e la guerra è subito disfatta»* [...] *«Che meraviglia il paese con l’esse davanti!»* (Rodari, 2021 p.35). In “La famosa pioggia di Piombino” (Ivi, p.59) nell’omonima città piovono confetti al posto delle bombe; in “Il paese senza punta” (Ivi, p.31) tutti gli oggetti, così come le persone che vi abitano, sono innocui e non feriscono nessuno; nella favola “La guerra delle campane” (Ivi, p.82) i cannoni di guerra, essendo stati costruiti con delle campane fuse insieme, anziché sparare bombe emettono i suoni delle campane, annunciando la pace.

Un’altra meravigliosa opera in cui la metafora viene in qualche modo veicolata dal racconto fantascientifico-umoristico è “La torta in cielo” (Rodari, 2010) dove Rodari

presenta l'utopia di un mondo in cui regna la pace e dove l'oggetto misterioso che sovrasta il cielo non è un'astronave nemica pronta a dichiarare guerra e attaccare, ma una semplice, grande e deliziosa torta. L'immaginazione legata al diverso genera un insolito umorismo che sfocia nella celebrazione di valori di solidarietà e di armoniosa convivenza (Todaro, 2018, pp. 40-41).

Il cammino verso pace e la serena convivenza è tortuoso, insidioso e difficile da percorrere, ma è proprio la complessità dell'azione, secondo Rodari, che riesce a conferire maggiore valore al risultato prefigurato. In una sua poesia dal titolo "Lettera ai bambini" lo scrittore propone un messaggio forte, che vale non come monito ma come una coraggiosa spinta per muovere le nuove generazioni verso traguardi sempre più nobili: «È difficile fare/ le cose difficili:/ parlare al sordo/ mostrare la rosa al cieco./ Bambini, imparate/ a fare le cose difficili:/ dare la mano al cieco,/ cantare per il sordo,/ liberare gli schiavi/ che si credono liberi» (Rodari, 1979).

La frequenza con cui viene affrontato il tema della pace e dell'apertura, intesa come predisposizione all'incontro ma anche come prospettiva volta al superamento di ogni forma di barriera – sociale, geografica e nazionale - costituisce un segnale importante dell'attenzione posta dalle opere di Rodari verso la costruzione di atteggiamenti di accoglienza e di dialogo. Per Rodari l'accoglienza intesa, in senso pedagogico, come accettazione dell'altro da sé diviene realmente autentica solo se vi è disponibilità all'ascolto e alla comprensione dell'altro ma anche e soprattutto la ferma volontà di aiutare il prossimo per il bene comune e la pace tra i popoli.

Nella filastrocca "La luna di Kiev" Rodari (2022, p.17) immaginando di compiere un avventuroso viaggio oltre il pianeta Terra indica come necessaria e vitale l'unità dell'intera umanità nella sua avventura planetaria: «[...] Viaggiando quassù/ faccio lume a tutti quanti,/ dall'India al Perù,/ dal Tevere al Mar Morto,/ e i miei raggi viaggiano/ senza passaporto».

Indipendentemente dalla diversità del luogo geografico, della razza, della religione, della cultura di riferimento, il cielo è di tutti «*spiegatemi voi dunque, in prosa o in versetti, perché il cielo è uno solo e la terra è tutta a pezzetti*» (Rodari, 2012); è essenziale, secondo l'autore omegnese, essere attenti a denunciare e combattere ogni forma di ingiustizia come Cipollino (Rodari, 2010) pronto a «*farsi paladino di giustizie e punire i prepotenti*». È necessaria, pertanto, la stessa vision, gli stessi valori universali, quali pace, uguaglianza, solidarietà verso gli oppressi, equità, libertà, collaborazione disinteressata: questo, in sintesi è il *fil rouge* che accomuna tutta la letteratura rodariana. Alla domanda "Perché si dice lontano dagli occhi lontano dal cuore" Rodari (2018, p. 102) risponde affermando che tale proverbio è di discutibile valore dato che: «*Io voglio bene agli eschimesi e non ne ho mai visto neanche uno*». Nella filastrocca "Perché nel mondo ci sono tante razze e di tanti colori?" (Ivi, p. 98) precisa che: «*Il colore della pelle è un particolare secondario: l'importante è che siamo tutti uomini, pensiamo, amiamo, lavoriamo e vogliamo vivere una vita felice*». O ancora nella filastrocca "Perché la gente di colore in certi paesi viene così maltrattata?" in maniera estremamente semplice chiarisce: «*Si vede che in quei paesi hanno ancora da imparare dai gatti: i quali, tra di loro, non fanno differenza di pelo, e i gatti bianchi non sono più "gatti" dei gatti neri, e i gatti rossi sono gatti né più né meno degli altri*» (Ivi, p.144). Anche nella filastrocca "Perché il cielo è blu?" utilizzando l'immagine della nuvola, l'autore chiarisce la sua idea

di uguaglianza tra i popoli: «*Beata la nuvola, / viennese o italiana, / che in cielo va e viene / e non paga la dogana*» (Ivi, p. 36).

In questo seppur breve excursus su alcune delle opere di Gianni Rodari è palesemente indicata la via maestra da seguire per una “rivoluzione pacifica” coraggiosamente portata avanti da Rodari e che i futuri cittadini del mondo, come Cipollino, dovrebbero proseguire attraverso le sole e nuove armi di cui servirsi, ossia le parole. È attraverso la libertà di parola che si conferisce dignità alla persona, ed è grazie alla parola che possiamo esprimere il nostro pensiero che non dovrà mai essere “addomesticato” né rigido o stereotipato ma libero e critico. Compito degli educatori, è quindi, credere in un mondo migliore possibile, lottare pacificamente per questo ideale e allo stesso tempo progettare e cercare di costruirlo insieme alle nuove generazioni; solo così, come auspicava Rodari, otterremo la chiave in cui risiede la felicità: «*Forse la felicità sta nel fare le cose che possono arricchire la vita di tutti gli uomini; nell'essere in armonia con coloro che vogliono e fanno le cose giuste e necessarie. E allora la felicità [...] è una lotta*» (Rodari, 2021, p. 172).

BIBLIOGRAFIA

- Apone E. (2019). Lo scrittore italiano amato dai russi, in «Andersen», XXXVIII, (settembre 2019), n. 365, p.21.
- Bauman Z. (2009). Modernità e globalizzazione, Roma: Ed. Dell'Asino.
- Bauman Z. (2002). Società, etica, politica, Milano: Raffaello Cortina.
- Benetton M. (2020). Il cielo è di tutti la terra è di tutti. Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia, Pisa: ETS.
- Canevaro A. (2013). Scuola inclusiva e mondo più giusto, Trento: Erickson.
- Chistolini S. (2006). Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea, Roma: Armando.
- Comenio J. A. (1974). La Grande Didattica, Torino: UTET.
- Corradini L., Fornasa W., Poli S. (a cura di), (2003). Educazione alla convivenza civile, Roma: Armando.
- Freire P. (2018). Pedagogia do oprimido, (1968), tr. It. Pedagogia degli oppressi, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Guetta S. (2017). Educazione alla pace, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), Gli alfabeti dell'intercultura, Pisa: ETS.
- Lanfranchi R. (2013). Proporre e promuovere una pedagogia della pace, in “Rivista di scienze dell'educazione”, N. 1 (gennaio-aprile 2013), pp. 6-11.
- Lollo R. (2003). Sulla letteratura per l'infanzia, Brescia: La Scuola.
- Moliterni P. (2017). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva, Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 8, N. 12 (dicembre 2016), pp. 205-217.
- Paolo VI (1968). Messaggio per la celebrazione della I Giornata mondiale della pace, 1° gennaio 1968, https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/messages/peace/documents/hf_p-vi_mes_19671208_i-world-day-for-peace.html
- Rodari G. (2022). La luna di Kiev, Trieste: Einaudi ragazzi.
- Rodari G. (2021). Favole al telefono, Trieste: Einaudi ragazzi.
- Rodari G. (2021). Il libro dei perché, Trieste: Einaudi ragazzi.
- Rodari G. (2012). Il cielo è di tutti, Milano: Emme Edizioni.
- Rodari G. (2011). Il pianeta degli alberi di Natale, Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Rodari G. (2010). La torta in cielo, Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Rodari G. (2010). Le avventure di Cipollino, Trieste: Einaudi Ragazzi.

- Rodari G. (1979). *Parole per giocare*, Firenze: Manzuoli.
- Sirignano F.M., Borghese G. (2022). Ritrovarsi e riconoscersi nella comune umanità, *Articolo 33*, N. 2 (aprile-giugno 2022), pp. 40-42.
- Todaro L. (2015). Diritti culturali e dignità umana: per una pedagogia militante in “tempo di pace”, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS.

Il *service-learning* per un'educazione all'impegno e alla partecipazione

Service-learning for education in commitment and participation

Francesca Di Michele

Università degli Studi RomaTre, francesca.dimichele@uniroma3.it

ABSTRACT

Una prassi riflessiva orientata da una deontologia pedagogica dell'impegno e della responsabilità permette la formazione di cittadini artefici di scenari di democrazia e pace. Una progettualità sistemica di *service learning* definisce una scuola aperta in equilibrio tra riflessività e cooperazione tra attori sociali in cui il territorio come aula diffusa favorisce l'integrazione delle esperienze formative formali e non formali per l'affermazione di una società equa e giusta.

ABSTRACT

A reflective practice oriented by a pedagogical deontology of commitment and responsibility promotes the development of democracy and peace. A systemic planning of service learning defines an open school in balance between reflexivity and cooperation between social actors, considering the territory as a classroom for the integration of formal and non-formal experiences and the affirmation of a fair and just society.

KEYWORDS

Participation; responsibility; service-learning; deontology; pedagogical planning.

1. INTRODUZIONE

Educare alla pace e alla democrazia è un processo che ha valore come formazione della persona per tutta la durata della vita e, nell'odierna società della complessità, rappresenta la risposta necessaria agli impellenti bisogni di cooperazione, convivenza civile e garanzia di giustizia per tutti e per ciascuno. Ne consegue la necessità di tradurre in prassi educativa quell'approccio ad una progettualità di rete che in questi anni è tema centrale della ricerca pedagogica e che trova espressione nel *service learning*. Una prospettiva di buone pratiche realizzate da una scuola intrinsecamente aperta, disposta all'equilibrio tra il dentro e il fuori e ispirata da una deontologia pedagogica dell'impegno e della responsabilità. Si tratta di risposte concrete e innovative per il rilancio della scuola come agenzia educativa cardine della società, coraggiosa e proattiva, creativa e protesa verso il territorio e determinata a tessere trame di integrazione tra esperienze formative in collaborazione con tutti gli attori sociali della comunità di riferimento. Agire nella e per la propria comunità significa per gli studenti di tutte le età "fare sul serio", avvertire che il proprio agire ha un valore reale ed immediatamente riscontrabile. Un agire che li desta

al saper pensare, problematizzare, scegliere per soddisfazione personale e per contribuire ad un processo di crescita collettiva verso la pace e la democrazia. Educare al servizio vuol dire, allora, nutrire il senso di responsabilità e di partecipazione per edificare, come collettività, la trasformazione e la valorizzazione del proprio territorio che ci si augura. Si sviluppano vere e proprie progettualità di orientamento e crescita delle giovani generazioni verso un'etica del pensiero critico, una maturazione di autoriflessività e capacità creativa di adattamento e flessibilità. Perché questo sia fattibile, la prima metamorfosi è necessaria nella mentalità degli adulti educatori, chiamati a nutrire la speranza e l'utopia pedagogica nell'azione quotidiana con le giovani generazioni a difesa dell'emancipazione e dell'autodeterminazione per co-costruire una cultura della democrazia e della solidarietà. Attraverso il *service learning* è possibile favorire tramite forme concrete di impegno e servizio, il rafforzamento di un sincero senso di appartenenza, la comprensione dell'importanza del decentramento culturale a tutela dell'equità. Costruire reti per consolidare alleanze educative e co-progettazioni coerenti ed edificanti espressione di un pensiero vivente e dinamico. Rappresenta una scelta volta a dare concretezza al principio della solidarietà partendo dai reali bisogni della comunità di appartenenza.

2. L'IMPEGNO ETICO-POLITICO DELLA SCUOLA APERTA PER EDUCARE ALLA PACE E ALLA PARTECIPAZIONE

L'odierna società della complessità rappresenta una sfida alla ricerca di traiettorie di senso che coniughino l'espressione del singolo con la tutela, la cura e la valorizzazione della dimensione comunitaria. I riferimenti etici e valoriali in passato tramandati come un'eredità socialmente condivisa, oggi trovano dimora nella dimensione intima dell'adesione e della scelta personali e rendono prioritaria la capacità di pensare, problematizzare e decidere affinché sia garantito non solo il benessere personale, ma anche un processo di crescita collettiva verso la pace e la democrazia.

Ogni persona ha la responsabilità di partecipare alla trasformazione e valorizzazione del proprio territorio inteso come spazio significativo di co-costruzione dell'essere comunità, nutrendo la consapevolezza della necessità di coniugare i propri comportamenti con i cambiamenti in atto, fedeli a principi etici e di convivenza civile condivisibili. L'educazione è pratica sociale che richiede una rinnovata deontologia pedagogica capace di dare al pensiero il valore di progetto per lo sviluppo della capacità di scelta della persona per contribuire all'edificazione di una società più libera ed equa (Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014).

Occorre formare cittadini in grado di essere artefici di scenari di democrazia a partire da una progettualità di orientamento per le giovani generazioni verso un'etica dell'impegno e della responsabilità per il bene proprio e altrui secondo libertà, autodeterminazione e fiducia (Musaio, 2009).

Gli adulti educatori possono farsi artefici di una tale prospettiva di rinnovamento, seguendo la bussola della speranza e dell'utopia pedagogica e diffondere azioni che sappiano connettere la teoria con le competenze decisionali necessarie all'esistenza quotidiana, all'insegna della flessibilità e della capacità di *problem solving*. Non si tratta

di principi nuovi, ma di mettere in pratica riflessioni ormai consolidate in risposta alla complessità del tempo presente restituendo vitalità a quella dinamica operosità che J. Dewey attribuiva al ruolo dell'insegnante. L'adulto è in prima istanza colui che media l'incontro tra il discente e il mondo e l'istruzione è un interscambio di idee a partire dalle esperienze. Una dialogicità in armonia con la pratica trasformativa tipica del confronto filosofico che non cerca soluzioni o risposte, ma rende le domande dei quesiti sempre rinnovati. È in questo scambio di discorsività che si definisce il sapere, frutto di una vivente reciprocità (Lipman, 2005).

Ne deriva un anelito all'emancipazione, del singolo e delle collettività, che va nutrito con il rafforzamento di salde alleanze educative aperte volte allo sviluppo di percorsi di crescita e formazione del pensiero critico in equilibrio tra il dentro e il fuori di sé. Una relazione educativa intergenerazionale volta alla maturazione e all'acquisizione di autoriflessività, secondo un impegno deontologico di rimodulazione creativa dell'azione in risposta ai bisogni e alle qualità delle persone.

Lo sguardo pedagogico capace di orientare un processo di tale portata trasformativa è sistemico e sceglie bussole più che dogmi per favorire l'espressione di ogni progetto di vita. La scuola se ne può fare portavoce, realizzando quell'insegnamento che Meirieu (2019) descrive come un'opera d'arte per una pedagogia del capolavoro, fortificando prassi educative e formative adatte alla complessità del tempo che abitiamo.

Il processo educante della rete ben si coniuga con questi obiettivi pedagogico-politici e riesce ad integrare i contesti educativi formali e non formali concependo come ambienti di apprendimento anche gli spazi collettivi e pubblici, urbani e naturali (Bocchi, Coppi, Kofler, 2018). Processo di rete che si concretizza in una *forma mentis* rinnovata degli adulti educatori, deontologicamente flessibile, rispettosa della libertà a difesa dell'autodeterminazione cosciente, un pensiero investigante che attribuisce senso al fare, un atto di volontà consapevole dell'influenza sull'evoluzione della collettività di appartenenza (Bertolini, 2003; Freire, 2017). Una partecipazione espressione di un impegno civico capace di tradurre la prassi comunitaria in azione di lungo-medio respiro basata sulla cultura della democrazia, della responsabilità e della solidarietà (Orlandini, Chipa, Giunti, 2021).

Anche E. Morin (2001) sottolinea la connessione tra la singolarità e la dimensione collettiva: lo sviluppo del genere umano è frutto dell'armonia tra autonomie individuali, partecipazione comunitaria e sentimento di appartenenza alla specie umana. Una triade che segna la direzione del cammino verso il miglioramento dell'umanità, per l'affermazione di una pedagogia della speranza e dell'emancipazione. In questa interconnessione si ritrova il valore di impegno politico oltre che pedagogico di chi ricopre ruoli educativi, la responsabilità esistenziale e quella professionale si sovrappongono.

Non sono da dimenticare le criticità educative e relazionali conseguenti al periodo pandemico che hanno posto la ricerca pedagogica e la prassi educativa di fronte all'urgenza di formare persone in grado di recuperare la capacità di confrontarsi con l'imprevisto, di sviluppare un pensiero creativo e resiliente nei confronti dell'indefinito alla ricerca permanente e curiosa di nuovi orizzonti di senso. Un'attitudine alla messa in discussione, alla presenza interiore e all'autocontrollo che si traduce in interessamento e partecipazione, nel desiderio di continuare ad imparare con la disposizione intima

all'accettazione del differimento della soddisfazione, all'attesa e alla riflessività (Meirieu, 2012).

Il tempo odierno ha necessità urgente di cittadini disposti all'argomentazione, alla problematizzazione e al confronto dialogico che diffidino delle facili soluzioni, delle superficiali e sintetiche affermazioni di verità e giudizio. È urgente una formazione al senso civico e alla proattività come processo di maturazione etica, sociale e politica (Cambi, 2021).

La ricerca di profondità interiore, di coscienza critica e di reale incontro con l'altro per un'educazione alla pace, all'equità, alla giustizia e alla democrazia parte da una scuola che decide di ricoprire il ruolo di garante della comunità educante autoriflessiva, in collaborazione con enti del terzo settore, istituzioni locali, famiglie al fine di sperimentare buone pratiche di promozione del pensiero critico, dello sviluppo sostenibile, della corresponsabilità educativa per giungere ad una creazione collettiva di valori e buone pratiche (Calandra, González, Vaccarelli, 2016).

È una scelta dal valore etico e civile per restituire alla pedagogia la sua essenza di pensiero vivente, processo dinamico di creazione cooperativa del sapere secondo quella vocazione all'educabilità tipica della natura umana che permette l'umanizzazione del sé e la trasformazione delle cose del mondo in cultura e coscienza (Freire, 2014). Natura e cultura si intrecciano rendendo gli esseri umani degli esseri etici protesi verso l'autotrasformazione e disposti all'impegno etico-politico orientato alla verità (Bertagna, 2020).

Educare assume così il significato di favorire l'integrazione tra la natura interiore e la natura-mondo in un processo formativo sistemico per l'affermazione di equità e libertà (Morin, 2021). Quel che si genera è movimento vitale, ricerca dell'essere come presa di coscienza sulle cose e su se stessi.

Un percorso di edificazione di una comunità educante seriamente interessata al bene di tutti e di ciascuno, proattiva nella definizione di interpretazioni significative della realtà per favorire esperienze profonde di assunzione diretta di quella responsabilità a pensare, comunicare, trasformare fondamentale per contribuire all'affermazione della solidarietà e della pace.

3. IL SERVICE LEARNING COME TRAIETTORIA DI UNA PEDAGOGIA DELL'EMANCIPAZIONE E DELLA PACE

Questi orientamenti pedagogici trovano nel *service learning* la direzione concreta di espressione e traduzione in prassi condivisa per un percorso di interiorizzazione di un sincero senso di appartenenza e disposizione alla partecipazione. La scuola può, così, favorire il potenziamento di processi di decentramento e condivisione delle responsabilità educative al fine di cooperare in vista di una democrazia formativa che incentivi l'emancipazione umana tutelando la prospettiva pedagogica della complessità (Pati, 2019; Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003).

Il sistema di apprendimento che scaturisce da questa prospettiva interpretativa integra contesti educativi formali e non formali concepiti come ambienti di apprendimento diffusi e disseminati nel territorio (Bocchi, Coppi, A., Kofler, 2018) su cui sviluppare

progettualità sistemiche basate sulla condivisione di obiettivi e sulla costruzione di virtuose sincronie pedagogiche, di lavoro-servizio, didattiche basate su professionalità variegata e sul principio formativo della collaborazione.

Il *service learning* permette di consolidare partnership educative fattive e competenti, alleanze di progettazione partecipata coerenti per la formazione dei cittadini di domani e permette di valorizzare il ruolo della scuola come intellettuale sociale, portatrice della coscienza critica della società nel suo complesso (Orlandini, Chipa, Giunti, 2021).

La ricerca pedagogica e le prassi educative innovative, nazionali ed internazionali, sono attualmente orientate proprio verso il consolidamento di una scelta di scuola aperta per l'affermazione di una visione sistemica dell'educare basata sull'alleanza e la solidarietà tra adulti per la maturazione e crescita globale delle giovani generazioni. Una scuola aperta che coniughi all'interno di una progettualità di medio-lungo termine un processo educativo in equilibrio tra il dentro e il fuori, la riflessività e la cooperazione, la teoria e la pratica.

Il territorio è lo scenario in cui la scuola trova il riferimento di senso del proprio agire in una prospettiva di apertura e connessione con la società nella sua complessità, per dare concretezza ai concetti di alleanza e corresponsabilità e favorire un processo di trasformazione e di emancipazione. Le competenze relazionali, l'attitudine alla riflessività, l'impegno diretto e la partecipazione hanno un ruolo prioritario nella formazione della persona, affinché interiorizzi una propensione al pensiero critico e alla problematizzazione attraverso l'esperienza diretta a contatto con le cose del mondo.

Il processo di apprendimento è globale e sistemico, si snoda tra esplorazione, riflessività e interiorizzazione di saperi che possono contribuire a formare personalità mature in grado di farsi promotrici di un'effettiva educazione alla pace. È prioritario, per questo, rinnovare le prassi educative, stimolando diffuse azioni sistemiche espressione di una visione politico-pedagogica del coinvolgimento nelle questioni che riguardano la propria comunità di appartenenza in una tensione all'autotrasformazione per il benessere proprio e collettivo (Bertagna, 2020).

In questa visione pedagogica, parlare di *service learning* assume il valore di tracciare la traiettoria volta all'acquisizione della capacità di imparare ad imparare, del saper fare, del saper essere e del saper stare insieme a partire dal diretto coinvolgimento e dalla messa a servizio per la comunità.

Nel dibattito pedagogico il *service learning* rappresenta la scelta di rinforzare una rete strutturata tra formazione formale ed informale che parta dalla conoscenza del territorio, la rilevazione dei bisogni, l'intervento secondo progettualità e l'attivazione di tutti gli attori sociali (Nieves Tapia, 2006; Orlandini, Chipa, Giunti, 2021).

Le conoscenze acquisite nei contesti di educazione formale e informale prendono, così, vita si indirizzano verso i bisogni della comunità approfondendosi ed arricchendosi di senso, a garanzia di una effettiva concretezza del principio di solidarietà (Nieves Tapia, 2006). L'apprendimento si fa esperienza all'interno di una cornice dotata di senso con una potenzialità emancipativa per il singolo e per il gruppo sociale di riferimento, coniugando l'acquisizione di conoscenze con l'interiorizzazione del valore etico della cittadinanza attiva. In questa direzione, la scuola si fa promotrice di un processo formativo volto alla costruzione di salde personalità sociali consapevoli che le vicende collettive riguardano da vicino ogni singolo individuo.

Il *service learning* rappresenta un'immersione nella realtà (Nieves Tapia, 2006, 60) e testimonia quella scelta politico-pedagogica presentata anche dagli orientamenti strategici proposti dall'OCSE in riferimento al futuro della scuola a seguito della pandemia da Covid 19 (Avanguardie Educative, 2022; Cenerini, 2022; Nieves Tapia, 2006; Orlandini, Chipa, Giunti, 2021). Al fine di mettere in campo efficaci prospettive educative per un'istruzione di qualità equa e democratica, si valorizzi la scuola come centro di apprendimento, propulsore di sperimentazioni e innovazioni didattico-metodologiche, riprendendo il concetto di scuola come centro sociale promossa da J. Dewey nel 1902 (Orlandini, Chipa, Giunti, 2021, 141).

Si guarda ad una scuola coraggiosa e proattiva, aperta alla comunità secondo una progettualità sistemica, cooperativa e in collaborazione con gli attori della comunità educante allargata, per la crescita della persona come cittadino responsabile inserito in uno spazio relazionale di partecipazione (Cenerini, 2022). Si riconosce l'interessa dell'essere della persona che apprende attraverso le esperienze e cresce consapevole grazie al *learning by doing*, all'interno di progettazioni educative di apertura e di integrazione tra gli insegnamenti formali e quelli informali.

I contesti di apprendimento dentro e fuori dall'aula si intrecciano ed arricchiscono offrendo esperienze significative a sostegno dello sviluppo di una mente critica ed ecologica, di una pratica quotidiana dei principi di autonomia, democrazia e responsabilità. L'apprendimento è crescita globale della persona e interiorizzazione di competenze esistenziali da mettere in opera ogni giorno con lo sguardo sempre rivolto all'altro.

4. CONCLUSIONI

Si è cercato di dare una lettura pedagogica del *learning service* come processo di apprendimento che sorge dalla messa al servizio e dalla progettazione di interventi volti alla promozione della giustizia, dell'equità e della solidarietà per radicare una cittadinanza di pace e di rispetto.

Educare alla convivenza civile è riconosciuto come percorso trasversale e, inevitabilmente, rimanda alla necessità di stimolare l'immersione in esperienze reali di attiva partecipazione, affinché teoria e pratica si leghino e trovino valore. L'educazione che si intende favorire è frutto di collaborazione ed alleanza tra agenzie formative, a partire da scuola e famiglia per giungere a tutti gli attori sociali della comunità di appartenenza. J. Dewey già all'inizio del Novecento proponeva una concezione dell'educazione alla democrazia e alla cittadinanza tramite una scuola in grado di attribuire al bambino il ruolo di membro attivo della società per contribuire alla sua proficua trasformazione ed evoluzione (Dewey, 1895; 1902). Costruttori di comunità che apprendono e ricercano in una vivente reciprocità con gli adulti educatori impegnati in una dinamica operosità, responsabili del processo di definizione condivisa del sapere e delle competenze, nel riconoscimento reciproco di competenze e potenzialità, in ottica di confronto, dialogo ed inclusione (Orlandini, Chipa, Giunti, 2021).

Il territorio è valorizzato come spazio significativo di co-costruzione dell'essere comunità, secondo principi etici di convivenza civile e l'educazione assume il senso di

pratica sociale rinnovata secondo una deontologia pedagogica rivolta all'edificazione di una società più libera ed equa seguendo la bussola della speranza e dell'utopia pedagogica.

Si afferma una coraggiosa e determinata progettualità pedagogica che riconosce all'educazione la responsabilità di prendersi cura dell'interesse dell'essere persona. Ogni individuo apprende attraverso il fare, il *learning by doing* tramuta le esperienze in occasioni di crescita e maturazione della consapevolezza dei principi etici fondamentali per il benessere personale e comunitario. La sfida della scuola e della comunità educante di questa nostra società della complessità è riuscire ad armonizzare apprendimenti teorico, esperienze e messa al servizio per condividere, adulti e giovani generazioni, il viaggio che conduce all'affermazione della pace e della giustizia.

BIBLIOGRAFIA

Avanguardie Educative (2022). *Dentro e fuori la scuola-Service Learning*. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning>. Ultimo accesso 15 dicembre 2022.

Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Bocchi, B., Coppi, A., Kofler, D. (Eds) (2018). *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*. Bergamo: Zeroseiup.

Calandra, L. M., González Aja, T., Vaccarelli, A. (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce: Pensa Multimedia.

Callari Galli, M., Cambi, F., Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.

Cambi, F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium.

Cenerini, A. (2022). *Ritorno al futuro dell'educazione quattro scenari OCSE per la scuola*. <https://adiscuola.it/pubblicazioni/ritorno-al-futuro-delleducazione/>. Ultimo accesso 15 dicembre 2022.

Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.

Dewey, J. (1895). *Plan of organization of the university primary school*, in *Early works of John Dewey*. Southern Illinois University Press, Carbondale 1972, vol. 5, pp. 224-243.

Dewey, J. (1902). *The school as social centre*. Campus Compact Reader, Fall 2002.

Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB.

Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.

Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

Meirieu, P. (2012). *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*. Parma: Junior.

Meirieu, P. (2019). *Una scuola per l'emancipazione*. Roma: Armando.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2021). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.

Musaio, M. (2009). *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.

- Nieves Tapia, M. (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Orlandini, L., Chipa, S., Giunti, C. (2021). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia: relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.

Educazione alla pace e promozione della cultura dell'incontro a scuola

Peace education and promoting a culture of encounter at school

Eugenio Fortunato

Università degli Studi Roma Tre, eugenio.fortunato@uniroma3.it

ABSTRACT

La componente educativa e trasversale della pace consente di assegnare alla scuola, comunità di pratiche, ambiente di ricerca-azione e di assimilazione culturale e valoriale, un ruolo cruciale per la costruzione del sapere e della dimensione civica dello studente. La dimensione "trasversale" che accomuna la pace all'Educazione Civica a scuola richiede una specifica ricerca e formazione in modo particolare in rapporto al periodo particolarmente significativo che stiamo attraversando contrassegnato dalla nota emergenza sanitaria da Covid-19 e dalla guerra in piena Europa.

Il proposito, totalmente pedagogico, di accostare l'Educazione Civica alla pace rimarca la necessità di analizzarla nelle sue radici e ricadute educative per promuovere piste didattiche improntate ai valori della persona e al consolidamento della cultura dell'incontro, indispensabile per scuola e la società.

ABSTRACT

The educational and transversal component of peace allows the school, a community of practices, an environment of research-action and cultural and value assimilation, to be assigned a crucial role in the construction of the cultural and civic dimension of the student. The 'transversal' dimension that joins peace to Civic Education at school requires specific research and training coinciding with the particularly significant period we are going through marked, as we already know, by the Covid-19 health emergency and the war in the middle of Europe.

The totally pedagogical purpose of combining Civic Education with Peace Education emphasizes the need to analyze it in its educational roots and repercussions in order to promote teaching tracks marked by the values of the person and the consolidation of the culture of encounter, which is indispensable for schools and society.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Dialogue; Civic Education; Peace; School; Transversality/Dialogo; Educazione Civica; Pace; Scuola; Trasversalità.

1. INTRODUZIONE

La necessità di ripartire dalla scuola e dalla storia della pedagogia per rintracciare il nesso esistente tra l'educazione e la pace coincide con un periodo particolarmente

significativo per la storia del XXI secolo caratterizzato, come noto, dall'emergenza sanitaria da Covid-19 e dalla guerra tra Russia e Ucraina. Quest'ultima rappresenta una nuova sfida per la scuola e per la riflessione pedagogica.

Le parole di Massimo Baldacci aiutano a comprendere quanto accennato:

«Se il concetto dell'educazione è quello di una crescita dell'umanità dell'uomo, tale crescita può avvenire pienamente solo nella pace. Pertanto, il compito della pedagogia è quello di pensare la pace, in quanto condizione di una piena educazione. E concorrere a una educazione capace di promuovere una cultura di pace» (Baldacci, 2022, p. 1).

La pace, in quanto tema trasversale, richiede una lettura dei nuovi scenari socioeducativi all'interno dei quali la pedagogia, la sua intrinseca dialettica teoria e prassi e l'esperienza degli studenti sono chiamate ad integrarsi tra di loro per delineare un programma di educazione alla pace condivisa fra più istituzioni. Il proposito, totalmente pedagogico, di accostare l'Educazione Civica (d'ora in poi EC) alla pace intende rimarcare la necessità di proporla a scuola, in questo periodo più che mai, per promuovere e avvicinare gli studenti ai valori e comportamenti in essa contenuti che si dimostrano essere fondanti per favorire un'autentica accoglienza degli allievi profughi e una cultura dell'incontro nella classe e nella società.

2. LE MATRICI CULTURALI DELLA PACE

2.1 Scuola e pedagogia nell'attuale scenario socioeducativo

In un periodo in cui la pedagogia e la scuola sono interpellate dall'emergenza sanitaria dovuta al nuovo coronavirus SARS CoV-2 e alla guerra che imperversa nell'est Europa, termini come dialogo e pace assumono connotati spiccatamente educativi in quanto capaci di sostenere una cultura dell'incontro a scuola e nella società.

La guerra tra Ucraina e Russia interPELLA il mondo della scuola già con la prima nota *Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli. Prime indicazioni e risorse* inviata dal Ministero dell'Istruzione «per realizzare l'integrazione scolastica degli studenti in fuga dalla guerra, assicurando l'inserimento il più possibile vicino ai luoghi presso cui questi ultimi trovano asilo» (MI, 2022.a).

Appare evidente che la scuola, al pari della pedagogia, è chiamata a portare avanti un impegno umano e culturale rilevante. Le riflessioni contenute nel Prot. N. 576 del 24/03/2022, denominato *Contributi alla riflessione pedagogica e didattica delle scuole*, invitano scuola e pedagogia ad allargare gli orizzonti della ricerca per promuovere un'idea di educazione aderente ai bisogni presenti nell'attuale scenario socioeducativo. Nel passaggio selezionato si legge:

«Occorre prepararsi per il lungo periodo. Ciò si sottolinea non per sconfortare i profughi, ma in quanto è ragionevole prospettare che diverso tempo dovrà trascorrere prima del possibile "ritorno". Comunque questa guerra finisca, occorrerà tempo per ricostruire case, scuole, ponti, fabbriche, ospedali, strade, infrastrutture, reti ... Tutto ciò che costituisce un paese moderno sta andando in

fumo in pochi giorni. Certamente non si potranno far tornare i bambini fra le macerie. Ragionare sull'emergenza del “qui ed ora” è prioritario, ma pedagogicamente occorre anche prospettare l'azione nel lungo periodo, perché l'aiuto, il sostegno, il supporto non vengano meno. Occorre anche tener presente che le persone in arrivo non stanno cercando una nuova patria. Anelano a tornare nella propria, a ricostruirla come fecero i loro nonni e i loro padri dopo la Seconda guerra mondiale. Per questo per gli studenti profughi necessitano percorsi di inclusione che non si rivelino assimilanti» (MI, 2022.b, p. 2).

Lo scenario descritto aiuta a prendere consapevolezza della necessità di ricercare metodologie didattiche efficaci per assicurare la costruzione della pace a partire dai banchi scolastici. Per fare ciò occorre compiere un percorso riflessivo condiviso, a livello collegiale, indispensabile per creare sinergia tra discipline e alleanza con il territorio e le agenzie che ruotano attorno allo studente esule. Quest'esigenza è già presente in documenti antecedenti alla guerra tra Ucraina e Russia. Si legge:

«Una scuola di pace è innanzitutto una scuola che riflette su se stessa e che si ripensa, sia a livello culturale che organizzativo. Tutti, dal dirigente scolastico agli insegnanti, dal personale tecnico agli studenti e ai genitori, debbono rispondere alla domanda: cosa possiamo fare per trasformare la nostra scuola in un luogo di pace?» (MIUR, 2017, p. 19).

Attraverso l'EC, disciplina introdotta con Legge n. 92 nel 2019 e connotata dalla trasversalità, può creare percorsi significativi sulla pace. Il ruolo e la centralità assegnata alla scuola per la promozione del dialogo e della pace trova sintesi nelle *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale*:

«La pace s'insegna e si impara. Per questo la scuola ha una responsabilità speciale. Del resto, se la scuola non educa alla pace, a cosa educa? L'educazione alla pace non può essere considerata un compito aggiuntivo da sommare ai tanti che ricadono sulla scuola. Non è una nuova disciplina da aggiungere agli altri insegnamenti. L'educazione alla pace deve essere considerata come lo sfondo integratore dell'intero processo formativo. Questo non significa che siccome “tutto è pace” non abbiamo bisogno di “fare niente” di più o di diverso. La pace, e soprattutto l'esperienza della sua mancanza, ci interroga e ci spinge a ripensare costantemente il nostro modo di essere e di fare scuola» (MIUR, 2017, p. 18).

Assumere questa prospettiva equivale a realizzare l'utopia preconizzata da Montessori: risvegliare l'educazione dinanzi a una società ferita dalla guerra. Inoltre, rende possibile la realizzazione di un percorso di apprendimento significativo per gli alunni esuli accolti nelle scuole dello Stivale.

2.2 L'utopia intravista da Maria Montessori

In *Educazione e Pace* (Montessori, 1949) la “Dottoressa” intende elevare la pace a disciplina per il futuro dell'umanità. Una definizione restrittiva della pace, intesa come assenza di guerra, scorge un alone di mistero che avvolge la guerra e le sue cause. Tale *incognita* sottolinea la necessità di essere compresa nel campo della ricerca per indagarla in maniera radicale. Nella “Terza dimensione” l'utopia della Montessori si

alimenta di pochi principi: le ricchezze accessibili a tutti; la capacità di «unire fraternamente l'umanità intera» e la possibilità di edificare «un mondo nuovo per un uomo nuovo» (cfr. Montessori, 1949, pp. 23-25).

L'invito della Montessori è di ricorrere al bambino, che ella riconosce come messia «predestinato a procedere verso le conquiste dell'infinito» (Montessori, 1949, p. 25). Il bambino, a suo parere, possiede qualità intatte e potenti (la pace, la comunione e l'amore) necessarie per abbattere i conflitti.

La convinzione della "Dottoressa" secondo cui la pace riposa ontologicamente nel bambino aiuta a considerare il primato ricoperto dalla scuola, attualmente inserita in una situazione di emergenza sanitaria e di conflitto che avviene alle porte d'Europa, per formare cittadini costruttori di ponti, e quindi di pace.

Come suggerisce la Montessori: l'adulto dinanzi all'emergenza, in questo caso la guerra, non rimane spettatore ma è chiamato ad agire assieme al bambino per generare cambiamento. Per cui, lavorare in classe per la pace comporta inevitabilmente un impatto sull'educazione. Ma prima di avvalersi dei teorici dell'educazione alla pace bisogna domandarsi cosa è *pace*?

La pedagogia non è esente da questo interrogativo e la storia del '900 pedagogico è costellata da riflessioni di autori che hanno teorizzato la tematica o, addirittura, incarnato l'impegno per la pacifica convivenza con il proprio agire. La Montessori stessa, Aldo Capitini (1989), Danilo Dolci (1974) oppure Gandhi, esponente della non violenza, sono la dimostrazione dei tanti intellettuali che hanno assunto la pace come impegno educativo e civico. Questi pedagogisti concepiscono la pace come espediente educativo capace di sfidare le emergenze e i conflitti presenti nei contesti in cui si agisce. Altresì, in quanto testimoni privilegiati di un secolo attraversato da due guerre, hanno assunto i valori della pace nelle loro speculazioni come impegno personale.

In parole diverse, il termine pace viene teorizzato in rapporto allo scenario socioeducativo di appartenenza per giungere ad esperienze educative orientate all'incontro tra persone. Chi educa è chiamato a rigenerare e ri-orientare l'educazione verso una finalità nuova e l'EC riesce ad avvicinare la pedagogia al tema della pace poiché educare l'alunno è anche educazione del cittadino.

2.3 Una lettura prismatica della pace

La pace è un tema trasversale e universale (Montessori, 1949), anzi è il nodo tra i vari campi del sapere. Essa è presente nelle varie culture, religioni e popolazioni e in ognuna di queste trova una specifica argomentazione. Da sempre l'umanità si è vista impegnata nei contesti di appartenenza per la sua realizzazione, spesso testimoniandola con il proprio agire.

La pace, in quanto condizione personale, comunitaria e anche politica, può essere considerata come slancio e apertura di "tutta" l'umanità a aderire a una pluralità di valori come la democrazia, la giustizia e la libertà; valori, questi, che possono incidere il cammino umano e educativo di ciascuno.

Non a caso anche le religioni propongono da sempre strade per seminare la pace. Queste "vie" vanno percorse con coraggio e creatività, ma soprattutto richiedono la

testimonianza. Le *tre vie* tracciate da Papa Francesco «per la costruzione di una pace duratura» (FRANCESCO, 2022), ovvero il dialogo tra le generazioni per condividere progetti comuni, l'educazione e l'istruzione e la sicurezza del lavoro per la realizzazione della dignità della persona, risultano particolarmente suggestive per addentrarci in un discorso che riconosce alla pace un significato universale, educativo e progettuale.

Vi è un significato spirituale e civico della pace, «compito di tutti», riconosciuto anche dal Presidente della Repubblica in occasione del discorso che ha tenuto in Assisi (città della pace e patria del santo che ha visto nella pace un modo per stare nel mondo) il 04 ottobre 2022 in occasione della cerimonia di accensione della lampada di San Francesco. Il capo dello Stato italiano, Sergio Mattarella, in qualità di rappresentante dell'unità nazionale ha voluto sottolineare l'impellente bisogno di agire nel qui e ora per stabilire la pace in due passaggi. Il primo recita così:

«Il Parlamento della Repubblica ha infatti voluto riconoscere il 4 ottobre come momento dedicato ai valori universali di cui San Francesco e Santa Caterina, patroni d'Italia, sono espressione, qualificando questa giornata come “solennità civile e giornata della pace, della fraternità e del dialogo tra appartenenti a culture e religioni diverse”. Vi è sapienza in queste norme dettate dal legislatore».

Nel secondo, invece, il Presidente della Repubblica coniuga la visione civica e spirituale della pace all'importanza del dialogo: elemento indispensabile per ristabilire armonia all'interno di un mondo lacerato dalla guerra. Tale sottolineatura si rafforza nel suo discorso quando afferma:

«La forza profetica delle sue scelte di vita -del santo di Assisi - ha esaltato valori che sentiamo vivi per il domani dell'Italia, dell'Europa, del Mediterraneo, del mondo. La pace, anzitutto. La nostra Costituzione l'ha, coerentemente, iscritta come fondamento e traguardo della nostra comunità. Quella pace tradita proprio nel cuore dell'Europa, che, nella prima metà del secolo scorso, aveva conosciuto gli abissi del male e si era riscattata con nuovi ordinamenti interni e internazionali. Non ci arrendiamo alla logica di guerra, che consuma la ragione e la vita delle persone e spinge a intollerabili crescendo di morti e devastazioni. Che sta rendendo il mondo più povero e rischia di avviarlo verso la distruzione. E allora la richiesta di abbandonare la prepotenza che ha scatenato la guerra. E allora il dialogo. Per interrompere questa spirale [...]. Ed è la sincera volontà di dialogo ciò cui sono chiamati anzitutto i Paesi e le istituzioni, per garantire futuro all'umanità. La pace è un diritto iscritto nelle coscienze e rappresenta l'aspirazione più profonda di ogni persona, appena alza lo sguardo oltre il suo presente [...]. Dobbiamo riparare, restituire. È la grande urgenza della nostra epoca. Non abbiamo altro tempo oltre questo. È un compito che riguarda tutti noi - nessuno è irrilevante - nessuna buona opera è inutile. È un compito che va svolto insieme» (*Intervento del 04/10/2022*).

3. VERSO UNA CULTURA DELL'INCONTRO

3.1 Educare alla pace: “impegno di tutti e di ciascuno”

Il docente è inserito nelle sfide poste in atto dalla complessità. Tra pandemia da Covid-19 e guerra non può soffocare il bisogno di conoscenza dell'alunno che, interrogandosi sulle notizie e immagini provenienti dai paesi in conflitto, sollecita precise domande agli adulti tese alla conoscenza della guerra e alla sua origine. Queste domande richiedono una risposta adeguata, e non approssimativa, capace di risvegliare nei docenti la consapevolezza di delineare una progettazione educativo-didattica capace di fronteggiare il tema della pace. Essa va proposta particolarmente nei luoghi in cui si concretizza la vita democratica e decisionale della scuola (Collegio dei docenti e consigli di classe in particolar modo), ma soprattutto tra i banchi di scuola e oltre con esperienze extrascolastiche. Quest'ultima esigenza viene richiesta specificatamente nell'EC (L. 92/2019, art. 8) per assicurare la trasversalità dell'insegnamento.

Le *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale*, diramate dal MIUR nel 2017, vogliono contribuire «all'educazione e alla formazione dei nostri bambini e bambine, ragazze e ragazzi, giovani e studenti. Perché ciascuno di loro possa essere artigiano della pace e divenire protagonista della costruzione di un mondo più giusto, libero e solidale» (MIUR, 2017, p. 6).

Il testo, sintesi di un'alleanza educativa che ha visto coinvolti diverse istituzioni e un gruppo di 162 insegnanti ha l'obiettivo di «creare una comunità educante impegnata per la pace, attraverso la riflessione pedagogica, la sperimentazione didattica e l'azione concreta degli educatori, il coinvolgimento degli studenti, il lavoro in rete tra scuole e le comunità locali» (MIUR, 2017).

Le *Linee guida sull'educazione alla pace e alla cittadinanza globale* sottolineano il ruolo dell'insegnante per la costruzione della cultura della pace negli e fra gli studenti quando recita:

«Il compito dell'insegnante che educa alla pace è un compito alto, culturalmente raffinato, che richiede attenzione all'umano in tutte le sue sfaccettature. L'insegnante è chiamato ad essere un intellettuale e un ricercatore, un facilitatore e un negoziatore, un "testimone esperto" del tempo in cui vivono gli alunni, capace di attraversare i linguaggi delle nuove generazioni [...]. In questo senso, l'insegnante che educa alla pace: è capace di dar vita a comunità di pratica professionale, collaborando con i colleghi, le famiglie, gli operatori del territorio alla costruzione di una comunità educante; si aggiorna, ricerca e studia, rinnovandosi nei contenuti e nei metodi di insegnamento; è capace di promuovere un'interpretazione inclusiva della cittadinanza globale e delle relative competenze di cittadinanza; agisce con rispetto secondo i principi della pace e della non-violenza e testimonia questa scelta nei diversi contesti professionali, nei rapporti con gli alunni/studenti, con i colleghi e con le famiglie. La formazione continua costituisce un elemento essenziale, sia in ordine alle metodologie didattiche che in ordine alla complessità culturale ed operativa, connessa con l'educazione alla pace» (MIUR, 2017, p. 24).

Anche la Montessori insisteva sulla necessità di difendere la pace assegnando alla pedagogia un ruolo essenziale per renderla universale ed operante, e quindi capace di educare i giovani all'incontro e al rispetto tra popoli, culture e religioni differenti. Per la "Dottoressa" «la pace è un principio pratico di umanità», ovvero una necessità che richiede azioni preventive – in questi tempi più che mai – e riflessioni a livello comunitario.

La scuola ha una missione speciale nei confronti della pace poiché l'educazione dell'alunno include quella del cittadino inserito, come già esplicitato, in uno scenario bisognoso di un nuovo pensiero.

Il recupero del fondamento antropologico per la costruzione della pace può essere accostato all'AGENDA 2030 adottata dall'ONU (2015), all'UNESCO per la promozione dell'educazione alla cittadinanza globale, oppure alla documentazione prodotta dal Consiglio d'Europa e dall'Ocse sulle competenze globali per la realizzazione di un mondo inclusivo capace di assicurare la democrazia.

Nel Goal 16 dell'AGENDA 2030 l'impegno di tutti è teso al raggiungimento e alla realizzazione di società pacifiche e inclusive capaci di prevenire ogni forma di violenza. Questo obiettivo si propone di agire su più livelli come indicato a seguire: «Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile, garantire a tutti l'accesso alla giustizia, e creare istituzioni efficaci, responsabili ed inclusive a tutti i livelli» (ONU, 2015).

Le parole contenute nel documento ONU 2015 interpellano anche la scuola, luogo in cui può avvenire un significativo e proficuo scambio relazionale tra alunni provenienti da culture e religioni differenti. L'invito a considerare la non violenza, e quindi la promozione della pace, diventa obiettivo condiviso per costruire un mondo collaborativo capace di debellare conflitti e discriminazioni.

Anche l'enciclica *Fratelli tutti* di papa Francesco (2020) indica la fraternità come impegno da perseguire per assicurare la pace. Le relazioni fra gli esseri umani, racchiusi dal pontefice nel concetto di "fraternità", vengono associate a parole quali dialogo, ascolto, accoglienza e valorizzazione della diversità.

3.2 La via del dialogo

Il conflitto tra Russia e Ucraina ci stimola a riflettere ancora sulla necessità di scommettere sui termini confronto, dialogo e pace. Spetta a ciascuno di noi, a partire dai contesti e dai ruoli ricoperti, impegnarsi per promuovere la cultura dell'incontro in cui l'alterità assurge come valore da difendere. Giustamente sottolinea papa Francesco:

«Ogni guerra lascia il mondo peggiore di come lo ha trovato. La guerra è un fallimento della politica e dell'umanità, una resa vergognosa, una sconfitta di fronte alle forze del male. Non fermiamoci su discussioni teoriche, prendiamo contatto con le ferite, tocchiamo la carne di chi subisce i danni. Rivolgiamo lo sguardo a tanti civili massacrati come "danni collaterali". Domandiamo alle vittime. Prestiamo attenzione ai profughi, a quanti hanno subito le radiazioni atomiche o gli attacchi chimici, alle donne che hanno perso i figli, ai bambini mutilati o privati della loro infanzia. Consideriamo la verità di queste vittime della violenza, guardiamo la realtà coi loro occhi e ascoltiamo i loro racconti col cuore aperto. Così potremo riconoscere l'abisso del male nel cuore della guerra e non ci turberà il fatto che ci trattino come ingenui perché abbiamo scelto la pace» (FRANCESCO, 2020, p.261).

Oltre a ciò, anche il programma pedagogico per la pace delineato da Maria Montessori dimostra la propria attualità poiché l'unica soluzione per umanizzare il mondo è da ricercare nell'educazione. La "Dottoressa" riporta tale convinzione quando asserisce:

«La pace è una meta che si può raggiungere soltanto attraverso l'accordo, e due sono i mezzi che conducono a questa unione pacificatrice: uno è lo sforzo immediato di risolvere senza violenza i conflitti, vale a dire di eludere le guerre; l'altro è lo sforzo prolungato di costruire stabilmente la pace tra gli uomini. Ora evitare i conflitti è opera della politica: costruire la pace è opera dell'educazione» (Montessori, 1949, p. 29).

L'educazione all'incontro e al dialogo con l'alterità, elementi che dovrebbero caratterizzare il cittadino aperto alla cooperazione, sono temi che si ripetono con una certa assiduità nel manifesto pedagogico tracciato dai pionieri dell'educazione alla pace. Questi hanno vissuto prima di noi il dramma della guerra e hanno potuto sistematizzare un pensiero educativo sulla pace per consegnare, ai posteri, piste didattiche considerabili come bussola educativa per concretizzare la cultura dell'incontro.

Parole quali dialogo, ascolto, incontro e collaborazione vanno a formare il lessico della pedagogia della pace all'interno del quale la testimonianza dell'educatore diventa pratica di questi valori universali. Si dice che la pace non ha né armi, né arroganza; eppure, è nevralgica in quanto capace di mutare il conflitto in occasione per comprendere la carenza di dialogo all'interno delle vicende quotidiane. Il problema alla base di ogni conflitto, familiare o politico, è la difficoltà di instaurare un dialogo tra un "io" e un "tu", per utilizzare le parole del filosofo Martin Buber e la dimensione educativa a cui l'EC concorre è proprio la possibilità di formare persone capaci di incontrarsi e accogliersi reciprocamente.

Il compito formativo assegnato a tutti i docenti con l'introduzione della nuova disciplina è quello di contribuire a «formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri» (L.92/2019, art. 1.1). L'impegno etico-pedagogico contenuto nell'EC aiuta a considerare l'utopia della Montessori esplicitata in *Educazione e pace* (1949) come compito capace di ristabilire l'armonia tra gli uomini e l'edificazione di un mondo migliore.

La convinzione montessoriana secondo cui «Per costruire una mentalità di pace debba partire da un'educazione a scuola, come in famiglia, che sia per i bambini un'esperienza di pace» (Montessori, 1949) si configura come antefatto necessario per la costruzione di un'ambiente dialogico, e quindi democratico. La felice intuizione dell'esistenza di un istinto di pace nell'essere umano capace di sconfiggere quello bellico fu osservata dalla Montessori all'interno della *Casa dei Bambini* di San Lorenzo di Roma. Gli atteggiamenti di cooperazione e collaborazione tra bambini indussero la "Dottoressa" a pensare l'istinto di pace come attitudine da stimolare e valorizzare all'interno di un percorso educativo.

3.3 Una possibile scuola di pace e di cittadinanza

Il legame esistente tra educazione e formazione alla pace, già intuito dai diversi pedagogisti e qui riproposto in considerazione della guerra tra Russia e Ucraina, rimanda a una visione di scuola in quanto ambiente per la costruzione della cultura dell'incontro. Già nelle *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza locale* viene sottolineata la necessità di accogliere il tema della pace come sfida e bussola per l'educazione delle giovani generazioni quando evidenziano l'importanza di

«educarci ed educare alla pace facendo crescere nelle nuove generazioni la capacità di immaginarla, di desiderarla, di comprenderla, di difenderla e di costruirla laddove ancora non c'è» (MIUR, 2017, p. 14).

L'esortazione della Montessori incisa sulla sua tomba a Noordwijk: *Io prego i cari bambini che possono tutto di riunirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo* sintetizza appieno l'impegno culturale e educativo che ha portato avanti per la costruzione di una cultura della pace. Punto di partenza è il bambino anche se la "Dottoressa" riconosce il bisogno di concettualizzare la pace quando asserisce: «tra gli infiniti concetti, che pure arricchiscono le nostre conoscenze, manca il concetto stesso della pace» (Montessori, 1949, p. 4).

Vi è una certa assonanza, non temporale ma di ideali, fra quanto sostenuto dalla pedagogista e il documento MIUR del 2017 sulle motivazioni poste a fondamento dell'educazione alla pace. Questo documento riconosce al dialogo la via per affrontare ogni conflitto, mentre la pace rappresenta un «modo di vivere insieme agli altri, nel rispetto della dignità e dei diritti umani di ciascuno, in armonia con la natura, gli animali e l'ambiente che ci circonda» (MIUR, 2017, p.15).

Educare alla pace, in altre parole, è impegno etico che interpella gli ambiti educativi formali, informali e non formali. Essa richiede cooperazione e qui il dialogo diventa un ponte gettato verso ciò che può dividere popoli, culture e religioni differenti.

Si capisce subito che la scuola gioca un ruolo cruciale perché essa è "libertà" e "integrazione. È il luogo in cui si intrecciano relazioni, ma è soprattutto comunità capace di valorizzare la dimensione antropologica, le esperienze e la sfera valoriale di "tutta" la popolazione scolastica. A tal proposito si legge:

«L'educazione alla pace comincia in famiglia, continua a scuola, prosegue nella società, nella città e nel mondo [...]. La scuola è un grande spazio d'incontro e di crescita delle persone. Un grande laboratorio di relazioni, una grande palestra di vita. Uno dei pochi luoghi pubblici che funzionano come comunità. Per educare pienamente alla pace, la scuola deve dunque cercar di essere un luogo e una comunità di pace. Un posto dove si cresce e ci si allena a vivere in pace, si studia e si fa esperienza di pace» (MIUR, 2017, p.17 e 19).

Nella frase, oltre alla necessità di impegnarsi per promuovere la pace si intravede l'appello per trovare una via creativa per diffonderla e instaurarla. Fare ricerca è una forma di responsabilità civica, e non solo educativa, perché si configura come occasione per avvicinare docenti e discenti ai valori universali. È, altresì, capacità di compiere una lettura critica della realtà che li circonda. Fare ricerca in tutti i suoi passaggi rimanda alla possibilità di agire in maniera decisiva e a tal proposito si legge:

«La scuola, in quanto luogo privilegiato d'incontro tra persone in crescita, non può essere considerata solo come un luogo rigido di trasmissione di conoscenze ma come un laboratorio. In questo laboratorio ogni anno entrano persone nuove, ogni giorno s'incontrano storie e vicende umane diverse, che danno vita a una serie infinita di percorsi educativi. Per affrontare la grave crisi culturale che stiamo vivendo, vincere l'indifferenza, lo scetticismo e la rassegnazione che minacciano anche i più giovani, evitare che violenze, egoismo, razzismo, mafie, censure, paure e guerre di ogni genere abbiano il sopravvento, abbiamo bisogno di generare e diffondere un'altra cultura, la cultura della pace positiva. La scuola è il luogo

ideale per ricercare, elaborare e sperimentare questa nuova cultura con la creatività e la partecipazione attiva degli studenti, degli insegnanti e della comunità locale. In questo senso, ogni scuola può diventare un laboratorio originale della cultura della pace. Un laboratorio che fa della realtà globale il principale ambiente di apprendimento, punto di partenza e di arrivo dell'educazione e della didattica» (MIUR, 2017, p. 21).

Nel documento citato la scuola è chiamata ad essere aderente alla realtà territoriale in perenne trasformazione, mentre all'allievo è richiesto di costruire ed esercitare la "cittadinanza plurale" che è sempre locale, regionale, nazionale, europea e globale. Quindi, l'educazione deve essere rispondente alle sfide poste dal mondo, tra cui il conflitto, le disuguaglianze e le povertà connesse. La convinzione secondo cui *tutto è in relazione*, coincidente per certi versi col magistero di papa Francesco (2015; 2020) e la pedagogia montessoriana (Montessori, 1946), diventa il *leitmotiv* per sradicare sin dall'infanzia fenomeni di devianza e di insuccesso col merito di atteggiamenti collaborativi, e dunque capaci di creare relazioni significative tra persone.

4. CONCLUSIONI

La pace come oggetto di indagine *in fieri*, poiché non è una nozione acquisita in maniera definitiva, è un valore universale che impone alla scuola l'esigenza di riflettere sulla sua necessità per poterla applicare sin dalla scuola dell'Infanzia. L'educazione alla pace si nutre di buone pratiche. È essa stessa pratica e non dichiarazione di intenti, ragione per cui il docente è chiamato a riconoscersi come "professionista riflessivo": ricercatore per rispondere ai bisogni della popolazione scolastica al fine di coordinare e orientare l'educazione alla pace verso percorsi efficaci e significativi, e non stereotipati, in cui l'alunno possa esercitare la cittadinanza attiva in tutte le sue sfaccettature.

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, M. (2022). La via pedagogica della pace. Edizioni Centro Studi Erikson, Trento, 2022 - *Pedagogia più Didattica*. Vol. 8, n. 1, aprile 2022 — pp. 1-3
- Capitini, A. (1989). *Le tecniche della nonviolenza*, Milano: Linea d'ombra
- Dolci, D. (1974). *Esperienze e riflessioni*, Bari: Laterza
- FRANCESCO (2020). Lettera enciclica *Fratelli tutti* del Santo Padre sulla fraternità e l'amicizia sociale https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html [ultimo accesso 02/10/ 2022]
- FRANCESCO (2015). Lettera enciclica *Laudato si* sulla cura della casa comune. Città del Vaticano: LEV
- FRANCESCO (2022). Messaggio di Sua Santità Papa Francesco per la LV Giornata Mondiale della Pace. *Dialogo fra generazioni, educazione e lavoro: strumenti per edificare una pace duratura* <https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/peace/documents/20211208-messaggio-55giornatamondiale-pace2022.html> [ultimo accesso 08/10/ 2022]
- Montessori, M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti
- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti

M.I. (2022.a). *Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli – Prime indicazioni e risorse per accogliere gli esuli ucraini in età scolare* – Prot. N. 381 del 04/03/2022

M.I. (2022.b). *Contributi alla riflessione pedagogica e didattica delle scuole* - Prot. N. 576 del 24/03/2022

Nota MIUR AOODGSIP/4469 del 14 settembre 2017 – *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale* <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/wp-content/uploads/2017/09/Linee-Guida-Pace-Cittadinanza.pdf> [ultimo accesso 01/09/ 2022]

ONU Assemblea Generale, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 21 Ottobre 2015, A/RES/70/1, consultabile su [A/RES/70/1 \(unric.org\)](https://www.unric.org/A/RES/70/1) e <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html> [ultimo accesso 07/10/ 2022].

Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella alla cerimonia di accensione della Lampada di San Francesco (04/10/2022). Assisi <https://www.quirinale.it/elementi/72143> [ultimo accesso 09/10/ 2022].

Le trappole dell'odio tra pandemia e guerra. Riflessioni pedagogiche su un tempo avverso

The traps of hatred between pandemic and war. Pedagogical reflections on an adverse time

Tiziana Iaquina

Università degli Studi di Catanzaro, iaquina@unicz.it

ABSTRACT

Dominanza del linguaggio digitale, omologazione identitaria, crescita delle emozioni e dei sentimenti negativi anche a causa dei recenti eventi globali, caratterizzano il nostro tempo avverso. L'utilizzo di parole ostili, denigratorie, violente, da parte di adolescenti e giovani è diventata la cifra di un modo di essere e di esistere. Il contributo propone una riflessione sul tema della pace a partire dal rapporto tra dimensione emozionale, povertà lessicale, "scomparsa dell'Altro" e sentimento d'odio.

ABSTRACT

Dominance of digital language, identity homologation, growth of emotions and negative feelings also because of recent global events, characterize our adverse time. The use of hostile, denigrating, violent words by adolescents and young people has become the figure of a way of being and of existing. The contribution proposes a reflection on the theme of peace starting from the relationship between the emotional dimension, lexical poverty, "disappearance of the Other" and a feeling of hatred.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Language; Emotions; Feelings; Hatred; Peace/Linguaggio; Emozioni; Sentimenti; Odio; Pace.

1. INTRODUZIONE

Tracciare prospettive per il futuro, operazione mai semplice, è diventato più difficile nel tempo presente. Un tempo percepito come avverso, ma nel quale il compito di delineare orizzonti futuri per le nuove generazioni rimane un dovere indifferibile degli adulti. Né, d'altra parte, potrebbe non essere percepito avverso, nel senso di contrario, di contrapposto, di ostativo, di sfavorevole e di ostile all'uomo e alla sua umanità, l'attuale momento storico la cui denominazione dipende da più fattori.

Il tempo della complessità (Morin, 2017) è diventato negli ultimi anni scenario di eventi imprevedibili o ingovernabili, pandemia, cambiamenti climatici repentini, calamità naturali sempre più frequenti, crisi nei diversi ambiti di vita, oltre che di accadimenti

ciclici nella Storia dell'uomo determinati dalla volontà di potenza e di sopraffazione che muovono alcuni Stati a determinazioni belliche. La guerra, d'altra parte, è da sempre la più triste e drammatica minaccia per la vita dell'uomo, capace di una forza distruttrice della civiltà talmente smisurata da riverberarsi anche lontano dai luoghi interessati dai conflitti. Guerra che affligge e soffoca la vita del soggetto mettendo in crisi il pensiero e l'ingegno, frenando le aspirazioni, ottundendo la quotidianità, impedendo le relazioni, mettendo a repentaglio il futuro del singolo e del mondo. Una potenza deflagrante in grado di mettere in discussione l'idea stessa di progresso umano e che induce a riflettere sul concetto di ciclicità della storia. Secondo ACLED (Armed Conflict Location & Event Data Project), organizzazione non convenzionale che si occupa di raccogliere dati non aggregati per monitorare i conflitti, sono ben cinquantanove, attualmente, le guerre in corso nel mondo, tra cui il conflitto russo-ucraino enumerato tra i conflitti principali.

Il tempo della complessità che ha reso difficoltoso riconoscere e capire un mondo guidato da logiche illogiche o sconosciute, in cui accadono fatti capaci di ribaltare la realtà e cambiare i destini delle persone in modo repentino e impensabile fino a pochi decenni addietro (Ceruti, 2018), in cui si mostra la crisi planetaria dell'umanità, si connota anche come tempo avverso. Tempo che trascorrendo si consuma, e consuma l'uomo, in una sospensione senza attesa, aspirazioni, progetti; mutilo com'è di tensione immaginifica, di visione del futuro, di prospettive, e nel quale la progettualità esistenziale si riduce a forme minime, routinarie o di mera sopravvivenza. Il tempo avverso è tempo gravido di minacce e privo di speranza; generatore di innumerevoli paure tra cui quella di trovarsi al capezzale dell'umanità, di essere giunti al capolinea del mondo. Né meno spaventevoli sono le paure personali, soggettive: non riuscire ad esprimere le proprie potenzialità; non costruirsi e realizzarsi all'interno dei rapporti e delle relazioni; non poter essere artefici del proprio destino; di concludere anzitempo la propria storia di vita. Uno stato d'animo che e non suscita emozioni e sentimenti positivi, che non induce pensieri propositivi, ma che scuote il soggetto e lo disorienta.

La conseguenza di questo stato di cose è una condizione di "spegnimento" che deriva dal percepirsi senza prospettive e direzione, dal sentirsi oppressi dalle crisi e da ricordi drammatici, tra cui quelli relativi alla recente esperienza della pandemia, in vigile attesa di altri tragici eventi non ancora in atto ma immaginati come imminenti. Il fenomeno, indagato da tempo dalla psicologia, è definito *languishing* e indica lo stato di spegnimento, emotivo, relazionale e vitale che caratterizza chi vive il tempo presente. Con questa locuzione Grant (2021) ha identificato l'emozione prevalente dopo il primo lockdown, determinato dal virus Sars Covid 2, e da allora è in continua crescita. Il termine, in verità, è da attribuire al sociologo Keyes (2002) che, anni prima, lo ha adoperato per indicare lo stato di stagnazione, la sensazione di vuoto, la perdita di motivazione, l'assenza di benessere, rilevati nei partecipanti ad una ricerca da lui diretta. Il tempo avverso è dunque un tempo difficile da vivere, che incombe tetramente sul soggetto, sollecitato a provare emozioni e sentimenti negativi (malessere, rabbia, paura, inquietudine, frustrazione, ecc.) e che lo portano a cadere con facilità nelle trappole della violenza e dell'odio.

Morin (2011) ha descritto il pianeta come un "quadrimotore spaziale" (scienza, tecnica, industria, profitto) fuori controllo, capace di trascinare il mondo in un divenire cieco. I "frammenti di umanità" collocati dallo studioso in una irreversibile interdipendenza, non sono riusciti a creare né solidarietà né comprensione, mentre la realizzazione di diversi

processi di unificazione ha dato origine a disgregazioni, regressioni e chiusure (nazionali, etiche, religiose). La crisi di adeguamento dell'uomo, che fatica a decifrare il tempo in cui vive e a tenere il passo dei vorticosi, repentini e continui cambiamenti che vi avvengono, genera molteplici paure pronte a sfociare in comportamenti aggressivi e di odio verso coloro che sono ritenuti responsabili o che, pur non essendolo, sono avvertiti come un pericolo.

Il tempo avverso è dunque un tempo ostativo, contrario all'uomo e all'esplicazione delle qualità umane. Un tempo di contrasto che necessiterebbe di gesti grandiosi, di universale bellezza, di solidarietà, di empatia, di condivisione, ma che invece costringe a stare sulla difensiva e a coltivare pensieri ostili. Un tempo che preoccupa il soggetto più che occuparlo, in progetti e attività, che spinge a coltivare il proprio particolare, che accresce l'individualismo, che giustifica il solipsismo, ostacolando i processi di comunione con l'Altro e la stessa idea di comunità. Il "tempo avverso" è per alcuni aspetti un tempo feroce e primordiale, o anche un controtipo, che spinge l'uomo contro l'uomo, spesso giustificandone gli agiti, contribuendo a decretare la "scomparsa dell'Altro" (Byung - Chul Han, 2017) in corso da tempo. Tempo in cui riecheggia la solitudine iniziale del mondo, che ottunde la speranza, intesa non come sentimento un vago ottimismo ma come desiderio di dare concretezza a potenzialità soggettive, di perseguire livelli più alti di perfettibilità, di imprimere una direzione al proprio divenire e a quello del mondo.

Il tempo avverso è un tempo in cui l'odio si fa ancora più dilagante e cupo; presente com'è in tutti gli ambiti di vita, intride sia la comunicazione che le azioni che i comportamenti (Gheno, 2019). Gli eventi critici, come è stato per la pandemia ed è ora per la guerra russo-ucraina, sollecitano i *bias* o fraintendimenti cognitivi ed emotivi, i quali stimolano le emozioni aggressive che il nostro cervello tribale usa di norma per autoingannarsi. In una mente tribale, sostiene Recalcati (2004), l'odio è un sentimento antico, capace di autoalimentarsi e di incarnarsi in nuovi soggetti: l'untore, il negazionista, il *no vax*, l'eterofilo, l'oppositore politico, il disabile, ecc. Odio che sembra crescere indisturbato, libero di destabilizzare la società e un soggetto già infragiliti. «Bisogna far cessare questo vento dell'odio, che è veramente atroce. Lo si sente dappertutto, è palpabile, è attorno a noi" (Andrea Camilleri, Rai, 28.10,2018).

2. EMOZIONI, ODDIO E PAROLA

Due sono i principali significati della parola odio: il primo, indica un sentimento di avversione, di repulsione, di disprezzo profondo che si traduce nella volontà di distruggere l'oggetto odiato; il secondo, invece, rappresenta la presa di posizione di chi fugge da qualcosa. Il carico di violenza, verbale, fisica ed emotiva, che l'odio contiene emerge in entrambi i casi. "È un liquore prezioso, un veleno più caro di quello dei Borgia, scrive Boudelaire (1945) perché è fatto con il nostro sangue, la nostra salute, il nostro sonno e due terzi del nostro amore".

La complessità che caratterizza il sentimento dell'odio si percepisce in modo chiaro dalle parole dello scrittore francese. L'odio è ritenuto infatti il più controverso tra i sentimenti umani tanto da essere definito addirittura un "non sentimento". Una somma di emozioni in opposizione, secondo la teoria della struttura triangolare dell'odio di Sternberg (2007), il punto di intersezione di elementi plurimi e di caratteristiche, tre delle quali compongono

anche l'amore: l'intimità (negata), la passione, l'impegno. Per Freud (1984) l'odio precede l'amore in quanto vita che difende sé stessa, che si protegge dalla minaccia dell'Altro. Dalla combinazione di queste caratteristiche nascono diversi tipi di odio. Se l'intimità negata, il cosiddetto "odio freddo" è tipico di chi ha disgusto per l'Altro e lo tiene a distanza perché ritenuto diverso o addirittura repellente (pregiudizi razziali); e la "passione", odio come rabbia e/o paura che spinge ad aggredire l'Altro o a fuggire in quanto percepito come dannoso, genera l' "odio caldo"; l' "impegno", odio come svalutazione attraverso il disprezzo, dà origine all' "odio gelido" tipico di chi ritiene l'Altro inferiore. Il combinarsi di questi tipi d'odio ne genera altri quattro: "odio bollente" (disgusto che aggredisce); "odio sobbollente" (disgusto che disprezza); "odio infuocato" (rabbia e disprezzo); "odio bruciante" (disgusto, rabbia e disprezzo). È questa la forma più estrema che ha fine soltanto con l'annientamento dell'Altro.

A partire dalla descrizione dei principali tipi di odio è possibile individuare atteggiamenti e comportamenti presenti nel nostro tempo, che rendono l'odio un problema grave non solo in ragione della sua pervasività ma anche della nonchalance con cui i comportamenti di odio si manifestano. Questi sembrano riguardare in misura crescente adolescenti e giovani, che sempre più di frequente utilizzano parole violente, di disprezzo, di avversione, di ostilità, verso coetanei, adulti e istituzioni.

Una violenza, specialmente quella verbale, che è diventata cifra di un modo di essere, di esistere, una sorta di "odio dunque sono", ritenuta indispensabile per imporre o reclamare il proprio posto nel mondo. Odio come rafforzativo concettuale che infarcisce il linguaggio, spesso senza piena consapevolezza da parte dei parlanti della violenza reale che la comunicazione contiene. Quasi che la lingua italiana non possedesse più varietà di vocaboli e di espressioni per riferire pensieri, per manifestare dissenso e opposizione, o anche solo per esprimere una antipatia, senza fare ricorso a modi verbali violenti e di sopraffazione.

La comunicazione dell'odio, secondo alcuni studiosi, (Waltman, 2010) è aumentata in modo vertiginoso con l'avvento della Rete, di internet e dei social media. Sono proprio le piattaforme social ad essere sempre più di sovente luoghi di intolleranza e di violenza verso chi ha diversa origine etnica, differente credo religioso o politico, diverso orientamento sessuale, ecc. *Hate speech* è la categoria elaborata da tempo dalla giurisprudenza americana, ed entrata a far parte di quella europea, per indicare un genere di offesa fondata su una discriminazione ai danni di persone o di un gruppo sociale e che avviene tramite connessione alla Rete. Brega e Perrone (2019) si sono soffermati di recente sul rapporto che intercorre tra social network, dimensione emozionale, impoverimento del linguaggio e crescita dei sentimenti a valenza negativa, mostrando come sia l'analfabetismo emotivo che il rattrappimento e l'impoverimento del linguaggio nei giovani siano influenzati dall'utilizzo delle piattaforme di comunicazione digitale in ragione della maggiore quantità di relazioni mediate rispetto a quelle dirette che caratterizzano i comportamenti sociali. Oggi si parla infatti di digitalizzazione dei processi emotivi e relazionali degli adolescenti, in quanto le relazioni vengono spogliate dell'impatto emotivo che è invece presente nella dimensione fisica, reale. L'interazione mediata dal dispositivo, e l'assenza della componente fisica, priva l'adolescente di un importante punto di riferimento nel processo di apprendimento delle emozioni, creando difficoltà non solo nell'apprendimento dei propri stati emotivi ma anche nel comprendere quelli degli altri (Brega e Perrone, 2019). La conseguenza è una diminuzione della

capacità empatica e un disinteresse emotivo che, nel contesto *cyber*, unitamente all'illusione di onnipotenza e di protezione per l'anonimato, porta all'innescare di tutte una serie di comportamenti ostili come il cyber-bullismo.

Secondo Lacroix (2002) l'odio è come una emozione shock che si esprime attraverso una comunicazione radicalizzata, la quale tramite i dispositivi tecnologici consente l'elevazione della aggressività e della violenza e la disintermediazione della parola in assenza di qualsiasi forma di coinvolgimento empatico (Riva, 2012). All'analfabetismo emotivo si accompagna un impoverimento del linguaggio.

L'odio sostiene Recalcati (2004) non è semplicemente odio del nemico ma è anche odio per la parola, è odio del linguaggio, poiché quando c'è l'odio non c'è più la "parola donata", non c'è più dialogo. L'odio sospende la legge della parola che ci rende umani. In un tempo che ha disaffezionato al "parlar bene", che mostra crescente disinteresse per la pratica della lettura, specie da parte dei giovani che praticano il copia/incolla e sono attratti dai *reel*, che mostrano di prediligere contenuti *trash* anche nella musica, la parola non può che risentirne. I linguisti hanno sottolineato da tempo l'impoverimento del linguaggio e del lessico non solo a causa dell'introduzione di termini esterofili soprattutto anglosassoni, ma per l'esiguo numero di parole conosciute e utilizzate tanto nei contesti informali che in quelli formali della comunicazione, che indicano un processo di declino linguistico dovuto a più fattori (Balboni, 2017). La stereotipia comunicativa così come la non appropriatezza semantica impediscono sia la comprensione del messaggio che di sentire, nel profondo, le emozioni che procurano le parole ascoltate e di scegliere quelle da pronunciare.

Secondo Ronchi (2003) per partecipare alla comunicazione contemporanea e sentirsi parte di una comunità, bisogna oggi conformarsi a modalità enunciative impersonali che lo studioso descrive come un codice internazionale, poverissimo, costituito da un centinaio di parole al massimo. Odio e parola mostrano dunque il filo che li annoda. Chi odia desidera raggiungere la sua meta velocemente e direttamente, senza percorrere le strade mai lineari del dialogo e del confronto che abbisognano di un lessico adeguato e di cura della parola. Chi odia usa, pertanto, le parole come proiettili, lance e pietre (Recalcati, 2004), scagliandole con così tanta violenza da contraddire la natura stessa della parola e snaturare il linguaggio. Se l'aggressività è emotiva e disordinata; l'odio è passione lucida che mira a colpire il cuore di chi ritiene nemico attraverso gesti e azioni pianificati. Come accade in guerra.

3. CONCLUSIONI

Gli adolescenti di oggi, scrive Galimberti (2007), hanno rispetto alla generazione che li ha preceduti, una emotività molto più incontrollata e uno spazio di riflessione molto più modesto. Il loro "fondo emotivo" è stato sollecitato fin dalla più tenera età da un volume di sensazioni e impressioni eccessivo rispetto alla loro capacità di contenimento. Questi ragazzi si trovano ad avere "una emotività carica e sovraeccitata che li sposta dove vuole", a loro stessa insaputa, senza che un briciolo di riflessione, a cui non sono stati educati, "sia in grado di raffreddare l'emozione e non confondere il desiderio con la pratica anche violenta per soddisfarlo". (Galimberti, pp. 41-42, 2007).

In un lavoro più recente (2019) il filosofo è tornato a soffermarsi sul problema dell'analfabetismo emotivo delle giovani generazioni da cui ritiene abbiano origine gli atteggiamenti di bullismo, anche nella declinazione cyber.

Iori (2012) evidenzia a tal proposito come la massiccia presenza dei media nella vita dei giovani abbia offuscato il contatto con l'esperienza diretta dei propri sentimenti, in grado di modificare una determinata condizione esistenziale. I sentimenti mediati dalle rappresentazioni dei vissuti, così come il modo stesso di manifestare le emozioni, è mutuato dalle rappresentazioni artefatte e già confezionate atte a sostituire mediaticamente i vissuti con forme indirette di esperienze. Insulti, offese, volgarità verbali e gestuali, esplosioni incontrollate di inciviltà si effondono sul pubblico giovanile attraverso una sovrastimolazione che mira a suscitare emozioni inautentiche, virtuali, disancorate dalla vita reale, in una simulazione dell'esistenza. La questione dell'educazione emotiva si pone, pertanto, come fondamentale per le giovani generazioni e per far fronte alle situazioni descritte, anche se essa continua ad essere enunciata nei diversi contesti ma nei fatti non veramente attuata. *Hate speech* e *hate words* sono elementi presenti nel linguaggio dei giovani e rappresentano quasi un modo di comunicare e di relazionarsi.

Una educazione alle emozioni e ai sentimenti basata su una didattica del lessico potrebbe rappresentare la direzione per tentare di contrastare sia l'analfabetismo emotivo che l'odio dilagante a partire dalla prima educazione. Se come affermano i linguisti, il numero di giovani incapaci di padroneggiare lingua e lessico è cresciuto in modo considerevole nel corso degli ultimi decenni, è naturale che le manifestazioni di odio crescano parimenti anche in ragione di questa incapacità di trovare le parole giuste per esprimere il proprio pensiero. Una incapacità che non riguarda più solo i giovani. Le parole, afferma Heidegger (1995), non sono soltanto strumenti per esprimere il pensiero ma condizioni per poter pensare, per riflettere; una didattica del lessico potrebbe rappresentare un modo per fare educazione emotiva e, allo stesso tempo, per contrastare alcune forme d'odio. Lessico e educazione emotiva potrebbero costituire un binomio vincente. L'educazione all'affettività, suggerisce la psicoanalisi, è la dimensione più complessa e misteriosa del soggetto che non insegna solo a riconoscere il proprio sentir, ma a coltivarlo come cura di sé e a poterlo esprimerlo in modo consapevole e adeguato. Conoscere e sentire, proprio perché intimamente connessi, devono rimanere saldi nel legame che li unisce. Una educazione che trascura la dimensione delle emozioni e dei sentimenti, ossia tutto ciò che qualifica l'esistenza e che consente ai giovani di regolare le loro relazioni con il mondo e con gli altri, finisce per destituire di senso l'esistenza (Bolnow, 2009). Una carenza educativa questa che secondo Nussbaum (2004) si ripercuote drammaticamente su tutti gli ambiti della vita sia personale che professionale. Sono infatti proprio i sentimenti ad essere origine del pensiero e dell'etica.

Educare alle emozioni e ai sentimenti, a partire da una didattica del lessico, potrebbe essere un modo non solo per guidare le nuove generazioni verso la conoscenza di se stessi, del proprio sentire e di un mondo interiore che prende forma in un *continuum*, ma ad acquisire un vocabolario ricco e vari attraverso cui esprimere stati d'animo e pensieri. La ricchezza, la varietà, la pertinenza e l'appropriatezza del linguaggio, costituiscono la condizione primigenia per poter scegliere se adoperare termini dispregiativi, di dileggio, di irrisione, di odio, oppure parole che indicano, descrivono e qualificano, senza offendere l'Altro. La crescita del sentimento d'odio, nelle sue diverse declinazioni e tonalità, pone

dunque con urgenza la questione di contrastarlo o almeno contenerlo. I segni della sua radicalizzazione nel modo di pensare, di percepire gli altri e il mondo, iniziano purtroppo a mostrarsi anche nel linguaggio tenero e innocente dei bambini che utilizzano a volte le parole ascoltate dagli adulti di riferimento e che rivelano il clima di verbalità rovente che circonda anche i più piccoli (Bolgiani, 2020).

La scuola guidare il processo di contrasto all'odio e operare in almeno due direzioni: una reale e non solo professata educazione emotiva; una didattica del lessico del sentire umano che insegni non solo le parole e i suoi significati ma ad averne cura. Ampliare e consolidare il vocabolario di base, partendo dalle parole che descrivono i moti del cuore e dell'animo, individuando le *hate words* per apprenderne il significato per poi tralasciarle; insegnare a non dover ricorrere necessariamente a *slang* e *meme* per sintetizzare i concetti, vuol dire costruire la pace partendo da elementi in apparenza minimi ma invece indispensabili. Una didattica del lessico che coinvolga la dimensione emozionale del soggetto non può che caratterizzarsi come una "didattica della pace". Pace che non è assenza di conflitti, poiché sono molteplici i punti di vista diversi su cose e fatti, ma modo di risoluzione della conflittualità senza violenza e odio verso gli altri. Lavorare sulla cultura di pace non significa lavorare in assenza di conflitto, poiché la cui costruzione non si determina in maniera irenica. Ogni ambiente sociale è infatti conflittuale, compresa la famiglia e la scuola. L'educazione stessa, nel significato di "andare oltre" implica il conflitto. "Andare oltre" vuol dire anche confliggere. La questione è semmai quella di utilizzare la parte buona della conflittualità, e per questo è necessario riconoscere nei fatti l'importanza della dimensione del sentire umano, dei moti che gli appartengono, del lessico attraverso cui poterlo esprimere. Confliggere, dunque, ma per dialogare, e questo significa passare dalla paura dell'Altro alla paura per l'Altro, cioè preoccuparsi per il suo destino; atteggiamento empatico opposto all'odio. La conoscenza di se stessi, del lessico, la scelta delle parole attraverso cui esprimere i propri pensieri, rappresentano un passo non piccolo in direzione della pace. La pace, secondo Hillesum (1999), può essere veramente trovata solo se prima la si trova in se stessi. Nessuna briciola di odio può aggiungersi all'odio che già ci pervade; il mondo è già inospitale e invivibile.

BIBLIOGRAFIA

- Annacontini G. (2020). *Educazione intellettuale e fenomeni d'odio tra riconoscimento, dialogo e argomentazione*. Pisa: Fabrizio Serra Editore.
- Balboni P.E. (2017). *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*. Venezia: Marsilio.
- Bara, B.G. (2005) *Nuovo manuale di psicoterapia cognitiva: secondo volume*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bolgiani P. (2020). *Adoviolenza. La psicoanalisi e la violenza degli adolescenti*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bolnow O.F. (2009). *Le tonalità emotive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Boudelaire C. (1945). *L'arte romantica*. Milano: Giunti Editore.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Cortina.
- Freud S. (1984). *Pulsioni e loro destini*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.

- Galimberti U. (2019). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
- Gheno V. (2019). *Potere alle parole*. Torino: Einaudi.
- Grant A. (2021). There's a Name for the Blah You're Feeling: It's Called Languishing. *The New York Times* (9 Maggio).
- Han, Byung-Chul (2017). *L'espulsione dell'Altro*. Milano: Nottetempo.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Hillesum E. (1999). *An Interrupted Life: Diaries and Letters of Etty Hillesum*. Bath: Persephone Books Ltd.
- Iori V. (2012). I giovani e la vita emotiva. *Education Sciences & Society*, 3 (1).
- Keyes C.L.M. (2022). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Research*, 43 (6), 207-222.
- Lacroix M. (2001). *Il culto dell'emozione*. Roma: Vita & Pensiero.
- Morin E. (2011). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Cortina.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Perrone, G., Brega, R. (2019). *Cyber-odio: normativa, analisi criminologica e rimedi*. Roma: Nuova Editrice Universitaria.
- Recalcati M. (2004). *Sull'odio*. Milano: Mondadori, Milano.
- Riva G. (2012). *Psicologia dei nuovi media*. Bologna: il Mulino.
- Ronchi R. (2003). *Teoria critica della comunicazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sternberg R.R. (1984). *Psicologia dell'odio*. Conoscerlo per superarlo. Trento: Erickson.
- Waltman M. (2010). *The Communication of Hate*. Pieterlen: Peter Lang Pub Inc.

Esplorare il potenziale non cognitivo in contesti caratterizzati da dispersione scolastica attraverso pratiche di cittadinanza democratica e di educazione alla pace

Exploring non-cognitive potential in contexts characterized by school dropout through democratic citizenship and peace education practices

Giuseppe Liverano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, giuseppe.liverano@uniba.it

ABSTRACT

Le sfide educative del presente si richiamano alla tutela dei diritti umani, all'inclusione, alla eliminazione di ogni forma di disegualianza, all'equità delle opportunità di sviluppo olistico per ogni soggetto al fine di promuovere una convivenza pacifica e democratica tra popoli e culture. In questo senso il Rapporto UNESCO (Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education) del 2021 e, in Italia, la proposta di legge n.2372/22 sulla sperimentazione delle competenze non cognitive all'interno dei contesti educativi formali e non formali rappresentano riferimenti normativi in grado di promuovere una nuova formula di contratto sociale per accompagnare l'umanità verso forme di sostenibilità e di convivenza pacifica attraverso l'istruzione. Le competenze non cognitive che Giorgio Chiosso specifica come competenze relative al carattere e alla personalità di un soggetto possono contribuire allo sviluppo di tutte le sue dimensioni e rivelarsi ausilio fondamentale per costruire contesti in cui favorire la convivenza democratica e pacifica, poiché lo sviluppo di tali competenze si deve proprio alla formazione delle disposizioni sociali e di valori comuni che favoriscono la vita comunitaria, alla formazione alle responsabilità comuni e a quella resilienza che consente di prevenire forme di devianza e di marginalità (Chiosso et. al. 2021, p. 39). Come pure il coinvolgimento esperienziale in pratiche di cittadinanza e di educazione alla pace può rivelarsi fecondo in termini di sviluppo di tali competenze, soprattutto per i giovani, poiché, trattandosi di un patrimonio intangibile ed interiore è fortemente educabile. Si deduce una certa relazione tra sviluppo di competenze relative al carattere e alla personalità e capacità di contribuire alla costruzione di contesti democratici e pacifici e viceversa. Lo studio ha lo scopo di indagare questa possibile relazione ed evidenziare le caratteristiche e i risultati di un'attività formativa svolta in una terza classe di un istituto comprensivo della città Taranto, che si presenta come un contesto conflittuale e caratterizzato da dispersione scolastica, in cui sono state svolte pratiche di cittadinanza democratica e di educazione alla pace rivelatesi produttrici di competenze non cognitive sia per gli studenti che per i docenti.

ABSTRACT

The educational challenges of the present refer to the protection of human rights, inclusion, elimination of all forms of inequality, equity of opportunity olistic development for each subject in order to promote peaceful and democratic coexistence among peoples and cultures. In this sense, the UNESCO Report (Reimagining our Futures together: A new social Contract for

Education) of 2021 and, in Italy, the proposed law n.2372/22 on the experimentation of noncognitive skills within formal and nonformal educational contexts represent normative references capable of promoting a new formula of social contract to accompany humanity towards forms of sustainability and peaceful coexistence through education. The noncognitive competencies that Giorgio Chiosso specifies as competencies related to a subject's character and personality can contribute to the development of all its dimensions and prove to be fundamental aids for building contexts in which to foster democratic and peaceful coexistence, since the development of such competencies is due precisely to the formation of social dispositions and common values that foster community life, training in shared responsibilities and the resilience that enables the prevention of forms of deviance and marginality (Chiosso et. al. 2021, p. 39). As well as experiential involvement in citizenship practices and peace education can prove fruitful in terms of developing such skills, especially for young people, since, it is an intangible and inner heritage it is highly educable. A certain relationship is inferred between the development of character- and personality-related skills and the ability to contribute to the building of democratic and peaceful contexts. The purpose of this study is to investigate this possible relationship and highlight the characteristics and results of a training activity carried out in a third class of a comprehensive institute in the city of Taranto, which presents itself as a conflict-ridden context characterized by dropouts, in which democratic citizenship and peace education practices were carried out that proved to be productive of noncognitive skills for both students and teachers.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Peace education; Democratic citizenship; Education; Non cognitive skills; dropout/Educazione alla pace; Cittadinanza democratica; Educazione; Competenze non cognitive; Dispersione scolastica

1. INTRODUZIONE

Nella prospettiva di creare micro e macro-comunità democratiche e pacifiche, sia il Rapporto UNESCO (Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education) del 2021, che la proposta di legge n.2372/22 “Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico”, in Italia, rappresentano due riferimenti normativi indicativi dell'itinerario che il mondo dell'istruzione formale e informale deve percorrere, per dare la possibilità alle nuove generazioni di essere costruttori di società pacifiche e sostenibili. Se il primo, infatti auspica l'introduzione di modelli pedagogici ancorati allo spirito di collaborazione e solidarietà tra studenti e docenti, per mezzo dei quali costruire conoscenza e trasformare la società rendendola più democratica, pacifica e sostenibile, il secondo riconosce ad un patrimonio di conoscenze intangibile e interiore al soggetto, l'importanza cruciale e un valore predittivo capace di migliorare i risultati in diversi campi della vita, dall'istruzione al lavoro, dalla salute al rispetto delle leggi (Heckman e Kautz, 2016, p.111), nei comportamenti nella vita sociale, familiare e professionale, favorire il successo scolastico da parte degli alunni (Almlund et al., 2011; Stankov & Lee, 2014). L'educazione delle abilità caratteriali e della personalità, infatti, aiuterebbe a sviluppare maggiore predisposizione al raggiungimento degli obiettivi e, soprattutto, una disposizione più responsabile e attenta alle modalità attraverso cui questi obiettivi vengono raggiunti, a sviluppare maggiore stabilità emotiva, senso etico, capacità di

comprensione e saggezza, fattori fondamentali, per ogni soggetto, per avere relazioni significative e collaborare con i propri simili alla costruzione di società pacifiche, democratiche e sostenibili.

Entrambi i documenti, quindi, auspicano un impegno dell'istruzione nella direzione di offrire alle nuove generazioni gli strumenti della conoscenza per trasformare il mondo attraverso un impegno cooperativo orientato alla solidarietà, al rispetto dei diritti umani, alla valorizzazione delle differenze, al rispetto della dignità, potendo esercitare il diritto ad una istruzione equa e di qualità, con lo scopo di raggiungere i propri obiettivi in modo consapevole e libero.

2. EDUCARE LE NUOVE GENERAZIONI ALLA CONVIVENZA DEMOCRATICA E ALLA PACE: L'IMPORTANZA DELLE CHARACTER SKILLS

In modo convenzionale e sicuramente provvisorio, riprendendo la definizione di Haselberger et al. (2012, p. 82-89), potremmo definire le competenze non cognitive “una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, abilità interpersonali, intellettuali e pratiche accanto a valori etici”, che una volta educate, “consentono agli individui di adattarsi e di migliorare la qualità della vita in ogni ambito”.

Tale definizione riassume una distinzione che fa Damiano Felini (2021, p. 9) a proposito di ciò che l'autore definisce “Moral e Character Education”, secondo cui l'educazione morale rappresenterebbe un processo di trasmissione di valori o di sviluppo del ragionamento morale, che, sommariamente, potremmo definire di educazione ai valori, mentre la Character education, definizione di chiara origine angloamericana, si riferirebbe a tratti, virtù, qualità, disposizioni, inerenti la personalità e il carattere di un soggetto, che in quanto tali, costituirebbero un patrimonio di conoscenza immateriale che andrebbe ad arricchire l'interiorità, la dimensione spirituale. Tale conoscenza, per la sua natura, risulterebbe sensibile ai processi educativi. Nell'intento di comprendere in profondità la radice epistemologica su cui si poggia la ricerca sulla Character education, si ravvisa, pure, un legame con la riflessione di Rita Minello (2018) a proposito dell'importanza che attribuisce alle virtù epistemiche per la formazione del talento. L'autrice, infatti, riprendendo la definizione di “talento” di Umberto Margiotta (2018), che lo definisce “un insieme di caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnano la nostra unicità” e che, in quanto tale è un ente dinamico ed educabile, evidenzia come tale definizione chiami in causa termini come “virtù” e “carattere” che esprimono una connotazione morale e civile, sottolineando come tali caratteristiche possano essere annoverate tra le virtù epistemiche (intellettuali, morali e civili) fondamentali per la formazione dei talenti.

Entrambe le posizioni contribuiscono ad approfondire i confini epistemologici entro cui si pone lo sviluppo delle non-cognitive skills, e a comprendere l'importanza che hanno gli interventi educativi per il loro potenziamento, che indirettamente influenzerebbe positivamente la qualità della vita interiore, sociale, affettiva e relazionale di un soggetto. Se l'educazione, dunque, ancora una volta, risulta determinante per lo sviluppo capacitante in termini di abilità caratteriali, è fondamentale, comprendere anche quali possono essere i modelli educativi e le situazioni che lo facilitano.

Secondo alcuni programmi educativi per bambini e adolescenti per lo sviluppo di competenze del carattere e della personalità attuati in America, apparirebbero più promettenti gli interventi che combinano istruzione, momento ludico ed esperienza lavorativa (Kemple & Willner, 2008; Roder & Elliot, 2011). Inoltre, un contesto familiare caratterizzato da povertà educativa e disagio sociale, incapace di offrire ai figli la necessaria cura, il conforto e il sostegno alla motivazione all'apprendimento, condizionerebbe la qualità della stimolazione cognitiva ed emozionale (Moon, 2012) di questi ultimi e di conseguenza, determinerebbe una minore dotazione in termini di competenze caratteriali e della personalità, e in generale, di apprendimento di conoscenza (Hechman & Kautz, 2016, p. 91). La definizione di competenze non cognitive fatta in premessa, gli effetti che un loro sviluppo determina nei comportamenti degli esseri umani e le evidenze scientifiche appena citate, inducono a pensare che un modello educativo umanistico e democratico, in cui si pone attenzione anche alla dimensione affettiva degli adolescenti, da parte di chi educa, si ritiene possa rappresentare una situazione feconda per il loro sviluppo. A tal proposito, si vuole riprendere una riflessione di Giovanni Maria Bertin (1968, p. 14), che all'indomani del periodo fascista, avverte l'esigenza di rinnovare l'educazione, auspicando l'adozione di modelli educativi in grado di "rifiutare ogni forma di discriminazione e di disuguaglianza, e che fossero funzionali a contribuire alla realizzazione di un mondo migliore e ad aiutare ogni essere umano ad attuare pienamente se stesso", individuando nel modello educativo umanistico-democratico, il metodo di educazione del carattere idoneo al pieno sviluppo armonico dell'alunno. Tale modello, prevedendo l'integrazione reciproca del momento di apprendimento che metteva in moto uno sforzo fisico e mentale (lavoro) e del momento ludico, che rappresentava il piacevole (gioco), offriva alla personalità dell'educando "ostacoli e difficoltà essenziali per il suo maturarsi e progredire" (Bertin, 1968, pp. 61-63).

Pratiche ludiche e pratiche che contemplano uno sforzo sia fisico che intellettuale, svolte in contesti educativi formali e non formali, "metterebbero in moto funzioni protese al perfezionamento di qualità estetiche e intellettuali che assicurano arricchimento di umanità, e verso l'adattamento alla realtà nel compimento di quelle attività economiche e sociali che sono la condizione del progresso sociale (Ibidem).

L'educazione del carattere, che oggi si ripropone con un lessico pedagogico più anglosassone, come sviluppo di tratti caratteriali e della personalità, individua il modello educativo di stampo umanistico-democratico, uno spazio fecondo, il più efficace come "processo di ingentilimento e di incivilimento di inclinazioni e sentimenti" e per educare a vivere "una vita comunitaria ordinata e in spirito di solidarietà e cordialità reciproca", poiché attraverso di esso ogni soggetto ha maggiore potere di espressività, di libertà nella scelta, la possibilità di far conciliare la necessità di maturazione, con le esigenze di gratificazione (come espressione della personalità egocentrica), e attraverso di esso si risolvono queste necessità contrapposte, che in un modello educativo autoritario rappresentano antinomie (Ibidem). Ne deriva che l'educazione del carattere aiuterebbe la vita affettiva e relazionale del soggetto, diversamente da una impostazione autoritaria, che la mortificherebbe.

A distanza di più di sessant'anni, questa riflessione di Bertin, che dimostrò così, non solo una piena e matura coscienza pedagogica, ma una visione prospettica dell'educazione, trova riscontro nelle ricerche attuali, secondo cui alcuni programmi di intervento educativo sugli adolescenti, per lo sviluppo di competenze del carattere e della

personalità, apparirebbero più promettenti, quando combinano impegno disciplinare e gioco e quando si riscontra il sostegno scolastico, dei contesti educativi formali e informali di accompagnamento, l'influsso positivo genitoriale, attraverso il conforto, la cura e l'attenzione alla vita emozionale e affettiva dei figli, sin dalla prima infanzia (Hechman & Kautz, 2016, pp. 89-92).

3. FRAMEWORK TEORICO

Nel momento storico che si sta vivendo, le persone faticano a relazionarsi, nelle nuove generazioni c'è sempre meno fiducia nel futuro e un sentimento di ribellione che molto spesso sfocia in atti violenti. I nostri quotidiani sono pieni di notizie che raccontano di episodi di violenza e bullismo a scuola e in altri contesti extrascolastici. L'educazione oggi, rispetto a queste sfide cosa può fare? Attuare una idea di istruzione che veicoli valori educativi e possa aiutare i ragazzi a sviluppare competenze non cognitive affinché siano di aiuto nei processi di transizione all'età adulta, nella comprensione della realtà, nell'approcciarsi ad essa con la consapevolezza di avere il compito di migliorarla (Chiosso et al., 2021 p. 18; Liverano, 2022, p. 67), può rappresentare una tra le tante innovazioni da promuovere. Attività per lo sviluppo di competenze del carattere e della personalità in grado di aiutare i ragazzi a vivere una cittadinanza attiva e democratica e promuovere valori della pace, sono state avviate in alcune scuole italiane con risultati sorprendenti (Poggi, pp. 185-203). Competenze come l'amicizia, la gradevolezza, l'apertura mentale, la coscienziosità, la collaborazione, la resilienza, l'ottimismo, l'approccio positivo alle difficoltà, l'autoefficacia, l'autodeterminazione, la speranza, la stabilità emotiva, l'estroversione, la motivazione, la proattività, ecc.) (McCrae, 1991; Luthans, 2010; Vittadini et al., 2021) possono davvero rappresentare, la cassetta degli attrezzi in grado di aiutare i giovani ad accogliere le sfide del presente. Se la personalità è un insieme di forze che producono disposizioni a risposte comportamentali, che a loro volta determinano un comportamento (Adorno, 1949), è fondamentale agire con l'educazione dei tratti del carattere e della personalità, per orientare le azioni al bene, utilizzando metodologie in grado di preparare i ragazzi a sviluppare valori, competenze e conoscenze relative alla pace, alla democrazia, alla sostenibilità, alla cittadinanza. In questo senso, i principi della didattica cooperativa e del costruttivismo sociale (Vygotskij, 1981) e il paradigma dell'apprendimento attivo e che deriva dall'esperienza (Dewey, 2016), si offrono come epistemologia di riferimento a metodologie di sostegno ad attività che prevedono il dialogo, il confronto, la collaborazione alla costruzione di una cultura della pace e della cittadinanza, soprattutto in quei contesti caratterizzati dalla presenza di più culture e linguaggi (Reardon, 1998), perché i ragazzi sono maggiormente stimolati alla pratica di valori come l'empatia, l'ascolto, la comprensione, la solidarietà, la compartecipazione alla gioia e alla sofferenza (Galtung, 2020). Elaborare attività su problemi reali che necessitano di un approccio interdisciplinare e interculturale, può alimentare la cultura del dibattito e del confronto, utilizzando la diversità come risorsa verso la ricerca di un pensiero collettivo che aiuti i ragazzi a superare pregiudizi, ad affrontare i conflitti e le separazioni, animati dalla volontà di convivere pacificamente, ad affrontare le ingiustizie, attraverso una cultura della tolleranza. In questo senso, la pedagogia del dialogo, del confronto, della non violenza, della democrazia come processo formativo che ha caratterizzato l'opera di Paulo Freire (1970, 1998) o di Danilo Dolci

(1966) si propone, anch'essa, come utile sostegno teorico alle attività da svolgere in classe, le quali, sull'insegnamento dei due pedagogisti, devono poter contemplare momenti emotivi fortemente riflessivi da essere propedeutici ad una modificazione dei comportamenti e degli atteggiamenti. La pedagogia maieutica e liberatrice dei due autori trova il suo fondamento nella capacità generativa dell'apprendimento, come risorsa per trasformare la realtà, attraverso un processo educativo che investe su categorie come la non discriminazione, il rispetto della diversità e della giustizia, la libertà, la creatività, la relazione e la collaborazione. Attraverso la relazione e la collaborazione, infatti, i ragazzi hanno la possibilità di gestire le tensioni, comprendere di essere interdipendenti, negoziare ruoli e contribuire alla costruzione di conoscenza e a comprenderne l'utilità sociale e culturale.

4. L'ESPERIENZA FORMATIVA

Se lo sviluppo di competenze non cognitive influenzerebbe positivamente la qualità della vita interiore di un soggetto con un riflesso nei suoi comportamenti in ogni ambito della vita, è verosimile che un soggetto, con tratti caratteriali particolarmente sviluppati, possa dimostrare una personalità caratterizzata da maggiore disponibilità, proattività e agentività positiva rispetto alla realtà e a ciò che accade, garantire una migliore qualità delle risposte alle sfide e alle difficoltà della vita reale, relazionarsi in modo significativo e pacifico, risolvere pacificamente conflitti tensioni con i propri simili. Nell'esperienza formativa che si descriverà, si dimostrerà la relazione che esiste tra alcune competenze caratteriali e la capacità di contribuire alla costruzione di contesti democratici e pacifici. Il contributo, infatti, presenta un'analisi critica di alcune pratiche di educazione alla pace e di cittadinanza democratica svolte con docenti e alunni di una terza classe di un istituto comprensivo della città di Taranto. Questa esperienza, che per l'impianto metodologico e per la natura del campione della classe, può essere annoverata tra gli studi di caso, si inserisce tra le attività di un progetto contro e per la prevenzione della dispersione scolastica che si sta svolgendo in alcune scuole di Taranto, inserite in quartieri a rischio sociale e di povertà educativa.

Lo scopo di tale studio non è stato quello di misurare l'effettivo potenziamento di character skills, anche in virtù di un limite importante della ricerca rappresentato dalla durata dell'esperienza. L'osservazione, infatti, ha spostato l'attenzione ai processi e alla postura dei ragazzi, rispetto agli stimoli.

Sebbene ci siano state delle valutazioni, in questa esperienza si è cercato di porre attenzione ad alcune dimensioni pedagogiche significative, che, per l'importanza che hanno nei processi educativi, sono state meritevoli di apprezzamento. Più che una valutazione di prodotto, (risultati di apprendimento), quindi, si farà riferimento ad una valutazione di processo, per constatare la qualità della partecipazione, la disponibilità alla collaborazione, la motivazione e il coinvolgimento, dimensioni fondamentali per la qualità e gli esiti di una esperienza formativa.

Prima di svolgere alcune piccole pratiche di educazione alla pace e di cittadinanza con gli alunni, si è deciso di svolgere dei momenti formativi con i docenti attraverso i quali sono state fornite informazioni sui i punti salienti del DL n. 2372/22 relativo alla

sperimentazione delle competenze non cognitive a scuola, su cosa sono le non-cognitive skills e sul modello dei Big Five (McCrae, 1991), sui risultati più importanti ottenuti da ricercatori come James Heckman e Tim Kautz, che hanno già svolto diverse attività in scuole americane per lo sviluppo di competenze non cognitive. A tal proposito, le evidenze scientifiche lasciano intendere come l'acquisizione di character skills da parte degli alunni dipenda molto dalla postura del docente, dalla qualità delle relazioni che riesce ad instaurare, dal suo modo di essere, condurre e gestire un gruppo di alunni, dalla disponibilità al co-design educativo, dalla tipologia di modello educativo che adotta in classe, dalla capacità di rendere i contesti educativi, spazi di apprendimento dinamici, interattivi, democratici, creativi, innovativi (Lange e Topel, 2006; Almlund et al., 2011; Lochner, 2011; Heckman & Kautz, 2016; Chiosso et al., 2021). Inoltre, la valorizzazione e il potenziamento delle non-cognitive skills nei docenti, sembra possa avere ricadute positive nella relazione con gli alunni, nei processi di insegnamento e apprendimento, nel successo scolastico.

Dopo questi momenti formativi teorici sono state svolte alcune attività per riflettere e cercare di sviluppare le competenze caratteriali "Coscienziosità", "Gentilezza" e "Estroversione".

Le attività svolte sono state le seguenti:

- 1) Visione di video di situazioni professionali in cui si praticavano le competenze caratteriali "Coscienziosità, Gentilezza ed Estroversione";
- 2) Focus group;
- 3) Lezioni in classe praticando "Coscienziosità", "Gentilezza" ed "Estroversione".

L'esperienza formativa con i ragazzi è durata circa 8 settimane. Alle attività hanno partecipato n. 17 alunni di una classe terza di scuola secondaria inferiore. Un momento di osservazione in classe, propedeutico all'esperienza, ha agevolato l'identificazione delle difficoltà più evidenti di questo contesto scolastico, caratterizzato da una precaria stabilità emotiva di alcuni ragazzi, da rapporti conflittuali tra alunni e tra alunni e docenti e da fattori caratterizzanti del fenomeno della dispersione scolastica. Attraverso un approccio ecosistemico (Bronfenbrenner, 1977) rivolto alla valorizzazione della pluralità e alla diversità di pensiero, all'empowerment diffuso e al riconoscimento del valore dell'interdipendenza, sono state effettuate attività per allenare buone abitudini affettive e di comprensione reciproca, per reagire positivamente ai conflitti che si verificano in classe, attraverso atteggiamenti di tolleranza e rispetto della diversità, per favorire il dialogo e il confronto, finalizzati al superamento delle proprie convinzioni, dei pregiudizi e della paura dell'altro, a suscitare la curiosità e l'empatia. Anche in questo caso sono state svolte azioni per il potenziamento di competenze come la "Coscienziosità", la "Gentilezza", l'Apertura mentale", l'"Amicalità", la "Stabilità emotiva", immergendo i ragazzi in situazioni complesse e strettamente connesse con le criticità evidenziate. Tra le attività svolte si evidenziano:

- 1) Giochi di ruolo per il riconoscimento e il rispetto dei diritti di alunni e docenti;
- 2) Simulazioni di tensioni e conflitti tra alunni con esercizi di pratica di alcune competenze del carattere;

- 3) Utilizzo del “Confessionale” come momento attraverso cui ogni alunno e ogni docente può rivelare le proprie difficoltà in classe e stimolare il coinvolgimento emotivo di chi ascolta e la riflessione;
- 4) Visione di video riflessivi per la comprensione degli effetti di una situazione di pace e di conflitto tra uomini e donne;
- 5) Lettura ad alta voce di brani di libri che veicolano valori e sentimenti di cittadinanza attiva e di pace;
- 6) Attività intitolata “In pace con il proprio ambiente” attraverso cui i ragazzi hanno praticato principi e valori di cittadinanza attiva impegnandosi nel ripristino e cura del giardino della scuola e dell’area verde esterna adiacente, in modo tale da comprendere che occorre vivere in armonia, in pace con la natura e in una prospettiva di reciproca;
- 7) Il gioco dell’“Urna delle buone azioni”. Gli alunni e i docenti, dopo aver discusso sulle maggiori difficoltà in classe, inseriscono nell’urna un foglio piegato in due con all’interno una frase scritta su una buona intenzione da svolgere e un bisogno/desiderio connesso alle criticità;
- 8) Attività artistica “I linguaggi della pace e della cittadinanza” attraverso cui i ragazzi si sono impegnati a rappresentare questi due grandi temi attraverso la musica, la scrittura, il disegno artistico, la rappresentazione teatrale.

Le attività dovevano servire ad aiutare gli alunni a potenziare le competenze non cognitive sopracitate, ritenute fondamentali per facilitare il senso di cittadinanza attiva e promuovere la pace.

Esse avevano lo scopo di aumentare nei ragazzi la consapevolezza degli effetti di comportamenti conflittuali e poco civili, all’interno e fuori dal contesto scolastico, di far comprendere come, al contrario, comportamenti civili e pacifici restituiscono un benessere individuale e di gruppo e un senso di gioia e gratificazione che dispone ad una maggiore partecipazione in classe, ad un migliore rendimento scolastico, a costruire relazioni significative. Le azioni, perciò, avevano l’obiettivo di facilitare, spontaneamente, in ogni alunno, un maggiore senso di responsabilità individuale e collettiva e la comprensione di come gli effetti di un gesto violento o incivile si ripercuotono su di sé e sugli altri. come pure un gesto di pace e di buona cittadinanza. I docenti, in questa fase, hanno prestato particolare attenzione al modo con cui si sono svolte le azioni, ad alcune dimensioni pedagogiche significative, per osservare gli atteggiamenti e i comportamenti dei ragazzi e verificare possibili trasformazioni e modificazioni rispetto ad abitudini comportamentali routinarie definite critiche. Consapevoli della difficoltà a poter raggiungere certi traguardi, per effetto di criticità fortemente radicate e difficili da destrutturare, i docenti hanno ritenuto alimentare la speranza, attraverso un supporto continuo ai ragazzi, anche attraverso espedienti di token economy, per cui ogni volta che si percepivano piccoli progressi, sono state introdotte piccole premialità.

Relativamente ai processi di verifica del potenziamento di competenze non cognitive gli alunni hanno valutato i docenti attraverso piccole interviste tese ad indagare gli atteggiamenti, i comportamenti, il grado di disponibilità, l’empatia, il senso di controllo e di collaborazione, di gentilezza, dimostrato da questi durante le lezioni, dopo il periodo di formazione. Per evitare che gli alunni avessero condizionamenti nella valutazione è

stata fatta la scelta di non informarli della formazione ricevuta dai docenti. Relativamente alla valutazione degli alunni, i docenti hanno utilizzato una rubrica in cui sono stati riportati i livelli di padronanza per le competenze “Coscienziosità”, “Gentilezza”, “Apertura mentale”, “Amicalità” e “Stabilità emotiva” e per alcune dimensioni come la “qualità della partecipazione”, la “disponibilità alla collaborazione”, la “motivazione” e il “coinvolgimento”, su una scala da 1 a 10, divisa in tre modalità: con punteggio da 1 a 3 (bassa), da 4 a 7 (media) da 8 a 10 (alta).

Nonostante il ricorso ad un processo di triangolazione, attraverso cui la documentazione dei docenti e le schede riassuntive del ricercatore sono state confrontate con l’analisi dei dati di questa esperienza formativa fatta da altri ricercatori che stanno svolgendo ricerche simili (Sorazio, 2005; Trincherò, 2004, 2019), è da tener presente che la durata dell’esperienza rappresenta un limite e una variabile fondamentale in termini di significatività e attendibilità delle informazioni emerse, tale da dover considerare i dati, che rappresentano una evoluzione in termini di competenze, una mera percezione.

I comportamenti e gli atteggiamenti che sono stati meritevoli di valutazione positiva necessitano, in tal senso, di una ulteriore verifica a medio e lungo termine per poter accertarne la costanza, la continuità e lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo, che anticipa le azioni, altrettanto consapevole e maturo.

Tabella n. 1 (Nella rubrica di valutazione gli asterischi mostrano il numero degli alunni nei vari range di punteggio per ogni character skill)

RUBRICA DI VALUTAZIONE	Punteggio da 1 a 3 basso	Punteggio da 4 a 7 medio	Punteggio da 8 a 10 alto	N° Alunni
<i>Coscientiosità</i>	L'alunno si mostra poco coscientioso, con scarso impegno nelle attività, verso cui dimostra scarso senso di consapevolezza e responsabilità *	L'alunno si mostra responsabile e coscientioso in modo incostante. Si impegna per sviluppare consapevolezza e responsabilità **	L'alunno si mostra responsabile e consapevole, è diligente e coscientioso e dimostra di aver compreso il significato delle attività***	0* 14** 3***
<i>Gentilezza</i>	L'alunno mostra difficoltà ad essere gentile ed altruista e a dimostrare amicalità verso i suoi compagni*	L'alunno ha atteggiamenti effettuosi e gentili ad intermittenza e si mostra leale in modo incostante **	L'alunno si mostra leale, affettuoso ed altruista e dimostra di aver compreso l'importanza di questa competenza***	0* 13** 4***
<i>Apertura mentale</i>	L'alunno non mostra apertura mentale, curiosità e di interesse alle forme di diversità *	L'alunno mostra un interesse agli altri, ha discreta curiosità e apertura mentale nei confronti degli altri**	L'alunno si mostra molto interessato a ciò che culturalmente è distante dal proprio modello di riferimento. Ha curiosità, creatività e apertura mentale***	2* 11** 4***
<i>Stabilità emotiva</i>	L'alunno è agitato e mostra segni di insofferenza e di instabilità emotiva*	L'alunno dimostra di possedere discrete capacità di controllo delle proprie emozioni anche se necessita di uno sviluppo ulteriore**	L'alunno ha il pieno controllo e la piena gestione delle sue emozioni. Ha stabilità emotiva e gestisce al meglio lo stress e le situazioni di tensione con gli altri mostrando comportamenti civili e pacifici***	2* 10** 5***
<i>Qualità della partecipazione</i>	L'alunno partecipa alle attività dimostrando scarso interesse*	L'alunno partecipa alle attività dimostrando discreto interesse e attenzione al significato delle attività**	L'alunno partecipa alle attività dimostrando grande interesse e dimostra di comprendere il significato delle attività con piena consapevolezza***	1* 12** 4***
<i>Disponibilità alla collaborazione</i>	L'alunno collabora in modo poco significativo*	L'alunno collabora con gli altri ma dimostrando alcune difficoltà nella relazione**	L'alunno collabora con gli altri dimostrando piena capacità di relazionarsi con gli altri ***	1* 14** 2***
<i>Motivazione</i>	L'alunno mostra scarsa motivazione e curiosità alle attività*	L'alunno mostra motivazione e curiosità alle attività**	L'alunno mostra grande motivazione e curiosità alle attività e si dimostra proattivo***	2* 10** 5***
<i>Coinvolgimento</i>	L'alunno dimostra scarso coinvolgimento e attenzione alle attività*	L'alunno dimostra coinvolgimento e attenzione alle attività e al loro significato**	L'alunno dimostra pieno coinvolgimento nelle attività, nelle relazioni e nella collaborazione ***	1* 13** 3***

5. ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

Attraverso le attività svolte è stato fatto il tentativo di accompagnare gli alunni verso l'acquisizione di una nuova cultura di cittadinanza e di pace, immergendoli in situazioni lontane dalla loro comfort zone. Guardare e riflettere sui video, simulare situazioni di tensione ed esercitarsi a praticare competenze caratteriali per poter agire in modo civile e pacifico, svolgere attività focalizzate sulla cittadinanza, sulla pace, per il sostegno del prossimo, per la promozione e valorizzazione della diversità, ha favorito un'apertura dei ragazzi verso modalità di comportamento mai contemplate e, che, se attuate producono gioia e benessere. Sebbene la rubrica di valutazione possa risultare indicativa di un minimo potenziamento di competenze caratteriali, ciò che interessa in questa sede è constatare gli effetti che hanno prodotto le attività svolte in termini di consapevolezza delle difficoltà e delle strategie da adottare per superarle. Svolgere un impegno di cittadinanza attiva attraverso l'attività "*In pace con il mio ambiente*" ha dato la possibilità agli alunni e ai docenti di toccare con mano le problematiche della realtà e di acquisire consapevolezza degli effetti, di pensare e elaborare un piano di azione teso a responsabilizzare tutti, con assunzione di ruoli e compiti, di collaborare alla sua realizzazione, di condividere la gioia del risultato di aver migliorato e pulito l'ambiente che i ragazzi stessi frequentano nel tempo libero. Attraverso l'attività "*L'Urna delle buone azioni*" ogni alunno ha avuto la possibilità di scegliere consapevolmente chi perdonare, di chi prendersi cura per una settimana, di astenersi a compiere gesti abitudinari di bullismo, di gioco violento, di uso di linguaggio volgare. In questo modo è stata data la possibilità ad ogni alunno di essere protagonista della sua vita e di condividere con gli altri la propria esperienza di crescita e di costruzione di una cultura di cittadinanza e di pace, di comprendere più in profondità le dinamiche che animano i propri comportamenti.

La condivisione di queste buone azioni si è rivelata una occasione feconda per sviluppare empatia, comprendere la diversità, promuovere il dialogo e il confronto nella diversità di opinione, aumentare la capacità di collaborare, di progettare e valutare insieme, aumentare la consapevolezza dei propri diritti e dei propri doveri, sviluppare il rispetto delle differenze, migliorare le relazioni, sviluppare immaginazione e comportamenti prosociali, aumentare la conoscenza degli altri e di come si comportano anche al di fuori del contesto scolastico. Così pure attraverso l'attività "*I linguaggi della cittadinanza e della pace*" i ragazzi hanno avuto la possibilità di esprimersi in diversi modi, dando sfogo alla creatività e al loro talento. Attraverso questa attività hanno sviluppato la consapevolezza che gli artefatti cognitivi realizzati rappresentano loro stessi e l'idea che hanno costruito insieme del valore della pace e della cittadinanza. Esprimersi attraverso la musica, la scrittura, il disegno artistico, il teatro ha reso consapevoli tutti del fatto che la pace e la cittadinanza possono rappresentarsi attraverso molteplici linguaggi e rappresentazioni che si trasformano in momenti di riconoscimento e alfabetizzazione delle emozioni, di liberazione interiore, di espressione dei sentimenti e delle emozioni che i ragazzi vivono quotidianamente. L'utilizzo del "*Confessionale*" è stato un modo per trasformare l'aula da contenitore di sentimenti e emozioni inesprese ad un luogo in cui essere autentici e rivelare le proprie fragilità e le proprie difficoltà, perché nell'autenticità si è più sensibili all'accoglienza, all'empatia e alla comprensione delle ragioni dell'altro.

L'autenticità, cioè l'essere genuini e veri, è una condizione che precede e favorisce un clima di pace e di armonia.

Dal punto di vista strettamente valutativo è significativo il dato che colloca la maggior parte dei ragazzi nella fascia intermedia di livello di padronanza. Solo una minima percentuale, infatti, si colloca nella fascia più alta e nella fascia più bassa. Questa informazione testimonia come la classe agisca quasi con una mente di gruppo, sia nelle criticità che nella crescita. Interessante, inoltre, è constatare come i dati relativi al potenziale sviluppo di competenze di "Coscienziosità", di "Gentilezza", di "Apertura mentale" e di "Stabilità emotiva" siano direttamente proporzionali ad una crescita nelle dimensioni "Qualità della partecipazione", "Disponibilità alla collaborazione", "Motivazione" e "Coinvolgimento", confermando quanto già evidenziato attraverso i risultati delle evidenze scientifiche più attendibili e cioè che la crescita di character skills si riflette in modo positivo nelle azioni degli alunni. Questo dato avvalorava ancora di più l'ipotesi secondo cui tali competenze avrebbero una grande potere predittivo ma anche orientativo e auto-orientativo su una vasta gamma di outcomes in diversi campi della vita (Heckman e Kautz, 2016, p. 11). La predittività e la capacità orientativa delle character skills sono variabili interconnesse tra di loro che si inseriscono in un processo di evoluzione a spirale e con un grande potere di influenzare le scelte di un soggetto, poiché forniscono preventivamente elementi di valutazione diretta dei risultati e degli effetti di un potenziale sviluppo di competenze. In un certo senso, avendo consapevolezza degli effetti positivi di certe character skills, basterebbe potenziarle per avere risultati in aree e ambiti della vita in cui si evidenziano criticità. La spirality, invece, è data dal fatto che più si svilupperanno competenze caratteriali più si constateranno risultati positivi in ogni settore della propria vita; ne consegue che più si migliora la propria vita più si è disponibili ad affrontare sfide sempre più complesse, il cui superamento produrrà a sua volta un ulteriore potenziamento di tali competenze.

In generale, in tutte le attività svolte, ogni alunno ha avuto la possibilità di riflettere su cosa significa collaborare per la costruzione di un clima e una cultura di pace, su cosa significa essere cittadini consapevoli e responsabili, ma soprattutto di sperimentare nuove modalità per conoscersi meglio, per conoscere, accettare e valorizzare i propri compagni di scuola.

6. CONCLUSIONI

Misurare una parte di patrimonio di conoscenza intangibile non era prioritario in questa indagine. Fondamentale era osservare la dimensione specificatamente pedagogica della ricerca, più attenta al "come" si raggiunge il risultato che al risultato stesso. E l'attenzione alla processualità ha restituito una conoscenza più profonda della personalità di ogni alunno e docente, di come il carattere e i valori di ognuno possono incidere positivamente o negativamente sulla propria vita e sugli altri. Merita una particolare attenzione, infatti, proprio il discorso del carattere e dei valori di ognuno come componenti fondamentali per la costruzione di quella cultura della pace e della cittadinanza attiva promossa attraverso le attività. La conclusione a cui si può giungere, dunque, è che per essere costruttori di pace e per essere cittadini responsabili è fondamentale curare alcuni tratti caratteriali (Ex.

avere stabilità emotiva, essere coscienti, disporsi nei confronti degli altri con gentilezza e amicalità, essere comprensivi ed empatici) e sviluppare alcuni valori (Ex. Cura, onestà, affettività, integrità, armonia, lealtà, rispetto, compassione, uguaglianza, giustizia, libertà, solidarietà) poiché sono utili indicatori ed elementi predittivi dei comportamenti. Disporre di alcuni valori e di particolari competenze, perciò, significa possedere una cassetta degli attrezzi in grado di trasformare i conflitti in opportunità, di costruire una relazione significativa, di superare i pregiudizi quando alimentano la cultura della separazione, di trasformare il paradigma della paura dell'altro in cultura dell'accoglienza e della valorizzazione della diversità, di considerare ogni cosa o persona con cui ci rapportiamo una risorsa con cui convivere in armonia in una prospettiva di reciproca appartenenza. Cultura della pace e della cittadinanza democratica, infatti, non possono che procedere lungo lo stesso itinerario, nutrendosi reciprocamente. Ed è in questa prospettiva, che l'istruzione deve rinnovarsi nei programmi curriculari per contemplare nuove formule di educazione del carattere e della personalità. Insegnare l'umano, in un momento in cui il senso di umanità rischia di assumere posizioni vicarie nelle vite di uomini, donne e ragazzi, forse è la sfida più ardua oggi, ma anche la più interessante da accogliere per garantire il "respiro della civiltà [...] che si sostanzia nell'aver cura delle persone e delle relazioni" (Malavasi, 2020, p. XI) e per promuovere la sostenibilità e la possibilità di un futuro per le generazioni future.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T.W. (2016). *La personalità autoritaria*. Roma: Edizioni Pigreco.
- Almlund, M., Duckworth, A.L., Heckman, J.J., Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. *Handbook of the Economics of Education*, 4, 1-181.
- Bauman, Z. (2005). *Vita liquida*. Bari: Laterza.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando Editore.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531
- Chiosso, G., Poggi, A.M., Vittadini, G. (a cura di), (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dolci, D. (1966). *La struttura maieutica e l'evolverci*. Firenze: La Nuova Italia.
- Felini, D. (2021). Educazione morale scolastica: l'approccio della character education. *Stodium educationis*, 22(1), 6-16.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Translated by D. Macedo, D. Koike & A. Oliveira. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by M. Bergman Ramos. New York: Herder and Herder.
- Galtung, J. (2020). *Peace: A Peace Practitioner's Guide*. University for Peace. Available online: <https://www.upeace.org/files/Ideas%20for%20Peace/Ideas%20for%20Peace%20Vol.%2013.pdf>
- Haselberger D., Oberhuemer, P., Perez, E., Cinque, M., Capasso, F. (2012). *Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skills*. Versione 1.0. education and Culture DG. Lifelong Learning Programme – Modes, (pp. 82 e 89).

- Heckman, J.J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei character skills nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- Kemple, L.; Willner, C. (2008). Career Academies: Long-term Impacts on Labor Market Outcome. *Educational Attainment, and transition to Adulthood*, Report 06/2008, MRDC
- Lange, F., Topel, R. (2006). The Social Value of Education and Human Capital. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 459-509.
- Legge n.2372/22 – “Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico”, Camera dei Deputati, 06/02/2020.
- Liverano, G. (2022). Sviluppare competenze non cognitive attraverso un'esperienza di confronto virtuale tra alunni di due scuole della città di Taranto in tempo di pandemia. *Q-Times. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(2), 64-84.
- Lochner, L. (2011). Nonproduction Benefits of Education: Crime, Health, and Good Citizenship. *Handbook of the Economics of Education*, 4, 183-282
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Peterson, S. J. (2010). Then development and Resulting Performance Impact of Positive Psychological Capital. *Human Resource development Quarterly*, 21, 1, 41-67.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono. Milano: Franco Angeli.
- McCrae, R. (1991). The Five-Factor Model and its Applications in Clinical Settings. *Journal of Personality Assessment*, 57, 3, 399-414.
- Minello, R. (2018). Incidenza delle virtù epistemiche e del carattere nell'educazione dei talenti. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 101-121.
- Moon, S.H. (2012). Time to invest in Disadvantaged Young Children. *Samsung Economic research Institute Quarterly*, (5)3,50-59.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Baio a Ripoli: Le Lettere.
- Poggi, A. M. (2021). Non cognitive skills, cittadinanza ed educazione civica. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, (pp. 185-203). Bologna: Il Mulino.
- Reardon, B.A. (1988). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. New York, NY, USA: Teachers College Press, 1-121.
- Roder, A., Elliot, M. (2011). *A promising Start: Year-Up's Initial Impacts on Young Adults' Career*. Rapporto tecnico, Economic Mobility Corporation.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Stankov, L., Lee, J. (2014). Overconfidence Across World Regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24.
- Trincherò, R., Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Rapporto UNESCO “Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education”, Parigi 2021.
- Vygotskij L. (1981), The genesis of mental functions. In James V. Wertsch (a cura di), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, (pp. 144–88), Armonk: Sharpe.

La vulnerabilità come “spazio” di riflessione per l’educazione alla pace

Vulnerability as a place to reflect on peace education.

Anna Grazia Lopez

*Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della formazione, Università di Foggia
annagrazia.lopez@unifg.it

ABSTRACT

In un’epoca di transizione, come quella che stiamo attraversando, può essere di aiuto riflettere sulla *vulnerabilità* umana. Come dimensione *ontologica* dell’individuo, ma anche come condizione dipendente dai *contesti* e dalle *situazioni*, la vulnerabilità può assumere, infatti, un valore *euristico*, per comprendere, come educatori e pedagogisti, l’intreccio dei fattori che causano il mancato riconoscimento dell’altro, e *progettuale* immaginando, sul piano formativo, nuove possibilità di azione.

ABSTRACT

In an era of transition, such as the one we are going through, it can be helpful to reflect on human vulnerability. As an ontological dimension of the individual, but also as a condition depended on contexts and situations, vulnerability can, in fact, take on a heuristic value, to understand, as educators, the set of the factors that a cause the failure to recognize knowledge of the other, and planning by imagining, on the formative plane, new possibilities of action.

PAROLE CHIAVE

Vulnerabilità, educazione, pace, uguaglianza, differenza.

KEYWORDS

Vulnerability, education, peace, equality, difference.

1. INTRODUZIONE

Il diffondersi del tecnicismo, l’attenzione ad una formazione orientata al raggiungimento di un benessere che è solo economico e che non sa guardare l’altro come essere umano, rendono difficile parlare di pace. La “materializzazione” dell’umanità, l’idea che essa rappresenti una *risorsa* su cui investire, è così consolidata che qualsiasi rappresentazione diversa delle donne e degli uomini come esseri umani, appare ormai anacronistica e produce solo diffidenza. E ciò è confermato dall’equivoco generato dall’utilizzo improprio di parole come *uguaglianza* e *differenza*: la *prima* confusa con “omologazione”; l’altra come *indifferenza*, perché pensare l’altro come

appunto “altro” da me mi legittima ad essere indifferente (Goussot, 2011). Si trascura, in altre parole, un aspetto importante ovvero che l’altro è uguale a me, perché fatto di corpo, di “materia viva”, perché umano e quindi appartiene alla specie umana e quindi ha paura, ha fame, ha desideri. Prendere consapevolezza che l’altro è uguale a me non è semplice, perché anche questo è frutto di apprendimento del *ruolo* che l’altro ha nella mia vita. Si riconosce l’uguaglianza nel momento in cui si scopre che l’altro è simile a me; che vive esperienze che, seppure apparentemente diverse, provocano le stesse emozioni, suscitano gli stessi bisogni, provocano gli stessi desideri, creano uguali connessioni, sentono forte gli stessi sentimenti come l’amore, l’amicizia, la solidarietà. In altre parole, a prescindere dalle differenze, “essere” umani rende le donne e gli uomini uguali e ciò a partire dalla comune vulnerabilità.

2. VULNERABILITA' E UMILTA'

Essere umani significa essere vulnerabili. La parola vulnerabilità rimanda a «a universal, inevitable, enduring aspect of the human condition» (Fineman, 2008, p. 8) e dunque, da un lato, a una condizione costante della nostra esistenza, perché dipendente dal nostro essere *incarnati* e perché in quanto corpi siamo esposti all’azione dell’altro; dall’altro, alla nostra *natura sociale* (Mackenzie, Rogers, Doods, 2014) e dunque alla cura che riceviamo dalle persone che ci circondano e che segnano, in momenti diversi e in situazioni differenti, la nostra esistenza. La vulnerabilità può essere accettata come condizione irreversibile – in quanto dimensione ontologica dell’essere umano – oppure interpretata come *contingente* e condizionata storicamente e dunque dipendente dal tempo e dai luoghi in cui si è nati ma anche da situazioni che prescindono dalla nostra volontà e che improvvisamente ci rendono consapevoli della precarietà delle nostre vite. Per questo è definita anche *situazionale*, e dunque legata ai contesti, a particolari eventi della vita e che fanno sì che si diventi più o meno vulnerabili (Mackenzie, Rogers, Doods, 2014) per un breve o un lungo periodo di tempo.

Pur essendo, a causa della sua natura complessa, una nozione ambivalente, la contemporaneità tende a negare la vulnerabilità, perché non vuole riconoscere la sua dimensione relazionale. La vulnerabilità, infatti, contrasta con la rappresentazione che la soggettività moderna ha di sé, ovvero di entità forte e autonoma, che svaluta i legami affettivi e che utilizza la logica antinomica – che è a fondamento della cultura occidentale – per produrre disuguaglianze: la *ragione* forte e rassicurante contro la materialità dei *corpi* fragili e vulnerabili. In tal senso, la soggettività moderna, che si riconosce nell’archetipo del maschio, giovane e sano, ha costruito dei confini con tutto ciò che rende vulnerabili – confini tra pubblico e privato, tra cultura e natura, tra mente e corpo – illudendosi di diventare così *invulnerabile*, libera nel fare scelte riguardanti sia la propria vita che quella degli altri, capace di guardare a distanza chi non può godere né di autonomia, né di libertà di scelta. Una soggettività capace di usare sì la ragione ma come strumento per costruire muri tra l’io e l’altro, impedendo qualsiasi possibilità di intessere legami. Scrive Papa Francesco in *Fratelli tutti*:

Nel mondo attuale i sentimenti di appartenenza a una medesima umanità si indeboliscono, mentre il sogno di costruire insieme la giustizia e la pace sembra

un'utopia di altri tempi. Vediamo come domina un'indifferenza di comodo, fredda e globalizzata, figlia di una profonda disillusione che si cela dietro l'inganno di una illusione: credere che possiamo essere onnipotenti e dimenticare che siamo tutti sulla stessa barca. Questo disinganno, che lascia indietro i grandi valori fraterni, conduce a «una sorta di cinismo. Questa è la tentazione che noi abbiamo davanti, se andiamo per questa strada della disillusione o della delusione. [...]e la chiusura in se stessi o nei propri interessi non sono mai la via per ridare speranza e operare un rinnovamento, ma è la vicinanza, è la cultura dell'incontro (pp.25-26).

Una chiusura in se stessi che è conseguenza della diffusione di una percezione della libertà vissuta come assenza di vincoli e che utilizza una razionalità che sembra prendere le distanze dalla realtà, cercando di osservarla con quella obiettività e imparzialità che ignora le *differenze* e che non riconosce la *cultura dell'incontro*.

In tale prospettiva, l'individualismo finisce per giustificare e alimentare questa forma di *irresponsabilità* verso gli altri, che si nutre di quell'anestesia affettiva che porta a essere indifferenti e che rende incapaci di partecipare al dolore dell'altro, così come alla sua gioia. Rappresenta una forma di chiusura verso altri modi di interpretare la natura delle relazioni, una barriera che seppure immaginaria ha delle conseguenze sul modo di percepire l'altro e di relazionarsi con l'alterità. È un processo sistematico di autoinganno, un'ignoranza che è propria di coloro che si trovano in posizione di privilegio e che non hanno consapevolezza dell'azione di oppressione e sfruttamento impartita verso gli altri proprio a causa di questa chiusura (Lopez, 2018).

3. “VEDERE” LA VULNERABILITA' “ETICIZZANDO” LO SGUARDO

Papa Francesco scriveva in *Fratelli tutti* che «C'è un'architettura della pace nella quale intervengono le varie istituzioni della società, ciascuna secondo la propria competenza, però c'è anche un “artigianato” della pace che ci coinvolge tutti» (2020).

Questo «artigianato della pace» vede ciascuno di noi, ogni singolo individuo, sia esso uomo o donna, giovane o vecchio, impegnato quotidianamente a fare i conti con la propria vulnerabilità per arrivare a scoprire e riconoscere quella dell'altro, attraverso uno sguardo che sa trasformare il mondo ed eticizzarlo, perché la nostra presenza nel mondo non è neutrale, ma comporta delle scelte, esige decisioni. Per questo la nostra presenza nel mondo ha una natura *politica*. Scrive Luigina Mortari (2004) che «Una formazione che mira a sviluppare un pensare politicamente costruttivo evita di veicolare visioni deterministiche e, invece, coltiva quel pensiero che sa ideare utopie capaci di innescare il desiderio di cambiamento» (p.65).

Solo quando ci riconosciamo non come esseri passivi ma come donne e uomini capaci di trasformare il mondo ci rendiamo conto che la nostra vita non può essere soltanto un mero adattamento agli eventi ma che, piuttosto, siamo chiamati ad assumere un atteggiamento critico volto a «permettere a un insieme di visioni diverse, dissonanti e sovraesposte, di diventare visibili» (Butler, 2004, p. 115) o ad accettare il confronto con coloro che con i loro valori e le loro idee «sfidano i nostri livelli davvero profondi» (Butler, 2004, p.115). Una sfida possibile se si accetta di partecipare al processo di cambiamento che comporta crescita, maturazione, sviluppo delle capacità

immaginative, riflessive, di progettazione; dall'organizzazione sociale, dalla cultura di appartenenza che così viene trasformata e rivista nei suoi limiti e pregiudizi.

Rende difficile avviare il cambiamento la velocità con cui attraversiamo le nostre vite, ci impedisce di fermarci a riflettere criticamente su quello che facciamo sulle ricadute che le nostre azioni hanno a breve e lungo termine su di noi e sugli altri. Ciò accade anche nelle istituzioni formative come la scuola, che l'ideologia neo-liberista (Baldacci, 2014) ha contribuito a trasformare in istituzioni che puntano al conseguimento: della *performance* in nome di quell'efficietismo che ignora le ricadute che le stesse hanno sugli altri; dell'*individualismo*, per cui ci si percepisce sempre più come individuo che come parte di una comunità; della *competizione* invece della cooperazione; dell'*omologazione*, a scapito del riconoscimento delle differenze (Portera, 2017), inasprendo in questo modo le *disuguaglianze sociali* e rendendo ancora più difficili i rapporti tra gli individui. Fare riferimento alla vulnerabilità, in ambito educativo, permette di far rientrare nell'orizzonte del possibile l'etica dei legami. Un'etica che non deve elaborare principi assoluti ma piuttosto identificare «punti di vista morali» (Pinto, 2017) che indirizzano verso azioni che possono dare beneficio a tutti. E questo anche attraverso il conflitto che può, con l'utilizzo del dialogo, trasformarsi da esperienza negativa a esperienza formativa, se si impara a gestirlo.

Secondo Agostino Portera, saper educare alla gestione del conflitto significa sapere educare alla consapevolezza della pluralità delle identità, significa educare al riconoscimento dell'altro, dei suoi codici, del significato che dà ai saperi (Portera, 2017).

Il riconoscimento – scrive Franca Pinto Minerva(2017) – si basa sulla conoscenza, e la conoscenza è basata sul dialogo, sullo scambio di esperienze, sulla partecipazione, sull'accettazione della molteplicità. L'obiettivo è trasformare gli spazi dell'esclusione in spazi di ospitalità, dove poter discutere per tradurre in azioni parole come: *uguaglianza e differenza, pace e solidarietà, giustizia e libertà*, attraverso la pratica intrecciata di immaginazione-e-ragione, logica-e-fantasia, in breve attraverso la creatività della divergenza e del dissenso, del confronto ancorché conflittuale e della negoziazione tra lingue e linguaggi differenti (pp.535-536).

Per la individuazione dei «punti di vista morali» occorre riconoscere l'esistenza di una pluralità di criteri e di regole che fondano l'agire etico e dipendono dalla cultura di appartenenza che formula una sua narrazione di bene e di male e fa sì che venga appresa in modo ingenuo, acritico perché sono state trasmesse e utilizzate acriticamente come riferimento per le nostre scelte, le nostre valutazioni. Avere un'idea di ciò che è bene e di ciò che è male serve per adattarsi alla realtà, in quanto rappresenta uno schema di riferimento per le nostre azioni e per ciò che per noi ha valore rispetto alle scelte che si fanno e che coinvolgono gli altri esseri umani. È una competenza pratica che viene applicata in modo spontaneo. Tuttavia, se è vero che le nostre azioni sono strettamente legate alle idee e alle convinzioni, alle abitudini e alle tradizioni, ai sistemi di valore e ai modi con cui si vive nella comunità, è vero anche che le scelte che facciamo possono dipendere da dinamiche difficili da controllare e non sempre coincidenti con una valutazione razionale. Come, ad esempio, le esperienze gratificanti o meno che abbiamo vissuto, la motivazione, le risorse che abbiamo (personali e ambientali). Questo per dire

che non ci sono regole ben definite, perché le scelte e le valutazioni che facciamo spesso dipendono dagli eventi o dalla situazione in cui nostro malgrado ci troviamo. L'esperienza etica è riconducibile a una sensibilità peculiare e che risponde al valore che noi diamo a quella situazione. Utilizziamo la ragione solo quando non siamo sicuri, quando abbiamo qualche dubbio. In questo caso riflettiamo e decidiamo. Il comportamento etico non nasce dalla conformazione a dei modelli, piuttosto dipende dalla capacità di estendere le regole che abbiamo, modificandole e adattandole a quelle più complesse. Questo trasferimento non è semplice perché implica il coinvolgimento della "sensibilità" che si ha e che non è uguale per tutti perché dipende dalle emozioni e dai sentimenti che si provano nel rispondere a una determinata richiesta e al valore che ad essa viene data. In altre parole, utilizziamo la ragione quando siamo in dubbio sulle scelte da fare e cerchiamo le ragioni che possono indurci ad assumere un determinato comportamento o meno (Colicchi, 2007). «Le regole morali sono diverse dalle regole logiche; non possono venire applicate meccanicamente secondo una procedura standardizzata. La ragione conoscitiva non comanda né l'egoismo né l'altruismo né la giustizia» (Colicchi, 2007, p. 61). L'esperienza etica non può ritenersi un'esperienza razionale ma un'esperienza che ha a che vedere con i sentimenti, con le emozioni che in modo diverso, con intensità diverse, forniscono la motivazione all'azione. Esiste una «capacità naturale» negli esseri umani che spinge a reagire a certe esperienze a partire da un sentimento particolare. È come se, in altre parole, ci fosse negli individui un «senso morale» che induce ad agire in modo "etico" e che può essere la simpatia, la benevolenza o anche il solo fatto di riconoscere l'altro come simile a noi. Per giungere all'identificazione di «punti di vista morali», che siano condivisi e che possono valere per tutti, si può partire proprio dalla nozione di vulnerabilità che esponendoci alla violenza fisica e psicologica dell'altro ci permette di capire quali comportamenti bisogna avere, perché si agisca secondo un'etica minima.

4. CONCLUSIONI

Ciò comporta uno sforzo non indifferente atto a impedire che le categorie predefinite acquisite e che fanno parte dell'abito culturale di ciascuno di noi ostacolino l'accesso alle cose, come scrive Mortari, impedendo a queste di manifestarsi nella loro irriducibile differenza e finendo per matematizzare l'esperienza. Una tale percezione impedisce di cogliere il fenomeno, l'esperienza per quella che è, per la sua datità: rinchiudere in categorie predefinite l'esperienza educativa significa perdere qualcosa della sua materialità (Massa, 1992). Per poter accedere alle cose è importante «mettere tra parentesi ogni assunzione delle scienze oggettive, ogni presa di posizione critica intorno alla verità, ogni idea di conoscenza obiettiva» (Mortari, 2009, p.89). In altre parole, si tratta di liberarsi di tutte le teorie sia quelle implicite e ingenue, che quelle formalizzate con cui ci si si avvicina alla realtà. Tale atteggiamento è difficile da realizzare in quanto non solo le conoscenze ma anche gli atti mentali sono frutto di un continuo processo costruttivo che vede coinvolti la mente e i contesti sociali e culturali nei quali si opera. Il che significa avere un atteggiamento cognitivo di attenzione aperta vale a dire disporsi a cogliere i fenomeni nel modo più fedele possibile; assumere una posizione *allocentrica*, lasciando che la mente si lasci guidare dai segnali che l'altro ci comunica (Mortari, 2009, p.92), il che significa che la pace deve partire da un'attenzione

per l'altro fatta di rispetto, un rispetto che permette, da un lato, di rimanere fedele a quanto l'altro ci comunica ma anche, dall'altro, di *considerazione* per il soggetto che in quel momento si sta svelando a noi. E per questo deve essere accolto, con un atteggiamento non giudicante, disattivando «le proprie grammatiche epistemologiche» scrive Mortari (2009, p.93), perché solo in questo modo è possibile cogliere il non noto. In tale prospettiva *conoscere* significa ascoltare l'altro. Mortari (2009) parla di «epistemologia dell'accoglienza» che si sostanzia nel «Consentire all'altro di manifestare se stesso in modo che la sua alterità venga salvaguardata implica che si attui la logica dell'accoglienza: mettere fuori uso le categorie che filtrano l'atto di apparire dell'altro e fare della mente uno spazio vuoto permeabile alle tracce del suo modo di venire in presenza» (p.104).

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. FrancoAngeli.
- Butler J. (2004). *Vite precarie. Contro l'uso della violenza come risposta al lutto collettivo*. Meltemi.
- Colicchi E. (2007). Linee di una teoria dell'educazione del soggetto morale. In F. Cambi (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali* (pp. 49-101). Carocci.
- Davis B.P., Aldieri E. (2021). Precarity and Resistance: a critique of Martha Fineman's Vulnerability Theory. *Ipatia*, 36(2).
- Dewey J. (1992). *Democrazia e educazione* (edizione a cura di A. Granese). La Nuova Italia. (I edizione 1916).
- Fineman M.A. (2008). The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in Human Condition. *Yale journal of law and Feminism*, 20(1), 1-23.
- Goussot A. (2011). *Pedagogie dell'uguaglianza*. Edizioni del Rosone «Franco Marasca».
- Lopez A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Mackenzie C., Rogers W., Doods S. (2014). *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. Oxford University Press.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione*. FrancoAngeli.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
- Mortari L. (2009). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Papa Francesco (2020). *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Libreria Editrice Vaticana.
- Pinto Minerva F. (2017). Riconoscimento e misconoscimento. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (a cura di). *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 299-309). ETS.
- Portera A. (2017). Educazione e pedagogia interculturale. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (a cura di). *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 533-557). ETS.

Educare alla pace attraverso l'approccio del Service-Learning

Peace Education through Service-Learning approach

Mikol Kulberg Taub*

*University of Florence, Italy, mikol.kulbergtaub@unifi.it

ABSTRACT

Nel corso di *Pedagogia della Pace e Gestione dei conflitti* è stata proposta una sperimentazione sul Service-Learning (SL), (Furco 2001, Fiorin 2016). Oltre alle tematiche sull'educazione alla pace, quali la comunicazione non violenta, la lotta al pregiudizio, alle discriminazioni e all'antisemitismo, gli studenti sono stati protagonisti attivi di tutte le fasi del SL. Il tema, scelto da loro, ha riguardato il concetto di inclusione/esclusione sociale in un'ottica di educazione alla democrazia.

ABSTRACT

During the course of Florence University, about *Pedagogy of Peace and Management of Conflicts*, started an experience about Service-Learning (SL) approach (Furco 2001, Fiorin 2016). After the proposal of topics concerning peace education, such as nonviolent education, fight against prejudice, discrimination and anti-Semitism, students became active heroes during the SL steps. During the motivation step, students choose, as main topic, Inclusion/Exclusion in the field of democracy education.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Democracy Education; Service-Learning; Pedagogical Activism; Peace Education; Learning by doing

Educazione democratica; Service-Learning; Attivismo pedagogico; Educazione alla Pace; Imparare facendo

INTRODUZIONE

Questo articolo intende raccontare una delle prime esperienze di progettazione di Service-Learning (SL) nell'ambito pedagogico del Dipartimento di Formazione, Lingue e Psicologia (FORLIPSI) dell'Università di Firenze. Durante l'anno accademico 2021/22, nel corso di *Pedagogia della Pace e gestione dei conflitti*, è stato proposto agli studenti, circa 60, una forma di apprendimento innovativa, attraverso la conoscenza e la sperimentazione del SL. Gli studenti sono stati i protagonisti del loro percorso creando delle proposte di azioni di Pace, su cui hanno avviato una profonda riflessione. Lo sviluppo di competenze trasversali quali le capacità organizzative e comunicative, sono tra i risultati del progetto, oltre a un coinvolgimento più attivo e partecipato e all'introduzione dei contenuti del corso, fattori che sono emersi in sede di valutazione

degli apprendimenti e nelle proposte stesse. Resta il limite legato alla breve durata dell'esperienza, che non ha permesso la realizzazione concreta delle proposte emerse durante il corso, ma che si intende riproporre, nel successivo anno accademico, in maniera ancora più ancorata alla comunità di appartenenza.

1 PEDAGOGIA DELLA PACE E SERVICE-LEARNING

1.1 Il Service-Learning

In Italia, nella maggior parte dei contesti in cui si è studiato e sperimentato, si preferisce usare il termine inglese Service-Learning (SL) (Fiorin, 2016). A volte SL viene tradotto con il termine Apprendimento-Servizio Solidale (ASS) quando si vuole sottolineare l'aspetto della solidarietà nell'accezione latino-americana, che indica non un servizio per qualcuno ma un fare condiviso con qualcuno (Orlandini, Chipa, Giunti, 2020, p.24). Indipendentemente da queste sfumature semantiche, che è giusto sottolineare, il termine indica un approccio pedagogico che permette l'acquisizione di conoscenze curricolari nell'ambito di un servizio offerto alla comunità, sulla base di reali esigenze della stessa. Il SL ha trovato larga diffusione nel Sud America, attraverso le riflessioni scaturite da Paulo Freire sia nel testo *la Pedagogia degli oppressi* (1970) che nella sua *Pedagogia della speranza* (1992) che, riprendendo i concetti espressi venti anni prima, ne fa un'analisi critica e li attualizza. La visione dell'educazione come mezzo di liberazione rimane tale:

“In qualsiasi società, in qualsiasi mondo veniamo a trovarci, non è possibile formare ingegneri o muratori, fisici o infermieri, dentisti o tornitori, educatori o meccanici, contadini o filosofi, allevatori o biologi senza offrire loro la possibilità di una comprensione di sé stessi come esseri storici, politici, sociali, culturali; senza la possibilità di una comprensione del funzionamento della società.” (Freire, 1992, p.138-139).

Da qui si evincono i numerosi punti in comune con l'attivismo pedagogico di Dewey che costituisce un altro importante riferimento culturale per il SL (Dewey, 1938, ed.2014). Negli Stati Uniti, fin dagli anni '90 del Novecento, si è iniziato a utilizzare il SL come proposta istituzionalizzata nelle scuole di ogni ordine e grado, grazie al supporto del National and Community Service Act (1990), che destinava un cospicuo fondo per l'implementazione di SL (Orlandini, Chipa, Giunti, 2020, p.20).

In Italia, l'istituzionalizzazione del Service-Learning inizia ufficialmente con un documento ministeriale nel 2018, intitolato “Una via Italiana per il Service-Learning”,¹ in cui si raccontano i primi passi del SL nella scuola italiana e se ne ribadisce la potenza innovativa. Nel documento viene riportata la prima sperimentazione nelle scuole con il progetto “Tre Regioni”. Il SL viene definito come “una proposta pedagogica capace di interessare insegnanti di ogni ordine e grado di scuola e di inserirsi pienamente all'interno del curricolo” (Ivi, p. 60). Molti studiosi si sono occupati di definire le caratteristiche del SL. Tra questi, Ines Tapia considera, nel suo primo volume tradotto in italiano (2006)

¹ <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>

che: il SL deve poter integrare gli apprendimenti con il servizio solidale (p.59); il protagonismo degli studenti deve essere al centro del processo (p.76); il servizio offerto deve essere solidale, cioè orientato alla pro-socialità (p.87).

In generale, la letteratura concorda nell'attribuire al SL cinque fasi (Fiorin, 2006, p.74, Lotti, p.48) pur con diciture differenti, e tre processi trasversali. La prima fase è quella della motivazione iniziale: lo studente, nel suo ruolo di protagonista, è invitato dal docente, attraverso domande stimolo, a entrare nella dimensione di appartenenza del gruppo classe, focalizzata su un problema/sfida da affrontare. Questo processo stimola la creazione di una prospettiva tipo solidale. La seconda fase, quella della rilevazione e diagnosi del problema/sfida, si focalizza sulla problematica e cerca di capirne le ragioni. In questa fase è possibile avvalersi di una serie di strumenti per cercare di oggettivare il problema e renderlo analizzabile. Uno di questi è l'analisi G.U.T. L'acronimo GUT sta a indicare una valutazione secondo tre criteri: la gravità, l'urgenza e la tendenza delle tematiche (Rossa in Fiorin, 2006, p.84). Una volta individuato il problema più rilevante, gli studenti scelgono di occuparsi di un solo effetto causato del problema/sfida, valutando anche la fattibilità dell'intervento mediante l'analisi S.W.O.T. L'acronimo indica le parole inglesi *Strenght* (Forza), *Weakness* (Debolezza), *Opportunities* (Opportunità) e *Threats* (Minacce). L'analisi S.W.O.T. aiuta la riflessione circa i punti di forza o di debolezza di una proposta, oltre che valutarne i rischi e le opportunità. Terminata la fase della lettura dei bisogni, gli studenti continuano a essere protagonisti anche nella terza fase, quella di ideazione e pianificazione del progetto, delineando le azioni che andranno intraprese e gli obiettivi che intendono raggiungere sia in termini di servizio che di apprendimento curricolare. La fase successiva, quella della esecuzione, è il momento in cui il servizio diventa visibile alla comunità. Poiché si colloca dopo lunghe fasi ideative, è bene che non abbia natura episodica e che non si limiti a un solo intervento. Nell'ultima fase si chiude il percorso: è il momento celebrativo finale, in cui tutti gli attori, protagonisti del percorso di Apprendimento - Servizio, sono presenti per dividerne le fasi del processo e gli esiti.

I tre processi trasversali sono la riflessione, la documentazione e la valutazione. Tutti ricoprono un ruolo fondamentale per il processo di maturazione degli studenti. Tutte le fasi prevedono momenti di riflessione, singola e di gruppo che accompagnano gli studenti verso un sentire e un fare comune. La documentazione, azione a volte improvvisata, con il SL trova una sua dimensione nella pianificazione e nella selezione dei momenti che si scelgono di raccontare. La valutazione nel SL trova la sua essenza nelle forme di autovalutazione e di co-valutazione.

Esistono diversi modi di agire per offrire un servizio. A seconda del tipo di azione è possibile distinguere quattro tipologie di SL: la prima è definita SL "diretto" ed è la modalità in cui gli attori del progetto di SL si incontrano di persona e si scambiano apprendimenti e servizi secondo l'ottica della reciprocità, del fare comune (Mortari, 2017, p.11). A questa prima forma di SL, nel tempo, se ne è affiancata anche una definita "indiretta", in cui non c'è un contatto diretto con i beneficiari del servizio alla comunità. Un'altra forma è detta di "advocacy" (in italiano "supporto"), ovvero un SL basato su campagne di sensibilizzazione su una tematica socialmente rilevante. Infine, è possibile effettuare SL "research based" (basato sulla ricerca), circa tematiche su vari ambiti: sociale, ambientale, sanitario ecc.

In Italia, negli ultimi dieci anni, il SL è stato sperimentato in tutti gli ordini scolastici, inclusa l'Università, trovando anche, in alcuni casi la possibilità di una istituzionalizzazione mediante il riconoscimento di crediti formativi.²

In generale, non è facile capire quanto e come, mettere in pratica il SL, possa essere trasformativo per gli studenti che partecipano a una esperienza anche se, a livello accademico, se ne sta iniziando a riconoscere il valore. Il SL, inoltre, rappresenta una valida proposta formativa per l'implementazione del curriculum di educazione civica nelle scuole.

1.2 Il corso di Pedagogia della Pace



Immagine 1. Brainstorming iniziale

Il corso di Pedagogia della Pace e Gestione dei Conflitti, dell'Università di Firenze, ha affrontato in maniera critica argomenti quali il pregiudizio, l'antisemitismo, la comunicazione non-violenta, il concetto di pace e la gestione dei conflitti. La reale situazione di guerra che l'Europa sta vivendo con il conflitto in Ucraina, ha evidenziato ancora di più la necessità di un confronto con gli studenti sulle tematiche oggetto del corso. In particolare, il focus sulla gestione dei conflitti ha interessato particolarmente gli studenti. Le tematiche trattate trovano una naturale collocazione nella dimensione dell'educazione civica. Il corso si è svolto in modalità partecipata, grazie alla creazione di gruppi di lavoro, sia a distanza che in presenza che, via via, presentavano agli altri studenti gli argomenti contenuti nei libri scelti e dibattendolo sui punti maggiormente critici.

2 II PERCORSO DEGLI STUDENTI

Il Service-Learning è stato presentato in plenaria agli studenti, circa 60, come una proposta inedita che avrebbe comportato un percorso supplementare e, in parallelo, ha interessato un gruppo di 6 studenti, che sono diventati tutor del progetto. Gli studenti tutor

² A esempio l'Università Lumsa di Roma e l'Alma Mater di Bologna.

hanno frequentato 8 ore di formazione aggiuntive in cui, con il supporto dei docenti, hanno organizzato le attività da svolgere in plenaria. Si è avviata, quindi, una sperimentazione in aula che ha portato a una proposta di servizio alla comunità. Per mancanza di tempo la proposta non si è concretizzata ma è stato comunque estremamente formativo per gli studenti seguirne il processo di progettazione mediante il SL.

Inizialmente è stata avviata una riflessione iniziale sui termini apprendimento e servizio. È stato importante, per poter avviare in maniera proficua il percorso di SL, capire che cosa si intendesse sia col termine apprendimento che con il termine servizio. Partendo da un *Brainstorming* iniziale, che ha generato una nuvola di parole, è si è avviata la discussione (Immagine 1). È emerso che gli studenti presentavano una visione dell'apprendimento molto passiva e poco centrata sull'allievo. L'idea che potesse esistere, nei contesti di apprendimento formale, un apprendimento attivo, che li coinvolgesse e li rendesse protagonisti, non era contemplata, anche sulla base delle loro pregresse esperienze scolastiche. Anche riguardo il servizio, è stato necessario fare un approfondimento per capire in che modo gli studenti potessero dare il loro contributo a un bisogno reale della comunità, mossi da un senso civico molto soggettivo e che poteva essere implementato attraverso modalità maggiormente organizzate e coinvolgenti. Il percorso di SL è stato calato nelle tematiche argomento del corso.

La fase della diagnosi (Fase due) che segue a quella della motivazione, è stata incentivata dai tutor mediante l'utilizzo di "Padlet", una bacheca online che permette di condividere idee e opinioni, adatta sia per la didattica a distanza che in presenza, in cui gli studenti, in maniera anonima, hanno scritto le loro opinioni sulle tematiche del corso e quali fossero maggiormente adatte a una azione di Pace per la comunità (Immagine 2) In plenaria si è avviata poi una discussione su quanto scritto sul Padlet.

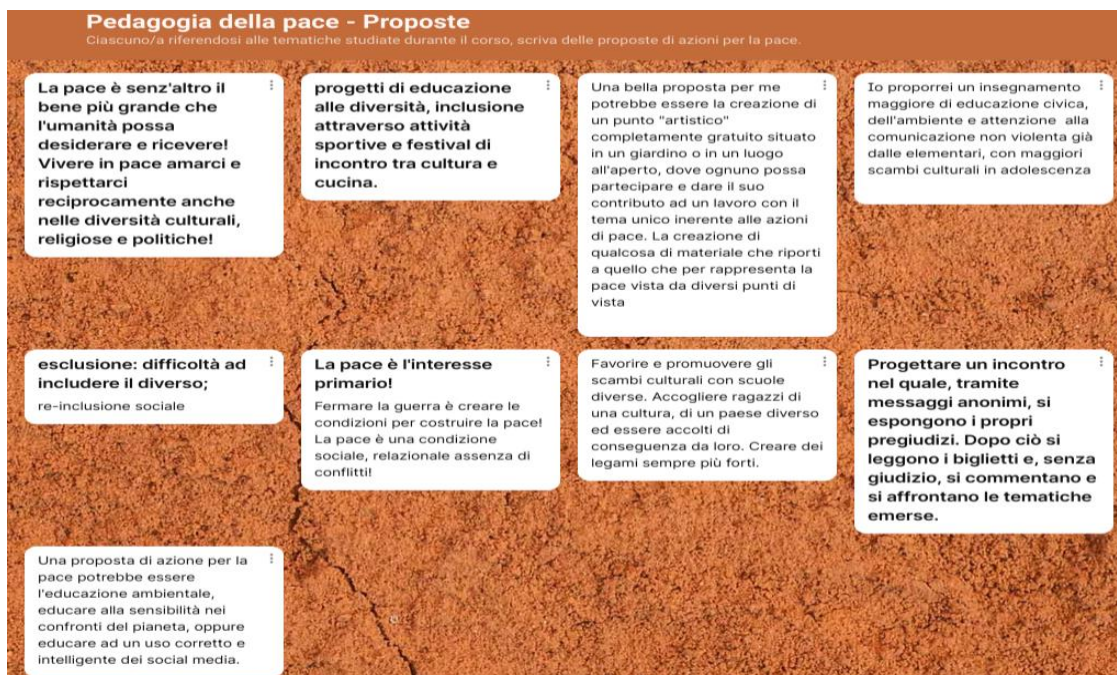


Immagine 2. Proposte di Pace

Le aree delle proposte di pace sentite come più sfidanti e problematiche sono state quattro: il tema del pregiudizio, quello della sostenibilità ambientale, quello dell'inclusione/esclusione, e, infine, quello della pedagogia interculturale.

La diagnosi è poi proseguita con un momento maggiormente oggettivante mediante l'analisi GUT, che ha spinto gli studenti a valutare le problematiche non più solamente da un punto di vista personale e oggettivo (Immagine 3).

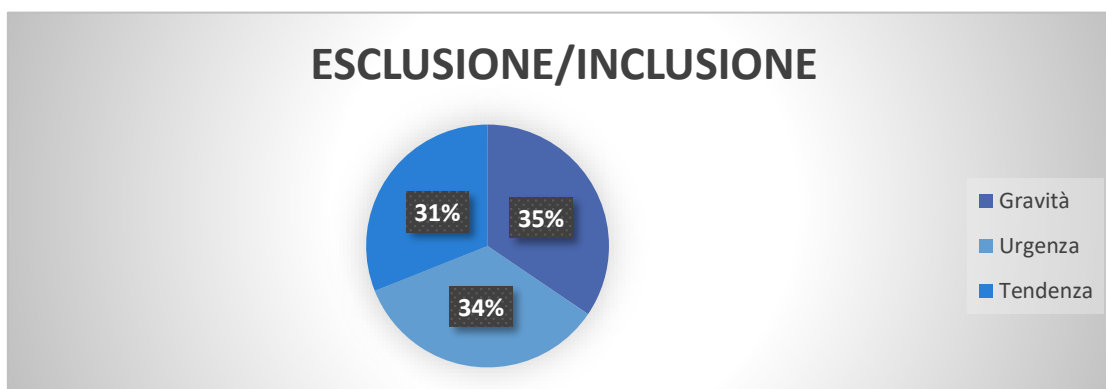


Immagine 3. Analisi Gut sull'Inclusione

Gli studenti tutor hanno coordinato un dibattito per attribuire un giusto punteggio a ciascun criterio per ogni sfida discussa. Dopo un confronto critico, la sfida individuata per un approfondimento, è stata quella dell'Inclusione/Esclusione dai contesti di vita. (Immagine 4)

SFIDA	GRAVITA'	URGENZA	TENDENZA	TOTALE	SCELTA
Pregiudizio	9	10	8	720	
Inclusione/Esclusione	10	9	10	900	X
Pedagogia Interculturale	9	10	8	720	
Ambiente	10	10	9	900	

Immagine 4. Conteggio Analisi GUT

Nella fase della diagnosi, prima di passare a quella della ideazione e pianificazione, si è analizzata la sfida/problema, valutandone cause e effetti, utilizzando il cosiddetto *Albero del problema* (Rossa in Fiorin, 2006, p.85) (Immagine 5).

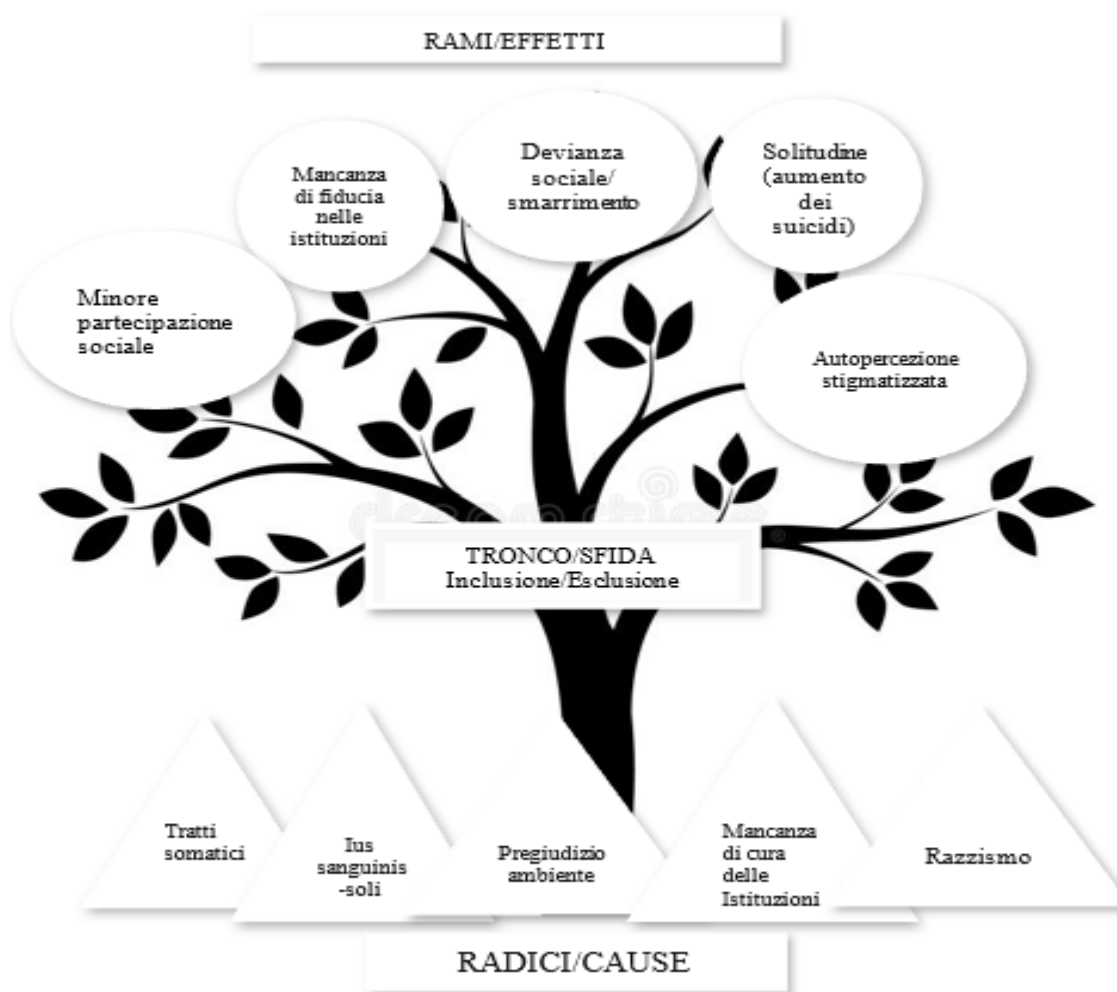


Immagine 5. Albero del Problema

Le radici dell'Albero rappresentano le cause che hanno generato il problema/sfida, in questo caso la sfida dell'inclusione sociale, o problema legato all'esclusione. Gli studenti sono sentiti liberi di esprimere le loro opinioni. Durante questa fase, i docenti hanno guidato i ragazzi verso una serie di riflessioni. Essi potevano incorrere nell'errore di confondere le cause con gli effetti dell'esclusione sociale. Un'altra questione importante, sollevata dai docenti, ha riguardato le forme di pregiudizio e stereotipia che gli studenti avrebbero rischiato di veicolare trattando una tematica così complessa. I corsisti hanno considerato come cause, le condizioni di natura economica e sociale e quelle legate al pregiudizio diffuso verso la diversità. È stato inoltre affermato che gli effetti, che generano le diverse forme di esclusione, possono essere una mancanza di fiducia nelle Istituzioni che può portare anche a forme di devianza sociale. L'esclusione, per i ragazzi, genera anche minore partecipazione sociale e politica. Su questo ultimo punto, la minore partecipazione sociale, sono state proposte delle possibili azioni di pace. La riflessione, nella terza fase del percorso, si è focalizzata sul cercare di capire quali potessero essere

le reali esigenze delle persone che vengono escluse dalla società. Non sempre, infatti, le nostre intenzioni, anche se nobili, incontrano i bisogni concreti degli attori coinvolti. Le proposte di servizio sono state molteplici, tra cui è stata scelta l'idea di sostegno ai minori non accompagnati. Gli studenti tutor hanno proseguito il percorso ragionando su chi dovessero essere gli attori coinvolti nell'iniziativa, che tipologia di SL sarebbe stata più adatta per le azioni di pace che volevano mettere in campo. Gli studenti si sono chiesti di che cosa avessero bisogno i Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) al loro arrivo in Italia; hanno pensato a un progetto intitolato "Interconnessi" in cui alle figure professionali di riferimento delle strutture di accoglienza specializzate (educatori, mediatori linguistici) potessero affiancarsi a studenti volontari per sostenere l'apprendimento della lingua italiana come L2. L'idea concreta consisteva nella creazione di uno spazio dotato di computer in cui studenti delle scuole superiori e MSNA potessero lavorare sulla Piattaforma Wiki, piattaforma gratuita che permette la creazione di pagine collettive e, attraverso il tutoraggio, potessero così rafforzare la conoscenza della lingua italiana attraverso lo scambio culturale. Per capire meglio la fattibilità della proposta, è stata effettuata un'analisi SWOT. Il progetto "Interconnessi" potrebbe aiutare a sostenere la crescita personale e l'autostima dei singoli protagonisti, in una situazione di ambiente virtuale favorente gli apprendimenti. Riguardo i punti di debolezza, non sarebbe facile reperire gli strumenti e, soprattutto, i volontari. Le opportunità che si potrebbero presentare sono legate alla padronanza della lingua italiana, mentre ci potrebbe essere sempre il rischio dell'uso del linguaggio d'odio da parte di qualche partecipante. Le modalità di SL scelte saranno quello indiretto, attraverso l'analisi di policy di problemi e proposte di azione; l'advocacy, mediante una campagna di sensibilizzazione e di educazione alla pace.

CONCLUSIONI

Gli studenti che hanno guidato il percorso di SL, anche mediante l'utilizzo di applicazioni tecnologiche, si sono sentiti realmente protagonisti dei loro apprendimenti e proseguiranno la loro collaborazione, come tutor, durante questo anno accademico. Coloro che hanno partecipato come semplici corsisti, hanno rilevato un certo coinvolgimento nell'attività di scelta delle tematiche e hanno apprezzato la valenza educativa e sociale del SL, come evidenziato nelle elaborazioni finali in fase di valutazione.

In termini di risultati, vi è da sottolineare non solamente la crescita personale degli studenti circa le competenze trasversali sollecitate dalla proposta di una pedagogia attiva, ma anche l'ottenimento di ottimi risultati in sede di valutazione degli apprendimenti. Un aspetto di criticità emerso, invece, è dovuto alla scarsa familiarità con la pratica della riflessione che ha portato gli studenti talvolta a rimanere in superficie rispetto problematiche complesse che meriterebbero una sedimentazione maggiore. Pur rimanendo una proposta di SL incompiuta per ragioni dovute alle tempistiche del corso e alla mancanza di un corso laboratoriale specifico sul SL, come accade in altri Atenei, la metodologia del SL si è rivelata una valida proposta per riflettere sulle tematiche della pedagogia della Pace, calandole in un contesto situazionale, seppur ipotetico, in cui le azioni di Pace incontrano l'educazione civica.

BIBLIOGRAFIA

- Butin D.W., (2010), *Service-Learning in Theory and practice*, Palgrave Macmillan New York
- Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, *Key competences for lifelong learning*, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Dewey J., (1938), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, ed. 2014
- Fiorin I., (a cura di), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano
- Freire P., (1970), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, ed. 2011
- Freire P., 1992, *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino, ed. 2008
- Furco A., (2002), *Service-Learning. The Essence of Pedagogy*, Age Publishing, Greenwich
- Lotti P., (2021), *Apprendimento Servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*, Franco Angeli, Milano
- MIUR, (2018), *Una via italiana per il Service Learning*, Roma <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>
- Mortari L., a cura di, (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, Milano
- Orlandini L., Chipa S., Giunti C., a cura di (2020), *Il service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci, Roma
- Public Law 101-610
National and Community Service Act of 1990
by the [101st Congress of the United States](#)
[Pub.L. 101-610](#), 104 [Stat.](#) 3127, [S. 1430](#)
- Tapia M. N., 2006, *Educazione e solidarietà, la pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma.

SITOGRAFIA

- www.qualitapa.gov.it consultato il 15/09/2022
- www.lumsa.it
- www.unibo.it
- www.padlet.com
- www.lavoro.gov.it

Educare alla pace: buone prassi per co-progettare nuovi paradigmi di comunità

Educating for peace: good practices for co-designing new community paradigms

Valerio Palmieri

Università degli Studi di Foggia, Italia, valerio.palmieri@unifg.it

ABSTRACT

Le cronache internazionali raccontano un mondo contemporaneo lacerato da conflitti e tensioni, anche nel cuore dell'Europa. Viviamo in un tempo di complessità e di cambiamenti culturali, socio-politici ed economici. Alla luce di tali considerazioni, occorre una riflessione-azione pedagogica in grado di invertire la rotta ponendo al centro il dialogo e l'inclusione per promuovere un'educazione permanente alla pace e alla cittadinanza democratica. Un ruolo centrale spetta alla scuola. Il presente contributo intende riflettere sul tema dell'educazione alla pace e su alcune buone prassi utili a co-progettare nuovi modelli di comunità.

ABSTRACT

The international chronicles tell of a contemporary world torn apart by conflicts and tensions, even in the heart of Europe. We live in a time of complexity and cultural, socio-political, and economic changes. Considering these considerations, we need a pedagogical reflection-action capable of reversing the course by placing dialogue and inclusion at the centre to promote lifelong education for peace and democratic citizenship. Schools have a central role to play. This contribution intends to reflect on the theme of peace education and on some good practices useful for co-designing new community models.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Complexity; Education; Peace; School; Citizenship/Complessità; Educazione; Pace; Scuola; Cittadinanza.

1. INTRODUZIONE

«Non bisogna mai smettere di urlare le proprie ragioni e di pretendere il rispetto della legge. Anche se vi costerà caro, anche se perderete il lavoro. Bisogna mettersi in gioco, tutti». (Ales Bialiatski, Premio Nobel per la pace 2022).

L'escalation militare in corso in Ucraina, la minaccia dell'uso delle armi atomiche e il clima da "Guerra fredda" in atto tra le potenze della NATO e la Russia ha fatto

ripiombare l'Occidente in una situazione d'emergenza che, inevitabilmente, si ripercuote sulle diverse popolazioni. Ne consegue un diffuso clima di morte, distruzione, paura, crisi economica ed energetica. La diplomazia sembra incapace di trovare soluzioni per mediare e per aprire canali di dialogo tra le parti. Il cuore del problema ha radici profonde e questioni rimaste irrisolte da tempo come, ad esempio, l'egemonia politica delle cosiddette due super potenze: USA e Russia. L'Europa - terreno dello scontro - è chiamata a una prova di unità politica ed economica. Tale situazione apre a interessanti spunti di riflessione sul tema dell'educazione alla pace e alla cittadinanza democratica ponendo al centro due questioni fondamentali: il dialogo e l'inclusione per co-costruire nuovi modelli di comunità. La pace è responsabilità e impegno di tutti. Spetta, invece, alla pedagogia l'arduo compito di attivare processi di ricerca-azione in grado di formare le giovani generazioni, sin dall'infanzia, e di sensibilizzare gli adulti a tali tematiche in ottica di apprendimento permanente. Tale processo di consapevolezza parte dalle aule scolastiche. Secondo Dewey (1976) la società può essere coerente con sé stessa soltanto se promuove la crescita totale degli individui che la costruiscono, e per andare in tale direzione, niente conta tanto quanto la scuola. Bruner (2015, p. 57) affermava:

«La sfida è sempre quella di situare la nostra conoscenza nel contesto reale in cui si presenta il problema. E questo contesto di vita reale, quando si tratta di educazione, è l'aula scolastica. È in essa che, almeno nelle culture più progredite, insegnanti e allievi si trovano insieme per dar vita a quel fondamentale ma misterioso scambio reciproco che chiamiamo con disinvoltura "educazione"».

A scuola si elaborano progetti, si prendono decisioni, si fissano regole, si eleggono rappresentanti di classe, si contrappongono opinioni, si stabiliscono relazioni equilibrate e asimmetriche che poggiano su una rete di componenti costituenti la democrazia: la partecipazione in *primis*. La scuola può e deve fare scelte sul piano formativo e organizzativo tendenti a valorizzare la partecipazione, la propositività, la progettualità degli studenti assumendoli come coautori dei processi di insegnamento-apprendimento. La scuola ha, sicuramente, un ruolo primario nella possibilità transculturale di promuovere, incoraggiare, favorire percorsi di studio, di conoscenza, di esperienza necessari alle persone indipendentemente dal sesso, dall'età, dalla provenienza. Baldacci afferma (2018, p. 34):

«Il sistema scolastico svolge una funzione educativa specifica verso il (e per conto del) sistema sociale complessivo. Tale funzione è definita attraverso la mediazione di una formula pedagogica (o formula di contingenza), che è il frutto della riflessione interna del sistema educativo attraverso complesse mediazioni culturali».

L'esperienza di questi anni ha documentato che lo sviluppo ed il rafforzamento della progettualità e della partecipazione degli studenti, lo stesso esercizio della rappresentanza, hanno il loro nucleo nell'aula e nelle scelte pedagogiche e didattiche che caratterizzano il lavoro quotidiano a scuola. Ecco perché è importante educare alla pace e alla democrazia a partire dai banchi di scuola. Ma non basta. Occorre prevedere e costruire un processo di *networking* tra famiglia, territorio, università e Terzo settore in

grado di co-costruire nuovi modelli di comunità fondati sull'inclusione e la pace. In un mondo globalizzato, sempre più interdipendente dal punto di vista politico, economico, sociale e commerciale occorre edificare una fitta rete di dialogo che ponga al centro il bene comune e non gli interessi di parte. L'educazione e la formazione alla pace diventa, così, il costrutto fondamentale su cui basare le relazioni tra gli Stati. Occorre stilare un "alfabeto della pace" che diventi linguaggio comune per tutti i popoli al di là della loro provenienza, del colore o della razza. A tal proposito, le parole pronunciate da Papa Francesco sono chiare ed inequivocabili:

«Vorrei proporre tre vie per la costruzione di una pace duratura. Anzitutto, il dialogo tra le generazioni, quale base per la realizzazione di progetti condivisi. In secondo luogo, l'educazione, come fattore di libertà, responsabilità e sviluppo. Infine, il lavoro per una piena realizzazione della dignità umana» (Papa Francesco, messaggio per la LV Giornata Mondiale della Pace, 1 gennaio 2022).

Dialogo, educazione e dignità umana/inclusione sono i tre capisaldi su cui la pedagogia deve agire per promuovere una formazione permanente alla pace e alla cittadinanza democratica. Il grido di dolore che riecheggia da diverse parti del mondo ci spinge a fare presto, ad elaborare modelli di comunità educante in grado di orientare tentativi di pace avviati nelle diverse parti del pianeta in cui a parlare sono ancora le armi, sistemi di potere dittatoriale e la sopraffazione. La Nazioni Unite si sono poste un obiettivo con il punto 16 dell'Agenda 2030: "Pace, giustizia e istituzioni forti". Ma, oggi più che mai, tale traguardo sembra irraggiungibile in così breve tempo. Serve una maggiore consapevolezza e conoscenza del tema a partire dall'infanzia per poi giungere a tutte l'età della vita, in una prospettiva di *lifelong*, *lifedeeep* e *lifewide*.

2. DIALOGO, DEMOCRAZIA, INCLUSIONE

«Identità, alterità e pregiudizio si pongono come categorie il cui approfondimento appare irrinunciabile all'interno di un'analisi pedagogica volta a individuare i meccanismi e i processi della discriminazione della differenza culturale e a prefigurare percorsi alternativi di interculturalità. L'attitudine a discriminare tra la propria appartenenza al gruppo interno (*in group*) e il gruppo esterno (*out group*) trova plausibile spiegazione nella tendenza alla semplificazione dogmatica tra le alternative dicotomiche (bene/male, giusto/ingiusto, bianco/nero), propria del pensiero intollerante e della personalità rigida. Si tratta di un processo legato al bisogno tipico di ogni cultura di assegnarsi immaginativamente un posto centrale nell'universo. Tale bisogno di "centro" è determinato dall'ansia dello spaesamento, [...]. A fronte dell'accentuarsi del disorientamento determinato dalla scoperta della pluralità dei centri, tale costitutiva modalità di individuazione identitaria si traduce molto spesso in forme di rigida chiusura nei recinti dei propri mondi locali. Una chiusura, quindi, che contraddice palesemente l'apertura all'alterità che proprio i processi di identificazione richiedono come irrinunciabile». (Frabbroni & Pinto Minerva, 2013, pp. 354-355).

Al centro di tale disamina c'è il tema dell'alterità intesa come incontro e interazione con l'altro. La paura delle differenze conduce e produce la legittimazione di pratiche di intolleranza e dominio. Dunque, il primo intervento da avviare nelle aule scolastiche, in ottica di un'educazione alla pace, è superare la divisione io-altro per attuare processi tendenti all'inclusione, ad avere uno sguardo differente non votato alla paura e alla diversità ma alla condivisione, alla conoscenza, al dialogo, alla collaborazione, alla progettualità, alla promozione della dignità umana. Occorre educare le giovani generazioni a vivere la propria identità non con superiorità ma come elemento di unicità e valore aggiunto all'interno di una comunità fatta da altre individualità che si incontrano nel terreno comune dell'alterità.

«Essere significa comunicare. Essere significa essere per l'altro e attraverso l'altro, per sé. L'uomo non possiede un territorio interno sovrano. Egli è integralmente sempre su una frontiera: guardando dentro di sé, guarda negli occhi altrui o attraverso gli occhi altrui». (Bachtin, 1968, p.57).

Dunque, chi è l'altro? Qualcuno di cui avere paura? Qualcuno contro cui muovere una guerra o deprimerne l'economia e la società? L'altro è colui che ci sta vicino in ogni momento della giornata: la mamma, il papà, i fratelli o sorelle, gli amici, il compagno/la compagna, l'insegnante, il mister. Gli altri sono coloro che ci aiutano ad uscire dal nostro io, ad innescare processi di creatività, ad andare oltre i nostri limiti, i nostri confini. L'altro è colui con il quale bisogna costruire ponti, relazioni, dialoghi, la pace. Una giusta educazione all'alterità è fondamentale per avviare, tra i ragazzi, dialoghi di pace. Occorre, quindi, riscoprire la pedagogia interculturale come

«scienza di frontiera, sempre pronta ad attraversare i confini delle proprie interpretazioni per aprirsi all'incontro con l'inedito e l'inconsueto, l'estraneo e lo straniero. Su questo sfondo, la pedagogia interculturale identifica e lavora sui processi di permanente mutamento di persone, popoli, culture e istituzioni, ricorrendo, a tal fine, a contributi di saperi e discipline extra-pedagogiche che sappiano offrire indirizzi di lettura per ripensare efficacemente la formazione di uomini e donne quando essi si trovano a vivere ai confini materiali e immateriali che uniscono e separano culture, etnie, tradizioni, miti, fedi, valori». (Pinto Minerva, 2018, p. 81).

Serve, perciò, un nuovo patto di solidarietà in grado di costruire percorsi identitari innovativi, spazi di cittadinanza attiva e dialoghi interculturali per arginare la conflittualità tra i popoli e plasmare menti di pace. Storicamente, il mondo è sempre stato deturpato da guerre, conflitti, violenze, aggressioni di ogni genere. Proprio quest'ultima espressione, aggressione, racchiude al suo interno una duplice valenza. Se analizziamo il significato epistemologico del termine, questo deriva dal latino *ad e gradi* (andare). In latino *ad* può avere un duplice significato: “contro”, da qui la valenza negativa a cui siamo abituati, ma può significare anche “verso” sottolineando, così, un comportamento positivo che significa «crescita, vitalità, muoversi verso un obiettivo in modo deciso, aggredire un problema, un argomento, muoversi verso la realtà per farla propria, orientarsi, dominarla positivamente». (Fromm, 1976). Dunque, l'aggressione e «il conflitto sono parte integrante dell'umanità» (Portera, 2012, p. 53) soprattutto

nell'ottica della globalizzazione. Tocca alla pedagogia invertire la tendenza della negatività per iniziare a considerare il "conflitto" come qualcosa da riconoscere e gestire in maniera più positiva e propositiva per la collettività. Da qui parte un ulteriore interrogativo. Oggi, quale modello di cittadinanza abbiamo? Cambi afferma:

«La cittadinanza sta al centro di tre cerchi. [...] Il primo cerchio è quello dell'Appartenenza. Il secondo (ed è quello in cui siamo collocati, in Occidente, nei paesi avanzati, nella Comunità Europea) è quello della Democrazia. Il terzo è quello della Mondialità. Tra i tre modelli c'è un rapporto dinamico» (Cambi, 2004, pp. 56-57).

Appartenenza, Democrazia e Mondialità rappresentano un altro trinomio, imprescindibile, su cui aprire una riflessione improntata a costruire un'educazione e una cultura di pace. Per appartenenza si intende adesione totale a un gruppo locale. Per democrazia facciamo riferimento non solo all'organizzazione del potere ma anche all'impegno, alla responsabilità, alla collaborazione, alla reciprocità e al pluralismo. Dewey l'ha considerata un compito individuale e sociale ma anche impegno morale per la crescita umana sulla scorta di una "moralità riflessiva", il che sostanzia il suo strettissimo rapporto con l'educazione. Egli sostiene che la cultura deve essere l'unico dispositivo che l'uomo ha a disposizione per migliorare. La società democratica deve essere considerata società educante, perché in grado di generare lo sviluppo dell'individuo, dei suoi interessi e l'incremento delle conoscenze. Quindi, la democrazia deve essere fondata sull'agire delle persone con l'obiettivo di appagare i propri bisogni e appartenere in modo attivo ad una comunità. Infine, per mondialità si intende la presa di coscienza di essere cittadini del mondo e, per questo, avere un'apertura e una consapevolezza sui diritti e doveri della globalizzazione. Tutti questi aspetti devono rientrare nell'alveo della formazione alla pace e alla cittadinanza democratica, sin dall'infanzia. Maria Montessori affermava:

«Il nostro principale interesse deve consistere nell'educare l'umanità – l'umanità di tutte le nazioni – per orientarla verso destini comuni. Occorre tornare indietro, rifarsi al bambino, orientare verso di lui gli sforzi della scienza, perché in lui risiede l'origine e la chiave degli enigmi dell'umanità. Il bambino è ricco di poteri, di sensibilità, di istinti costruttivi che ancora non sono stati considerati, né utilizzati. Per potersi sviluppare, egli ha bisogno di mezzi più vasti di quelli che gli sono stati offerti sinora; non è forse modificando la struttura dell'educazione che questa finalità si può raggiungere? Bisogna che la società riconosca pienamente i diritti sociali del bambino e prepari per lui [...] un mondo adatto a garantirne lo sviluppo spirituale» (Montessori, 1936/1949, 2004, p. 33).

Nel corso del tempo l'umanità ha fatto tantissime scoperte, ha accumulato ricchezze e ha fatto conquiste. Il progresso scientifico e materiale, tuttavia, non è andato di pari passo con quello spirituale. C'è un *vulnus*, una ferita, e un vuoto che lacerano le coscienze degli uomini e delle donne del nostro tempo. Agire sull'educazione serve proprio per far aprire gli occhi sulle vere ricchezze che sono state già conquistate ma non valorizzate, come la pace e la libertà.

3. ALCUNE BUONE PRASSI A SCUOLA PER EDUCARE ALLA PACE

Nell'ambito dell'educazione alla pace e alla cittadinanza democratica, assume un ruolo centrale la scuola che deve promuovere, prima di tutto, un'educazione all'*empowerment*, ovvero

«la capacità di immaginare, di andare oltre, di cercare soluzioni, anticipare obiettivi e traguardi [...]. Di potenziare l'alfabeto emotivo per trar fuori il “potere” delle emozioni anche attraverso i processi stessi di creatività e invenzione, di ideazione e cambiamento per essere matrice di decondizionamento, nomadismo, divergenza, sfida, ulteriorità» (Rossi, 2002, p. 36).

Dall'altro lato, la scuola deve attivare un processo di ricerca-azione in grado di innescare buone prassi che facciano da modello per co-costruire nuove comunità.

«Per ricerca-azione si intende una forma di ricerca partecipativa, compiuta da soggetti direttamente impegnati all'interno di una struttura o istituzione (ad esempio insegnanti, educatori, formatori), volta ad individuare possibili soluzioni ad una difficoltà o ad un problema emerso nella struttura stessa. La ricerca-azione salda in modo inscindibile il momento conoscitivo della ricerca, finalizzato alla produzione di conoscenza su una data realtà educativa, con quello applicativo dell'azione, finalizzato alla messa in pratica di un adeguato piano di intervento. Il momento dell'azione non segue il momento della ricerca, ma azione e ricerca sono contemporanee: la ricerca fornisce il supporto conoscitivo per l'azione, la quale modifica la situazione studiata e rende necessaria ulteriore ricerca che delinei il nuovo quadro che si è creato» (Trincherò, 2018, pp. 76-77).

Dunque, occorre un intervento co-progettato, co-costruito e condiviso in grado di costruire percorsi di educazione alla pace. Sono già in atto alcune esperienze che coinvolgono le scuole e che possiamo elevare al rango di buone prassi. Tra questi c'è il progetto “Io non vinco Tu non perdi” promosso dall'UNICEF nel 2004. Si tratta di un *kit* operativo, pensato per tutte le scuole italiane di ogni ordine e grado, che offre un'importante occasione di aiuto per gli alunni ad affrontare con coscienza e contezza le complicazioni della vita e il conflitto. L'obiettivo è fornire all'insegnate degli strumenti utili e pratici per analizzare i conflitti che un ragazzo o una ragazza possono vivere nella loro vita (a scuola, tra gli amici, in famiglia) fino ad arrivare alla guerra che vede più Stati fronteggiarsi.

«Educare alla pace è sempre stato un pensiero ricorrente nell'opera dei grandi educatori del Novecento, preoccupati che la cultura della guerra s'infiltrasse nelle nuove generazioni e producesse quei danni che poi ha effettivamente prodotto. Jean Piaget, Maria Montessori, Celestin Freinet, Gianni Rodari, Danilo Dolci e Don Lorenzo Milani sono solo alcuni fra i tanti nomi che si possono ricordare per dimostrare quanto nel pensiero educativo ci sia sempre stata questa vocazione pacifista e nonviolenta» (Io non vinco Tu non perdi, p. 9).

Un altro progetto che annoveriamo nel rango delle buone prassi circa l'educazione alla pace in ambito scolastico è intitolato "Il mondo in uno scaffale" promosso dalla Commissione Europea nel 2000 e durato tre anni.

«Il progetto si è proposto di promuovere la costituzione di scaffali tematici nelle biblioteche scolastiche della provincia di Arezzo e, più in generale, della Regione Toscana. La parola "scaffale" rimanda qui a uno spazio fisico ben distinto dove è possibile reperire prodotti utilizzabili soprattutto nella didattica dagli insegnanti e dagli educatori, ma anche dai più giovani, direttamente o nel lavoro in classe [...]. È stata adottata una prospettiva unitaria e trasversale: quella della diffusione dei temi dell'interculturalità, dell'educazione allo sviluppo, dei diritti e della pace. Prospettiva e temi che fanno parte del [nostro] "patrimonio genetico"».

La creazione di scaffali multiculturali ha permesso ai giovani creatori e, poi, fruitori di avviare un processo attivo di ricerca, analisi e costruzione di un nuovo modello di comunità fondata sui valori della libertà, della dignità, della democrazia, dell'inclusione, del dialogo, della pace. Occorre, dunque, edificare una nuova comunità consapevole.

«Le parti di una macchina lavorano con un massimo di cooperazione, per un risultato comune, eppure non formano una comunità. Però se fossero tutte cosce di questo fine comune e vi fossero tutte interessate in modo da regolare la loro attività specifica verso di esso allora formerebbero una comunità» (Dewey, 1979).

Si è fatta strada l'idea di un nuovo umanesimo capace di ricalibrare le istanze dell'uomo attuale che ha un disperato bisogno di tornare alle radici per colmare il vuoto generato dal benessere. Un vuoto che rende difficili le relazioni a scapito dell'armonia dei e tra i popoli. Urge attuare un processo di alfabetizzazione alla pace, alla giustizia e alla cittadinanza democratica. Questo può attuarsi solo a partire dalla scuola che deve diventare, nuovamente, un laboratorio di idee, interconnessioni, di creatività, di relazioni, di esperienze partecipate, di pace, di democrazia al fine di co-costruire una nuova comunità già "vaccinata" dal *virus* delle guerre e in grado di edificare ponti di pace per lo sviluppo completo della persona e dell'intera società. Ciò potrà avvenire solo se l'educazione pedagogica fornirà ai giovani gli strumenti utili per costruire un mondo di pace: il dialogo e l'inclusione.

BIBLIOGRAFIA

- Bachtin, M. (1968). *Dostoevskij*. Torino: Einaudi.
- Baldacci, M. (2018). *Scuola e politica*. In Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S. & Piccinno M. (a cura di). *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli Editore.

- Cambi, F. (2004). *Formare alla cittadinanza oggi*. In F. Frabboni & F. Pinto Minerva. *La Rivista di Pedagogia e didattica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dewey, J. (1976). *Scuola e società* [1899]. Roma: Newton Compton.
- Dewey, J. (1979). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1916. *Democracy and Education*).
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Bari-Roma: Laterza & Figli.
- Fromm, E. (1976). *Anatomia della distruttività umana*. Milano: Mondadori.
- Montessori, M. (1936/2004). Per la pace. In M. Montessori (Ed.), *Educazione e pace* (pp. 27-33). Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori. (Ed. or. 1949).
- Montessori, M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori. (Ed. or. 1949).
- Papa Francesco. (2022). *Messaggio per la LV Giornata Mondiale per la Pace*. Roma: Piazza San Pietro.
- Pinto Minerva, F. (2018). *La Pedagogia interculturale. La coappartenenza io-altro*. In I. Loiodice. *Pedagogie*. Bari: Progedit.
- Portera, A. (2017). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Dal conflitto alla mediazione*. In I. Loiodice & S. Ulivieri. *Per un nuovo patto di solidarietà*. Bari: Progedit.
- Rossi, B. (2002). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò, R. (2018). *La pedagogia sperimentale. Linee evolutive concettuali e strategiche*. In I. Loiodice. *Pedagogie*. Bari: Progedit.

How are we to keep the children healthy and happy [...] while the world burns over their heads?

Angelo Patri e il tempo di guerra

How are we to keep the children healthy and happy [...] while the world burns over their heads?

Angelo Patri and the Wartime

Carmen Petruzzi*

*University of Foggia, Italy, carmen.petruzzi@unifg.it

ABSTRACT

Il mondo travolto e travagliato dal secondo conflitto mondiale è agitato fin nelle fondamenta dalle ideologie e dai totalitarismi europei.

Angelo Patri (1876-1965), allievo di John Dewey, preside progressista della scuola PS45 nel Bronx, accoglie l'appello dei genitori "Tell us what to do, what to say, and how to say it effectively" sui giornali statunitensi. *Your Children in Wartime*, pubblicato nel 1943, è un percorso per il mantenimento della pace in tempo di guerra che si rivolge a genitori, insegnanti e bambini.

ABSTRACT

The world overwhelmed and troubled by World War II is shaken to its foundations by European ideologies and totalitarianisms.

Angelo Patri (1876-1965), a student of Dewey, progressive principal of PS45 school in the Bronx, takes up the parents' plea "Tell us what to do, what to say, and how to say it effectively" in U.S. newspapers. *Your Children in Wartime*, published in 1943, is a wartime peacekeeping course that address parents, teachers, and children.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

War; Italian American history; Angelo Patri; Handbook for teachers and parents/Guerra; storia italoamericana; Angelo Patri; Manuale per insegnanti e genitori.

1. INTRODUZIONE

Il Novecento, agitato dalle due guerre mondiali, fu costellato da una serie di emergenze politiche, militari, economiche a cui si affiancarono quelle educative, sociali e umane. L'abominio della distruzione e l'occultamento della ragione rallentarono i progressi pedagogici e, nello spazio sospeso dei dubbi, i genitori si domandavano quali potessero essere gli effetti negativi sui bambini. "Guerra, guerra, guerra dappertutto e non c'è nulla da fare se non aiutare ad andare avanti" (Patri 1943, 6) mentre accanto ad essa si registravano la nascita, l'affermazione e la diffusione di pensieri e movimenti per la pace

che provarono ad arginare la violenza e le grandi prove di forza dei nazionalismi per un'educazione alla libertà, all'accoglienza e alla formazione di donne e uomini nuovi (Montessori 1949).

Oltre alla diffusione del principio di autonomia e libertà nello sviluppo del bambino, aumentavano gli orrori e le preoccupazioni per la guerra e così anche le richieste di aiuto su come prepararsi ad essa.

Oltreoceano, con l'ingresso degli Stati Uniti nel conflitto, si faceva strada l'appello dei genitori americani, già testimoni della Grande guerra, che chiedevano ad Angelo Patri - intellettuale, pedagogista, primo preside italoamericano nella storia degli Stati Uniti d'America - di aiutarli nella gestione familiare quotidiana e nella comunicazione con i figli. Le questioni democratiche, il patriottismo e gli impegni quotidiani si intrecciavano in un percorso pratico e utile per la comunità statunitense che riconosceva soprattutto la resilienza dei più giovani dinanzi alla violenza del mondo. La guerra stava cambiando gli spazi, distorcendo le relazioni ed era diventata un intermezzo tra un prima irripetibile e un dopo incerto.

L'opera di Angelo Patri non si alimenta di discorsi vuoti, né di luoghi comuni sulla guerra ma concepisce con un linguaggio semplice e metaforico, percorsi e recuperi di una pedagogia familiare e della quotidianità nella straordinarietà dell'emergenza. La sua "cura" è mantenere uno stato d'animo pacifico nel contesto scolastico e familiare per resistere alla violenza e alle notizie che la guerra moderna portava dentro casa, a tutte le ore.

L'articolo indaga l'opera e i principali passaggi di *Your Children in Wartime* del 1943, una guida pedagogica per gli adulti su come affrontare la criticità dell'evento nella gestione delle attività routinarie e nel processo di accompagnamento alla crescita dei bambini; un manuale che apre a questioni di vivo interesse oggi e allarga gli orizzonti sulla storia dei processi formativi nelle comunità italoamericane, restituendo uno spaccato di pedagogia dell'emergenza del XX secolo:

La guerra è un'esperienza tremenda, che penetra in ogni fibra della vita, influenzando tutto ciò che le persone sentono, pensano e fanno. Oggi, nonostante tutti gli sforzi per mantenere la pace, ci troviamo nel mezzo della guerra più sconvolgente che il mondo abbia mai visto. Siamo impegnati in una lotta per la nostra vita nazionale, per tutto ciò che è buono, tutto ciò che è amabile nel nostro modo di vivere (Patri 1943, 3).

Un volume inedito negli ambienti storico-educativi italiani che avrebbe necessità di ulteriori approfondimenti perché mostra tratti estremamente interessanti in virtù delle attuali vicende mondiali.

2. ANGELO PATRI TRA STORIA E OBLIO

La storia di Angelo Patri a lungo è stata nascosta tra le pieghe del XX secolo, illuminata soltanto da Giuseppe Lombardo Radice (1928) che scrisse della visita del pedagogista-poeta italoamericano durante un viaggio in Italia e del professore emerito James Wallace (2006) considerato, ancora oggi, il massimo esperto dell'opera di Patri negli Stati Uniti. L'assenza di studi organici nel tempo è motivata dalla limitata diffusione dei suoi scritti che circolarono in molte lingue ad eccezione dell'italiano se non si considera

l'Educazione del fanciullo tradotto e pubblicato nel 1954¹. *A Schoolmaster in the Great City* (1917) resta, ancora oggi, un volume chiave per lo studio della linea pedagogica di stampo progressista e per la ricerca storico-educativa atta a conoscere esperienze, metodi e approcci inclusivi nella scuola multiculturale statunitense. Agli inizi del 2000 il lavoro di Ambrogio Ietto² di “fare memoria” su Angelo Patri portò ad un convegno organizzato con l'Associazione Italiana Maestri Cattolici³ e ad una pubblicazione determinante per una costruzione “ricognitiva, storiografica e interpretativo-ermeneutica” (Acone 2006, 11) che, pur nella sua profondità, non rende giustizia alla pedagogia sommersa di Patri, racchiusa nel suo ampio lavoro di scrittura scientifica e narrativa.

Cilentano di origine, Angelo Patri nacque a Piaggine nel 1876 e si trasferì giovanissimo a New York insieme alla famiglia per ricongiungersi al padre che aveva seguito gli italiani che al di là dell'oceano cercavano un futuro migliore. La vita nella metropoli americana contrastava con l'esistenza semplice di paese condotta all'aria aperta come raccontò nella sua autobiografia per bambini *Biondino l'emigrante* (1950). La sua esperienza come scolaro cominciò ufficialmente il 5 marzo 1887 quando prese posto in un'aula insieme ad altri sessanta compagni. La scuola statunitense del 1890 modulava la propria didattica sul mnemonismo e la punizione educativa, esemplare e violenta per rimanere ben impressa nella memoria dello studente. Malgrado le difficoltà, Angelo Patri fu tra i primi italiani a conseguire la laurea presso il City College di New York. L'avvio della carriera da insegnante nelle scuole pubbliche e l'essere emigrato influirono sulla ricerca per il miglioramento dell'organizzazione e della didattica delle strutture scolastiche newyorchesi: nel 1904 discusse la tesi magistrale sull'efficacia della scuola nei contesti multiculturali. Si avvicinò alla filosofia dell'educazione, nel 1909 seguì il corso di John Dewey sulla logica applicata all'educazione. Le spinte innovative e progressiste del maestro italoamericano furono notate dal Board of Education di New York e nel 1907 ottenne la direzione di due scuole pubbliche nel Bronx, la PS4 e dal 1913 la PS45 in cui rimase fino al pensionamento nel 1944. Il Bronx rappresentava una realtà marginale di New York City, abitata prevalentemente da immigrati di origine italiana, delinquenti e vandali⁴. Nell'isolamento del distretto, Patri creò una comunità educante attraverso un significativo ripensamento della funzione e dell'organizzazione scolastica per cui attuò un cambiamento effettivo del paradigma di insegnamento; la scuola divenne un luogo dove crescere secondo ritmi e interessi particolari supportato da una rete di fiducia e

¹ La pubblicazione dell'unico libro di Angelo Patri tradotto in lingua italiana è stata appoggiata da Giuseppe Lombardo Radice.

² Ambrogio Ietto è stato docente di Tecniche di osservazione del comportamento infantile presso l'Università di Salerno e presidente A.I.M.C. Ha scritto l'unico libro in lingua italiana su Angelo Patri nel 2006.

³ A.I.M.C. organizzò un convegno sul pensiero e l'opera di Angelo Patri tra Salerno e Piaggine il 25-26 ottobre 2002. Successivamente i contributi furono raccolti negli Atti del convegno nel 2003.

⁴ Percepiti come enclave separata, gli italiani negli Stati Uniti sono stati associati, per lungo tempo, ad un immaginario simbolico negativo corroborato, in particolare, dalle convinzioni scientifiche e dai mezzi di informazione che marcavano alcune caratteristiche come l'inclinazione al crimine, la singolare indolenza, l'ignoranza e la propensione per l'accattonaggio anziché per il lavoro onesto. Si consiglia la lettura di S.J. LaGumina, *Discriminazioni, pregiudizi e storia italoamericana* in W.J. Connell, S.G. Pugliese (a cura di), *Storia degli italoamericani*. Firenze: LeMonnier, 2019.

mutuo aiuto tra le famiglie del quartiere⁵. Ottenne anche l'appoggio dei genitori che trovarono nella scuola un punto di comunicazione con la grande metropoli mentre per i figli si trattava di un posto sicuro dove crescere in serenità:

Anche se l'enfasi della disciplina veniva posta in gran parte sull'individuo rispetto al gruppo, su ciò che ogni bambino doveva alla classe, su ciò che ogni bambino doveva alla scuola, gran parte di essa era ancora una disciplina forzata dalle condizioni della scuola. La verga era all'opera. Libri, banchi, stanze affollate, stare seduti, ascoltare; parlare solo quando si chiede di recitare, insegnare ciò che l'insegnante aveva pensato; queste condizioni hanno significato e significheranno sempre una disciplina imposta, una routine imposta, mentre la vera disciplina è una cosa personale, una parte dell'anima che comprende. Sostituire la disciplina della responsabilità dell'insegnante con la disciplina della responsabilità del bambino è un processo lungo e lento. La "mia scuola" era appena iniziata (Patri 1917, 41).

La PS 45 fu la sede dello sperimentalismo progressista centrato sul bambino in cui Patri esaltava le qualità individuali dell'alunno attraverso un'educazione nuova, antidogmatica e sempre attenta alle istanze provenienti dall'esterno. Egli rivolse un'attenzione particolare ai casi più difficili, i ragazzi con disagi socio-familiari che seguiva con regolarità anche fuori dall'orario scolastico, recandosi presso le loro abitazioni. La curiosità intorno al suo particolare approccio portò anche Maria Montessori a visitare la scuola nel 1915.

Angelo Patri divenne la voce della pedagogia grazie alla rubrica *Our Children* pubblicata dal lunedì al sabato su una catena di cento quotidiani con una tiratura di quasi sette milioni di copie e con una rete di distribuzione che raggiunse gli Stati Uniti, il Canada, l'America latina e l'Australia (Ietto 2006, 28). L'ascendenza dei suoi consigli pedagogici sui genitori persisté a lungo e si fece più intensa negli anni precedenti all'ingresso degli Stati Uniti nel secondo conflitto mondiale quando aumentarono gli appelli scritti tanto da rendere necessaria una riflessione più approfondita.

3. LA PEDAGOGIA DI PATRI IN TEMPO DI GUERRA

Your Children in Wartime è una raccolta di osservazioni e raccomandazioni pedagogiche proposte da Angelo Patri per guidare il lavoro degli adulti nella progettazione di percorsi di benessere e resilienza al fine di riprendere la routine anteguerra.

Innanzitutto egli intuì la potenza comunicativa dei media e lavorò a stretto contatto con i mezzi di informazione. Il volume stesso è stato dedicato ai quotidiani degli Stati Uniti perché permisero un'adeguata copertura mediatica “per raggiungere le case, i padri e le madri di quei bambini il cui benessere era diventato il mio principale interesse, il compito della mia vita. A quei giornali devo un grande debito, perché mi hanno permesso di insegnare, di perorare la causa della educazione intelligente dei nostri figli” (Patri 1943, vii).

Il disorientamento generale provocato dal conflitto, la violenza amplificata dalle tecnologie nucleari e i reportage cruenti e ben approfondimenti dai media avevano stravolto il tenore di vita e l'umore delle persone, sempre più angosciate e assillate “fino

⁵ Un approfondimento sulla pedagogia di Angelo Patri, sui riferimenti alla scuola attiva e il suo superamento nella PS45 sono in corso di studio e saranno oggetto di una futura pubblicazione.

allo sfinimento. Le nostre famiglie sono sparpagliate; le carriere dei giovani si interrompono prima di iniziare; niente è come vorremmo. Siamo stati costretti ad abbandonare le nostre strade comode per quelle sconosciute e scomode e siamo angosciati” (Ivi,5).

Il contesto storico determinò inevitabilmente la progettazione di nuovi approcci educativi, le domande dei genitori impensieriti ruotavano intorno al quesito "Come possiamo mantenere i bambini sani e felici, in pace con se stessi mentre il mondo brucia sopra le loro teste?".

Patri non assunse il ruolo di teorico dell'esperienza, né credeva di essere depositario di verità assolute ma, ponendosi accanto agli adulti e alle problematiche contingenti, sperava di sollevarli dalle ansie che si rafforzavano di settimana in settimana. Il punto di partenza di Angelo Patri era un'incontenibile fiducia nel bambino e nelle sue doti che permettono di superare le difficoltà:

I bambini hanno un grande potere di sopportazione, una grande resilienza di spirito [...]

Con un po' di aiuto da parte nostra e una grande quantità di affetto, saranno pronti per il giorno in cui la pace tornerà a regnare pace in questo mondo e gli Stati Uniti si ergeranno come un baluardo che preserva la libertà dell'umanità.

Per quel giorno stiamo formando i nostri figli, noi padri, madri e insegnanti e spero che questo libro possa aiutare anche solo un po' (Ivi, viii).

L'indice del libro si compone di tre parti, ciascuna delle quali suddivisa in capitoli: per i genitori (quattro capitoli), per gli insegnanti e per i ragazzi (ciascuno di tre capitoli). La scrittura di Patri è cosparsa di qualche orpello retorico finalizzato a produrre effetti emozionali ma è soprattutto ricca di esempi pratici, racconti in situazione, metafore semplici: aderisce perfettamente allo spirito dell'italoamericano che concretizza lo sforzo formativo del fanciullo come risultato combinato e compito solidale di genitori e maestri. Il mattino del 7 dicembre 1941 l'attacco giapponese a Pearl Harbor sancì l'ingresso degli Stati Uniti in guerra e la fine del "vivere come al solito perché il solito è scomparso" (Ivi, 5). I capisaldi del discorso di Patri agli adulti si condensano intorno a tre distinti passaggi: riconoscimento della straordinarietà dell'evento, protezione dei soggetti vulnerabili e progettazione di percorsi di quotidianità. L'obiettivo di Patri è guidare chi è rimasto in casa ad affrontare i bollettini giornalieri con raziocinio e senza perdere di vista le mansioni giornaliere che trattengono le menti da pensieri cupi. L'assenza degli uomini impegnati nel conflitto, il nuovo impegno delle donne si traduce nel vuoto sociale intorno al mondo dell'infanzia e dell'adolescenza che potrebbe influire sui loro comportamenti. Assicurare lunghi tempi di occupazione manuale ad ogni membro della famiglia distrae dai sensazionalismi e allontana strategicamente da un'ansia anticipatoria:

Le persone da cui dipendevamo sono scomparse dai loro posti di lavoro. Il medico è andato all'ospedale della base; l'insegnante è andato alla fabbrica di munizioni; il cuoco alla fabbrica. Il macellaio sta pilotando un aereo in Cina e il droghiere sta guidando un camion dell'esercito da qualche parte è alla guida di un camion dell'esercito da qualche parte nel mondo.

[...] Noi più grandi riusciamo ad andare avanti in qualche modo, ma i bambini devono essere aiutati a vivere la guerra in modo tale da ridurre il più possibile gli effetti negativi. Il nostro atteggiamento li influenzerà e deciderà il loro. Se riusciamo a essere calmi e sicuri, se riusciamo ad affrontare con coraggio e fiducia tutto ciò che viene [...] loro saranno coraggiosi e forti a loro volta (Ibidem).

Patri invita i genitori a tenere alto il morale in ogni circostanza e sempre aperto il dialogo affinché siano sinceri sulle situazioni e coinvolgano la famiglia tanto negli annunci lieti quanto nei momenti di difficoltà per evitare ogni tipo di distopia gnostica, ogni possibilità di fraintendimento e confusione emotiva. Pur avendo una vasta conoscenza della scienza pedagogica, i suggerimenti di Patri si fanno paterni, decide di restare concreto e vicino alla gente, continuando ad essere un punto di riferimento per tutti. Egli è tra i primi a riconoscere gli effetti negativi della sovrapproduzione di contenuti che alterano le percezioni e producono un'infodemia priva di controllo che mette a rischio la libertà dell'individuo:

I bambini sentono quello che pensiamo molto prima di sentire e capire quello che diciamo. Le parole usate per coprire i veri sentimenti non li ingannano per molto tempo [...] Non affliggetevi più di quanto possiate fare. [...] Non leggete ogni parola delle notizie di guerra giorno per giorno. Questa guerra è troppo grande per essere presa in un sol boccone. Una battaglia persa, una battaglia vinta oggi non chiude la questione [...] Evitate la persona che sa qualcosa che le autorità non sanno. [...] È nostro dovere restare fermi, fare il nostro lavoro, confortare e sostenere i nostri figli mentre aiutiamo il nostro governo in ogni modo possibile. Questo ci lascia ancora spazio per la libertà (Ivi, 6-7).

I più vulnerabili restano gli adolescenti che mostrano paura e attrazione per gli eventi riportati dai media, per questo motivo dovrebbero essere occupati in lavori manuali che li distraggano dal partecipare alle questioni del mondo, “I ragazzi e le ragazze dagli otto ai vent'anni sono anche loro i nostri figli. Il loro mondo è stato più sconvolto di quello dei bambini più piccoli. Dovete aiutarli come mai prima d'ora” (Ivi, 27). Anziché proteggerli, Patri consiglia di incanalare energie ed entusiasmi che stupiscono i familiari stessi, “Date a questi ragazzi la loro piena partecipazione alla vita di oggi. È un loro diritto, ed è un privilegio dei genitori, avere il sostegno dei propri figli [...]” (Ivi, 9).

La casa è lo specchio delle sicurezze della famiglia per cui l'educatore promuove una gestione razionale delle risorse e un uso saggio dei mezzi a disposizione. Gli effetti del *panic buying*, l'idea della riserva come forma di sostentamento e di protezione, in realtà è antieducativa e antipatriottica perché diffonde un'idea egoistica ed impari di sicurezza alimentare mentre non allena i giovani alla parsimonia, alla cura delle cose e alla lotta allo spreco:

Abbiamo avuto le automobili solo per un breve periodo della nostra storia. Abbiamo usato la radio e gli apparecchi elettrici per pochi anni. Possiamo metterli da parte per un po' e iniziare un nuovo stile di vita e sentirci di nuovo pionieri.

Non è possibile nascondere ai bambini gli adattamenti [...] Raccontate l'intera storia a chi è abbastanza grande da capire. Le tasse prenderanno i soldi che prima venivano spesi per altre cose: istruzione, vacanze, viaggi, vestiti, lezioni speciali, club, servizi di vario genere, ecc. È meglio essere sinceri sull'intera faccenda e lasciare che i bambini più grandi i figli più grandi condividano gli aggiustamenti. Non chiamateli sacrifici [...]

Facciamo capire ai ragazzi che la felicità, la forza e la vita stessa non dipendono solo dal cibo che mangiamo o dalle cose che usiamo e indossiamo ma che il modo in cui ci sentiamo a proposito di queste cose ha molto a che fare con la salute e la forza e la vita (Ivi, 15-17).

Nel contesto di emergenza cambia anche la strutturazione, la durata e la compagnia del tempo libero che, adesso, coincide con quello della famiglia. Patri riscopre la casa e le attività che possono tenere occupati tutti e riempire la vita dei ragazzi di esperienze utili:

lettura, giochi creativi, musica e balli, cucito, disegno, bricolage e restauro dei mobili. L'impegno fisico tiene lontano il disordine caotico provocato dai pensieri negativi e forma giovani esperti e responsabili, capaci di ripristinare l'ordine originario.

La seconda parte del volume di Patri è rivolta agli insegnanti che prendono in carico classi "in movimento" tra alunni che partono e arrivano, trasferiti dai parenti più prossimi per tenerli lontani dai grandi centri:

Deve riorganizzare i programmi, estendere le sue ore di insegnamento e fare appello al suo tempo libero e alle sue scarse riserve di energia per questo compito. Ma lo fa con gioia, per il bene del bambino che si trova in questa strana situazione tra due mondi. Lo fa con coraggio perché è lei la fonte di coraggio per questo gruppo e, tra l'altro, per i loro genitori. Lo fa con devozione, perché questo è il suo servizio al Paese nel momento del bisogno.

Noi insegnanti dobbiamo ricordarci che facciamo parte del servizio di guerra, anche se non indossiamo uniformi e non viviamo nei campi. Facciamo parte delle forze che sostengono la nazione (Ivi, 53-54).

Gli insegnanti sono chiamati all'agilità di pensiero e al demansionamento burocratico per svolgere serenamente i compiti e le attività di ogni giorno, per assicurare il benessere della classe e garantire un servizio di efficienza e qualità. Patri è un pedagogista molto attento agli aspetti psicologici e sostiene la necessità di depressurizzare lo stato d'animo - che accumula le generali preoccupazioni - attraverso piccoli momenti di svago:

Lasciate perdere il vecchio modo di fare e cercate di divertirvi a fare l'insolito e il compito non sarà così gravoso [...] Siamo in tempo di guerra e l'imprevisto è abituale. Siate tranquilli. Se tutti sapessero cosa sta per accadere, sarebbero pronti [...] ma poiché nessuno sa cosa ci riserverà il domani dobbiamo solo andare avanti come meglio possiamo [...]

Prendetevi del tempo per la ricreazione, per il divertimento, il riposo e le risate e farete più lavoro e lo farete meglio.

Le richieste di servizio degli insegnanti sono illimitate ma c'è un limite ben preciso alla forza degli insegnanti, forza di riserva e di tempo a disposizione. Gli insegnanti saggi si manterranno entro questi limiti, conservando le loro riserve per le emergenze che hanno con i bambini, perché è dei bambini che si occupano principalmente (Ivi, 56-60).

Patri intrattiene il lettore con un franco elogio agli insegnanti che rappresentano personale formato e disciplinato a disposizione della nazione; giudici "senza partiti e senza chiese" che guardano all'interesse generale e mai particolare; donne e uomini di azione che continuano il percorso formativo delle nuove generazioni senza ovattare la realtà, anzi, portando le infinite questioni della guerra in classe. Come la casa, la scuola è estensione della vita comunitaria e riceve linfa dagli eventi generali e personali di chi la vive:

Ci sono persone che si oppongono al fatto che le notizie del giorno vengano discusse nelle scuole, ma io non sono tra questi. La scuola è un'estensione della vita della comunità. Quando questa vita viene bloccata alla porta della scuola, essa muore e la scuola diventa una routine senza vita che soffoca le menti dei bambini e degli insegnanti. Lasciate che la vita scorra nella scuola e che gli insegnanti aiutino i bambini a interpretarla al meglio [...] I bambini sentono la disonestà, anche se è coperta dall'autorità, dalla politica e dalla convenienza (Ivi, 73).

Tra le funzioni del docente c'è il counselor psicologico per i genitori che sentono la necessità di condividere le difficoltà, gli imprevisti e le notizie con una figura che possa sollevarli dal peso individuale dell'esistenza. In questo caso, il pedagogista consiglia di

ascoltare pazientemente le paure sulla morte e veicolare l'attenzione sulla vita presente, sulle attività previste per il giorno e sul lavoro di equilibrio mentale e fisico che casa e scuola realizzano per far crescere i ragazzi.

L'ultima parte del libro Patri la dedica proprio ai giovani cittadini-soldato che, vivendo tempi straordinari, combattono per le libertà democratiche attraverso un sano e corretto stile di vita, un comportamento impeccabile a casa e a scuola, contribuendo al successo della guerra per ristabilire la pace attaccata dalla violenza nazista. Lavorare dentro e per la propria comunità, rendersi utili e affrontare ogni giorno i propri compiti sono importanti atti di coraggio al pari di azioni militari oltreoceano secondo il pedagogo:

Preparatevi. Voi a cui parlo non siete più bambini. Siete l'avanguardia della nuova generazione. Avete bisogno di forza del corpo. Procuratela. Dovete avere forza spirituale. Coltivatela. Dovete avere conoscenza, comprensione e abilità. Lavorate per ottenerle ora. Vivete ogni giorno, a scuola e a casa, nella consapevolezza e nella piena consapevolezza della responsabilità che grava su di voi. Da un giorno all'altro dovete crescere. Siete stati comprati con un prezzo, le preziose vite dei figli delle madri. Siate degni (Ivi, 115).

La paziente attesa, la moderazione nei toni e la fiducia verso la giovane generazione rappresentano il fulcro di Patri sia nella scrittura che nell'azione educativa condotta negli anni. L'esperienza della guerra non arresta il percorso di formazione e perfezione della comunità democratica che si avvale di adulti, bambini e ragazzi impegnati nel perseguimento della normalità in tempi eccezionali.

4. CONCLUSIONI

Your Children in Wartime non è l'opera principale di Angelo Patri ma incoraggia indiscutibilmente la lettura e l'approfondimento sul suo pensiero e l'esperienza vissuta. Per apprezzare la sua visione sarebbe stato necessario introdurre il volume del 1917 *A Schoolmaster in the Great City*, un'autobiografia personale e professionale – uscita proprio nell'anno dell'ingresso degli Stati Uniti nella Grande Guerra – che descrive bene il suo approccio umano e pedagogico, del progressismo applicato all'*urban education*. Anche in questo caso, infatti, “La fiducia di Patri nel ruolo integratore della scuola forniva un po' di ottimismo a chi viveva le emozioni negative generate dalla guerra” (Wallace 2006, 29). Nonostante i limiti storici, oltre che i limiti economici e culturali degli immigrati, Patri sostiene la piena realizzazione dell'individuo in qualunque contesto sociale purché abbia una valida rete di sostegno rappresentata dalla famiglia, dalla scuola e dalla comunità. L'educazione urbana consiste nel fare progressivamente partecipare le giovani generazioni al patrimonio umano, garantire ascolto e aiutare a trovare il proprio posto nel mondo. Il bambino è il centro irradiatore di tutta l'attività di Patri, anzi è al tempo stesso “*fine*, giacché tutte le attività sono pensate per lui e per il raggiungimento della sua natura; *mezzo*, perché ogni attività passa per il bambino; *risorsa*, perché la scuola ha la sua ragione d'essere proprio nella e per la presenza delle giovani generazioni e *tramite* verso l'esterno, perché il bambino è il legame tra la scuola e la famiglia” (Bellatalla 2003, 41). La degenerazione dei comportamenti dei più piccoli è data dall'emulazione degli adulti. Angelo Patri si rivolge ad essi nel corso di tutta la sua carriera di direttore di scuola e scrittore affinché siano un esempio sereno e serio.

In questa visione, la guerra è un evento in secondo piano, perde le caratteristiche narrazioni sensazionaliste che i mass media costruivano intorno e diventa il tempo di sfondo su cui centrare la crescita del bambino. Relegata al margine, la guerra penetrata negli ambienti familiari viene filtrata dalle strategie pedagogiche che, di volta in volta, Patri consiglia di mettere in atto. Genitori e insegnanti sono chiamati alla pratica diretta della realtà positiva che costituisce il metodo migliore per una preparazione alla pace rispondente ai bisogni dell'infanzia, ossia un percorso di crescita personalizzato e individuale per aderire ai principi democratici ed essere un buon cittadino. Gli adulti sono chiamati a dialogare costantemente con i piccoli e costruire un rapporto stretto, continuo e umano perché soltanto così possono conoscere l'infanzia e i suoi bisogni. In questo nuovo momento di incertezza il recupero della storia umana ed educativa di Angelo Patri restituisce uno spaccato italoamericano e pedagogico quasi sconosciuto all'Italia e consegna un manuale operativo per insegnanti, genitori e bambini sull'elaborazione di strategie e pratiche di lavoro per coltivare la pace familiare e far crescere cittadini responsabili, guardiani della pace e della democrazia.

BIBLIOGRAFIA

- Acone G. (2003). *Introduzione*. In A.I.M.C., *Atti del Convegno su il pensiero e l'opera di Angelo Patri*. Salerno: Buonaiuto Sas, (13-15).
- A.I.M.C. (2003). *Atti del Convegno su il pensiero e l'opera di Angelo Patri*. Salerno: Buonaiuto Sas.
- Bellatalla L., *La considerazione dell'infanzia di Angelo Patri*. In A.I.M.C., *Atti del Convegno su il pensiero e l'opera di Angelo Patri*. Salerno: Buonaiuto Sas, (31-47).
- Ietto A. (2006). *Angelo Patri da emigrante a schoolmaster*. Sarno: Plectica.
- LaGumina S.J. (2019). *Discriminazioni, pregiudizi e storia italoamericana*. In W.J. Connell, S.G. Pugliese (a cura di), *Storia degli italoamericani*. Firenze: LeMonnier, pp. 453-469.
- Lombardo Radice G. (1928). *Dal mio archivio didattico. Una visita di Angelo Patri*, III. Roma: Associazione per il Mezzogiorno.
- Montessori M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Patri A. (1954). *L'educazione del fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Patri A. (1950). *Biondino l'emigrante*. Firenze: Marzocco.
- Patri A. (1943). *Your Children in Wartime*. Garden City (New York): Doubleday, Doran & Company, Inc.
- Patri A. (1917). *A Schoolmaster of the Great City*. New York: The Macmillan Company.
- Pepe G. (2014). *Emigrazione e scuola in Angelo Patri*. In E. L'Arab, C. Siani (a cura di) *Com'esuli pensieri. Giornate di studio sulla "letteratura di confine". La Letteratura italoamericana*, Atti, Foggia 16-17 maggio 2008. Castelluccio dei Sauri: Lampyrus, pp.169-191.
- Scanlon D. (1959). *The Pioneers of International Education: 1817-1914*. *Teacher's College Record*, 4, (210- 219).
- Wallace J.M. (2006). *The promise of progressivism: Angelo Patri & Urban Education*. New York: Peter Lang.

I recenti orientamenti sull'Educazione alla Cittadinanza: alcune “pratiche filosofiche” che *viaggiano* da una nuova *paideia* verso un modello per sviluppare competenze nei contesti locali

Recent guidelines on Citizenship Education: some “philosophical practices” *traveling* from a new *paideia* to a model for developing skills in local contexts

Claudio Pignalberi

Università degli Studi Roma TRE, claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

Muovendo dall'approccio deweyano, il focus del contributo è l'importanza dell'educazione alla cittadinanza democratica (Ecd) come nesso costitutivo tra sviluppo umano, giustizia sociale e ambiente. Si soffermerà poi sul repertorio di competenze per la scuola con un'attenzione al modello di educazione sociale, emotiva, etica e accademica (SEEAE) di Cohen, e si chiude con una ricerca che si focalizza sul riconoscimento/validazione di una proposta Ecd delle *competenze nei contesti locali*.

ABSTRACT

Building on the deweyan approach, the focus of the paper is the importance of education for democratic citizenship (Ecd) as a constitutive link between human development, social justice and the environment. It will then look at the repertoire of competencies for schooling with a focus on Cohen's Social, Emotional, Ethical and Academic Education (SEEAE) model, and closes with research that focuses on the recognition/validation of an Ecd proposal *competencies in local contexts*.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Competenza; Educazione alla cittadinanza; Pedagogia del lavoro; Sostenibilità; Territorio/Competence; Citizenship education; Work pedagogy; Sustainability; Territory.

1. INTRODUZIONE. EDUCARE AL RISPETTO: LA RICETTA PER UNA SOCIETÀ PIÙ INCLUSIVA

Nel 1984, in un celebre saggio, Norberto Bobbio notava come l'educazione alla cittadinanza costituisse una delle principali promesse mancate della democrazia. Pareva già allora – ed è oggi ancor più evidente – che il cittadino non educato rappresenta una delle maggiori minacce per i sistemi democratici, pervasi dall'apatia politica e dal disinteresse collettivo. Per raggiungere quell'ideale per cui la democrazia si realizza nella pratica agentiva di cittadini attivi, la normativa italiana è l'evidente testimonianza del persistente *bisogno di formare e di educare al rispetto come unica ricetta per una società*

più inclusiva. Se l'educazione-istruzione-formazione non può da sola avere la pretesa di operare istantanee riorganizzazioni e trasformazioni dei modi di essere e relazionarsi della persona e del (nel) mondo è pur vero che a essa è affidato il cambiamento necessario in direzione di una cultura della collaborazione, di una società dell'inclusione e dell'integrazione attiva delle differenze, considerando il doppio legame che c'è tra azione pedagogica e azione politica (Minello, 2020; Santerini, 2019).

Diverse ricerche hanno evidenziato come l'emergenza pandemica abbia avuto un impatto significativo su molte dimensioni riguardanti la povertà e il benessere degli attori coinvolti nei processi e nei contesti educativi e formativi (Alessandrini, 2019; Margiotta, 2015; Ellerani, 2020). Talune trattazioni sono diventate sempre più centrali all'interno del dibattito pedagogico finalizzato a comprendere i limiti, le prospettive e le sfide che l'educazione deve affrontare per perseguire valori di sostenibilità, giustizia sociale e buona qualità della vita per tutti e per ciascuno nella progettazione e gestione delle istanze educative. Nella situazione di policrisi attuale, dunque, risuona centrale la direzione fornita nei diciassette goals dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) in cui si fa un riferimento trasversale all'*inclusione* ed alla *povertà nella dimensione propria dell'educabilità* attraverso il riconoscimento della centralità dell'azione e dell'impegno delle scuole e dei contesti locali.

Immaginiamo, allora, di distanziarci dai nostri luoghi e di guardare la Terra da lontano, vedendo brillare in esse migliaia, milioni di punti: sono le scuole, dove, per l'ordine secondario quotidianamente nel mondo 11 minori su 12 lavorano con i propri insegnanti (UNESCO 2020, p. 242). Scuole enormi e scuole minuscole, edifici possenti di cemento e capanne dai tetti in paglia, lavagne d'ardesia e strumenti digitali. Mettiamo ora in rapporto questa visione con il compito che la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani affida proprio alla scuola: l'istruzione "deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace" (ONU, 1948, articolo 6). Intuiamo allora la portata che assume il lavoro dell'istituzione-scuola, accanto alle altre comunità educative, per la continua costruzione di un'umanità fatta di menti e di cuori vivi, consapevoli ed aperti. Il Premio Nobel per la Pace 2014 (condiviso con Malala Yousafzai) Kailash Satyarthi (2003) esprime senza parafrasi: "La ricerca del sapere comincia dalle domande o dalle risposte? A mio parere, il viaggio di ognuno nella vita comincia con le domande. Ma oggi a scuola abbiamo adottato un modello che dà ai giovani risposte ancor prima che possano porre domande. È un atteggiamento teso ad evitare che da grandi si possa porre in questione il potere. La nostra sfida è, invece, come condividere sapere generatore di cambiamento, capace di trasformazione" (p. 87).

In queste righe si esplicita l'educazione alla cittadinanza come ambito di attenzione per l'interazione fra dimensione cognitiva e affettivo-motivazionale, valorizzando le esperienze personali e collettive e identificando, come evidenziato da studiosi quali John Dewey e François Audigier, per citarne alcuni, una sfera particolarmente generativa per osservare e riflettere sulle relazioni tra esperienze e saperi. L'educazione alla cittadinanza costituisce, pertanto, parte sostantiva ed azione prioritaria, così come evidenziato anche nella Raccomandazione europea sulle competenze (EU, 2018), di una nuova *paideia* come modello per sviluppare competenze nei contesti locali.

2. ORIENTAMENTI PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA A PARTIRE DALLE SUGGERZIONI DI DEWEY

Può la pedagogia interrogarsi *oggi* sul problema che caratterizza il *rapporto tra democrazia ed educazione*? Un interrogativo pregnante e molto attuale, che ha caratterizzato la ricerca pedagogica degli ultimi decenni, a partire dal contributo di John Dewey (1916), il quale teorizzò un'*educazione democratica per una democrazia* come “vettore” di coltivazione di condizioni di uguaglianza tra le persone nella lotta alle politiche sfidanti della quotidianità. Secondo lo studioso, la democrazia non è soltanto una forma di governo, ma anche un sentimento ed un sentire condiviso da parte della comunità. La democrazia, infatti, è una concezione etica della società per mezzo del quale l'individuo, in quanto cittadino, rappresenta la realtà, e nello specifico appartiene al proprio ecosistema territoriale (Ellerani, 2020; Mannese, 2020; Pignalberi, 2020). Pertanto, non ci può essere democrazia senza un'educazione per tutti e capace di promuovere la crescita di ogni individuo; allo stesso tempo, non può esistere educazione senza un rapporto autenticamente democratico tra tutti gli attori coinvolti in un processo educativo. Nella visione di Dewey, la scuola è al centro di questo processo, non solo come prodotto di un sistema democratico, ma anche come produttrice di democrazia nelle sue diverse forme, facendosi *ecosistema educativo e formativo*.

Secondo tale approccio, gli agenti sociali (insegnanti, genitori, educatori) diventano custodi della democrazia, assumendo un ruolo attivo, non solo per i discenti ma anche per l'intera comunità educativa, e richiede un'azione di riflessività sistemica funzionale all'assunzione di specifiche pratiche educative per promuovere l'inclusività.

Sviluppando la proposta deweyana, l'educazione alla cittadinanza democratica dovrebbe promuovere capacità di comunicazione decentrata, in primo luogo, proponendo un ambiente formativo caratterizzato in tal senso. Ciò significa che la relazione educativa stessa dovrebbe assumere una modalità comunicativa decentrata, tale che il punto di vista del soggetto sia chiamato in causa, accolto, valorizzato e tenuto in conto nella definizione della stessa esperienza educativa. Collocarsi in questa prospettiva implica sostenere la partecipazione del soggetto alla costruzione della comunità educativa, della sua identità culturale, sociale, pedagogica. Posizione, tra l'altro, condivisa da molti studiosi come Biesta, De Bie e Wildemeersch (2014) i quali invitano a considerare come complessi i rapporti fra educazione e democrazia, cioè i processi e le pratiche di apprendimenti civici; Schugurensky (2002) sottolinea i legami fra il concetto di capitale politico e una prospettiva emancipatrice della cittadinanza; infine, Davies e colleghi (2018) secondo cui l'educazione alla cittadinanza va strutturata a partire da cinque aree concettuali: *giustizia, equità, diversità, identità e senso di appartenenza, sostenibilità*.

Si argomenta, dunque, come l'Ecd sia parte integrante del paradigma dell'apprendimento permanente che debba aver luogo non solo nelle scuole, ma in tutte le parti della comunità (formale, non formale, informale) e a tutti i livelli (dalla prima infanzia all'età adulta fino alla terza età). In questo senso l'Ecd travalica l'idea di educazione civica per l'età evolutiva in quanto disciplina da impartire nel curriculum scolastico ma diventa *educazione alla convivenza plurale e responsabile*. Anche l'educazione più specificatamente legata ai “luoghi”, in quanto educazione nei suoi diversi aspetti connessi alla vita concreta con gli altri, diventa *palestra di democrazia reale verso modelli del vivere sostenibili* garantendo possibilità di sviluppo umano (Sen, 2001), giustizia sociale (Nussbaum,

2002), sostenibilità ambientale (Sen, 2021), quindi generativa di un futuro auspicabile di pace e benessere.

Il file rouge è riconducibile all'approccio di Nussbaum e Sen sulle capacitazioni in quanto punto di riferimento sostantivo per ripensare il senso dell'educare in un'ottica generativa. Le *capabilities* riguardano le *risorse relazionali della persona* e possibilità di *funzionamento* per ciascun essere umano nell'asse della concretezza della propria vita. La valorizzazione della capacità di fare delle persone è condizione e tramite del pieno sviluppo della capacità d'agire (*agency*) dei soggetti (e quindi della loro formazione), al di là delle caratteristiche peculiari e delle differenze di cultura (genere, etnia, età, ecc.). Il tema dello sviluppo umano, in un'ottica formativa, sottolinea l'esigenza, da parte di chi ha responsabilità educative, di potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza. Le dimensioni dello sviluppo umano sono sostanzialmente *quattro*: (1) la visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il superamento nella società di barriere ostative al benessere ed alla salvaguardia dell'identità personale; (2) l'idea che occorra superare il paradigma dell'individualismo egoistico per raggiungere il bene comune; (3) la centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi di sostegno alle capacitazioni delle persone attraverso appunto "contesti capacitanti"; (4) la responsabilità che attiene al pedagogo nel creare le condizioni perché tali "contesti capacitanti" possano effettivamente sviluppare effetti dal punto di vista della formazione della persona.

La comunità, all'interno della quale il comportamento etico individuale si concretizza compiutamente, si delinea *luogo di responsabilità sia individuale sia collettiva*. Da qui, occorre presidiare la capacità di agire attraverso un *processo continuo di acquisizione di conoscenze*, ma anche di *coltivazione delle competenze* che possano abilitare le *capitazioni* delle persone, ovvero il loro potenziale: questo è l'elemento integrante di un percorso di educazione permanente all'interno di contesti plurali e inclusivi.

3. SEEAE. LO SVILUPPO DI UN MODELLO DI COMPETENZE PER GLI ADULTI DEL FUTURO

In uno scritto del 2004, Westheimer e Kahne hanno sostenuto l'esistenza di tre diversi tipi di cittadinanza. Il primo tipo di cittadino è colui che partecipa responsabilmente alle richieste della società, ovvero rispetta la legge, manifesta solidarietà nei confronti delle minoranze, promuove l'uguaglianza tra le persone. Il secondo tipo è rappresentato dal cittadino partecipativo, colui che prende parte attiva ai processi organizzativi e gestionali della comunità. Il terzo tipo di cittadino, infine, è *orientato alla giustizia* in quanto comprende le situazioni politiche e, al contempo, cerca di affrontare le ingiustizie. Perseguire l'idea di un cittadino orientato alla giustizia è uno dei focus più importanti di cui si occupa la pedagogia critica (Letizia, 2017).

Cohen (2006), uno dei massimi esponenti, osserva che, sebbene le concettualizzazioni socio-emotive e caratteriali si sovrappongono, esiste una distinzione: l'apprendimento socio-emotivo (SEL) tende ad occuparsi della sfera comportamentale (salute e rischi); al contrario, l'educazione del carattere (CE) riguarda i processi apprenditivi finalizzati alla formazione di un modello etico di persona che si immerge in una comunità equa e

solidale. Cohen, pertanto, combina queste intuizioni nel modello SEEAE “*Educazione sociale, emotiva, etica e accademica*”, definito anche prosociale dal National School Climate Council, contenente le *abilità* necessarie per il funzionamento di una democrazia. Egli delinea un percorso in cinque fasi per le scuole che desiderano promuovere l’istruzione SEEAE. La prima fase riguarda la pianificazione didattico-formativa; la seconda è la creazione di un clima per l’apprendimento attivo e partecipante; la terza è la creazione di partenariati a lungo termine tra scuola e territorio per la coltivazione di opportunità di apprendimento territoriale; la quarta fase richiama l’importanza del contributo della pedagogia nei curricoli scolastici per la formazione dello studente allo spirito civico e sociale e, infine, la valutazione. Affinché le singole scuole possano lavorare su progetti formativi efficaci secondo il modello SEEAE, è importante promuovere un clima di sicurezza, sostegno e coinvolgimento fisico, emotivo e intellettuale per l’apprendimento fondato sulla relazione studente-docente-personale. Il modello SEEAE, dunque, si compone di un set di competenze per la formazione dello studente alla giustizia sociale:

- *Imparare ad ascoltare (Learning to Listen)*. Lo studente non deve solo essere in grado di mettere in evidenza le debolezze o le criticità di un altro, ma deve essere in grado di ascoltare;
- *Capacità di pensiero critico e riflessivo (Critical and Reflective Thinking Abilities)*. Lo studente deve essere in grado di analizzare e interpretare varie fonti di informazione, riconoscere i fattori esterni che influenzano pensieri e comportamenti;
- *Soluzione flessibile dei problemi (Flexible Problem Solving)*. Tale competenza sviluppa la consapevolezza, la capacità di ascolto attivo, la curiosità e la creatività;
- *Abilità comunicativa (Communicative Abilities)*. È l’abilità lifelong con cui lo studente comunica ed interagisce con gli altri (capacità di storytelling, empatia e ascolto, sintesi);
- *Capacità di collaborazione (Collaborative Capacities)*. Questa abilità prevede che gli studenti lavorino reciprocamente per obiettivi e scopi comuni;
- *Pensiero progettuale (Design Thinking)*. Riguarda l’abilità di supportare i processi innovativi nei contesti educativi in forma collaborativa.

Il modello SEEAE disegna un percorso di abilità *per i giovani*, nello specifico delle loro caratteristiche individuali legate agli ambiti emotivi e psicosociali. Le abilità di autoefficacia, i sentimenti di empowerment, la fiducia in sé stessi e la sicurezza di sé si possono sviluppare anche in percorsi di apprendimento sociale. Ciò che si richiede è un ecosistema educativo, una comunità educante perché il solo contesto-scuola non può essere in grado di realizzare una progettualità orientata alla promozione di pratiche educative nella direzione della giustizia sociale. L’attenzione a questa tematica è rinvenibile, in periodi successivi, nel quadro delle competenze chiave del XXI secolo dell’EU (2018) e nei documenti redatti dall’OECD (2019) sulle skills socio-emozionali, nonché studi e ricerche che da diverse prospettive hanno contribuito a tracciare un quadro esaustivo su un nuovo modello di educazione fondato sui valori dell’equità, della libertà come motore per lo sviluppo (Sen, 2001), sul nesso tra capitale umano, abilità cognitive

e non cognitive (Heckman & Kautz, 2017) ed il recente quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità.

4. SEEAE. LO SVILUPPO DI UN MODELLO DI COMPETENZE PER GLI ADULTI DEL FUTURO

Nell’ottica di dare un contributo alla questione problematica del rilevare e valutare le competenze socio-emotive, si presentano i primi esiti di uno studio condotto con uno strumento validato e standardizzato in una scuola della periferia del frusinate in collaborazione con il contesto locale, utilizzato nell’ambito di un progetto della Regione Lazio dedicato alla mappatura delle competenze territoriali e volto *al riconoscimento e validazione di una proposta formativa di Ecd*.

Il progetto, conclusosi nel mese di giugno 2022, ha visto il coinvolgimento di n. 128 alunni della scuola secondaria inferiore rappresentativi di un campione casuale semplice. Si è fatto riferimento al modello SEEAE di Cohen (2006), riproposto poi nell’opera di Letizia (2017), un modello di abilità funzionale alla costruzione di un contesto-scuola democratico basato sulla capacità del singolo di relazionarsi con gli altri, lavorare insieme, convivere insieme, comprendere e conoscere sé stessi.

Sulla base delle analisi dei dati rilevati dal questionario semi-strutturato (articolato in 30 item) sono state indagate le aree formative per la costruzione di un modello Ecd (*tabella 1*).

Tabella 1 – *Le aree formative Ecd*

Area formativa	Media	Dev. Standard
Responsabilità (<i>Responsibility</i>)	5.35	1.46
Giustizia sociale (<i>Social Justice</i>)	5.84	1.45
Autoefficacia (<i>Self-Efficacy</i>)	4.98	1.76
Consapevolezza critica (<i>Critical Awareness</i>)	4.73	1.75

Fonte: Elaborazione personale

Dalla lettura della tabella si evince, con chiarezza, che il punteggio normativo del campione è al di sotto della media per quanto riguarda l’area “Consapevolezza critica”; ciò conferma l’ipotesi alla base del progetto, ovvero la necessità di formare e sensibilizzare gli attori territoriali alla proposta di attività e percorsi educativi riguardanti la partecipazione dei giovani al contesto sociale. Per quanto riguarda l’area “Giustizia sociale”, in particolare, la media tende al 6 che è un valore molto alto; la deviazione standard, invece, è la più bassa e tende a 1.45: ciò vuol dire che i livelli degli studenti sono piuttosto simili tra loro. In questa area rientrano le competenze “*Learning to Listen (LtL)*” (45.6%) e “*Collaborative Capacities (CC)*” (53.5%) del modello SEEAE; mentre, le “*Communicative Abilities*” (40.7%) sono state incluse nell’area “Responsabilità”, la “*Flexible Problem Solving*” (21.2%) nell’“Autoefficacia” e, per ultime, la “*Critical and Reflective Thinking Abilities*” (18.1%) e “*Design Thinking*” (11.4%) nell’area “Consapevolezza critica”.

Il dominio relativo alla “Giustizia sociale” esamina quindi ciò che caratterizza la persona nell’interazione con gli altri, quanto essa è incline ad instaurare relazioni e fare rete, il livello di assertività, collaboratività e propensione a lavorare con altri; tale dominio ha favorito la definizione, il riconoscimento e la validazione di un set di competenze che può funzionare come una bussola da inserire nei programmi educativi. Nello specifico, nell’elenco seguente si evidenziano le medie dei punteggi riguardanti le microaree Ecd per le competenze LtL e CC:

(Competenza LtL)

- sostenere l’equità (36.7%): solidarietà, senso di giustizia, uguaglianza sociale;
- pensiero esplorativo (23.4%): sperimentazione di idee e metodi innovativi, valorizzazione del background personale;
- alfabetizzazione sul futuro (27.2%): immaginare futuri alternativi sostenibili, formulare le sfide attuali, identificare e prevenire i problemi.

(Competenza CC)

- dare valore (60.33%): creare opportunità di condivisione, gestire le transizioni e le sfide;
- iniziativa individuale e collettiva (55.7%): agire per il cambiamento, identificare il proprio potenziale, contribuire al miglioramento della comunità;
- collaborazione e interazione sociale (68.8%): sensibilità, capacità di stabilire contatti, socievolezza, orientamento al team e assertività.

La microarea “Collaborazione e interazione sociale” emerge – ad avviso del campione – come la più significativa per la costruzione di un percorso Ecd (*tabella 2*).

Tabella 2 – *Le competenze Ecd della Microarea CC*

Microarea	Media	Dev. Standard
Sensibilità	8.2	1.89
Capacità di stabilire contatti	14.23	3.05
Socievolezza	20.5	5.05
Orientamento al team	7.3	1.86
Assertività	18.57	5.03

Fonte: Elaborazione personale

Le skills sociali in sintesi sono le più “richieste” dagli studenti per lo sviluppo di comportamenti orientati alla giustizia sociale, come la qualità della relazione con gli altri a scuola e nella comunità. La ricerca ha messo, dunque, in evidenza il carattere “multidimensionale” delle skills socio-emotive costituite da componenti sia relazionali sia collaborative.

5. CONCLUSIONI

Oggi l’incremento e la valorizzazione delle competenze sociali è diventato un elemento cardine anche per il processo di apprendimento durante tutto l’arco della vita. La scuola, pertanto, è chiamata a ripensare i modelli classici della formazione *verso una didattica*

non direttiva per facilitare metodi e approcci di apprendimento collaborativi, esperienziali e pertinenti ai contesti e alle tradizioni locali. La comunità, invece, si *riscopre agentiva* dove il punto focale è l'azione intesa in senso deweiano come pratica di vita sulla quale possiamo riflettere ed innestare strategie di cambiamento concreto.

Il file rouge dell'educazione alla cittadinanza democratica è insito, per concludere, nel *rapporto tra comunità e bene comune*. È opportuno promuovere contesti capacitanti scuola-comunità in grado di coltivare e salvaguardare le condizioni di uguaglianza tra le persone nella lotta alle condizioni sfidanti della quotidianità. Si tratta di riconoscere la libertà nelle pratiche di sviluppo (Sen, 2021) e di seguire il proprio demone (*daimon*), la propria interiorità: solo così sarà possibile creare una nuova paideia in cui, riprendendo le lezioni socratiche, il *daimon* è *quello che ciascuno di noi sceglierà e che farà sì che la virtù non abbia padrone e che responsabile della scelta del proprio tipo di vita sia ciascuno personalmente*.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta, G., De Bie, M., & Wildemeersch, D. (2014). *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*. Dordrecht: Springer.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education. Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Education Review*, 76(2), 201–238.
- Davies, I., Ho, L.C., Kiwan, D., Peck, C.L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Londra: Palgrave.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan Publishers.
- Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- EU (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Bruxelles.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza delle character skill nell'apprendimento scolastico*. Bologna: il Mulino.
- Mannese, E. (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Minello, R. (2020). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Letizia, A.J. (2017). *Democracy and Social Justice Education in the Information Age*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- OECD (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Pignalberi, C. (2020). *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*. Morrisville (North Carolina): Lulu Press Inc.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.

- Satyarthi, K. (2003). Con quali domande educiamo? In A. Surian, *Un'altra educazione in costruzione* (pp. 87-97). Pisa: ETS.
- Schellhammer, B. (2018). The Experience of the Other and the Premise of the Care for Self. Intercultural Education as Umwendung. In F. Meijers, H. Hermans (2018), *The Dialogical Self Theory in Education. A Multicultural Perspective* (pp. 65-79). Cham: Springer.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2021). *La mia casa è il mondo. Un'autobiografia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Parigi: UNESCO.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 1–30.

Educare ai diritti dell'infanzia: nuovi metodi e approcci per valutare l'implementazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza negli interventi destinati ai minori.

Educating on the rights of the child: new methods and approaches to evaluate the implementation of the Convention on the rights of the child and adolescence within measures targeted to minors.

Cristiana Porcarelli*

*Ricercatrice INAPP Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche - Struttura Economia Civile e Processi Migratori – Italia, c.porcarelli@inapp.org

ABSTRACT

A partire dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza il minore diventa titolare di diritti, non solo oggetto di protezione, ispirando interventi educativi che favoriscano la consapevolezza dei propri diritti e nuove forme di protagonismo. Nel corso dell'articolo si analizzano alcuni metodi e approcci per valutare l'implementazione della Convenzione negli interventi destinati ai minori quali il *Child Rights Impact Assessment* e il *Child Rights Approach*.

ABSTRACT

From the Convention on the Rights of the Child, minors become holder of rights not only objects of protection, but also inspiring educational practices that promote awareness of their rights and new forms of leadership. The article explores some methods and approaches to evaluate the implementation of the Convention such as the *Child Rights Impact Assessment* and the *Child Rights Approach*.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Diritti dell'infanzia; Valutazione di impatto/Child Rights; Impact assessment.

1. INTRODUZIONE

L'inclusione sociale delle giovani generazioni e il contrasto della povertà educativa minorile sono temi centrali nell'attuale dibattito internazionale e nell'agenda politica dei governi nazionali anche a causa dei recenti eventi quali la pandemia da covid 19 e il conflitto bellico tra Ucraina e Russia.

Da diversi anni, invero, sono stati messi a punto vari documenti, strategie e programmi di azione, tra i quali spiccano l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, il Pilastro europeo

dei diritti sociali, la *Child Guarantee* che si focalizzano sulla necessità di dover combattere le diverse dimensioni della povertà.

Risulta ormai imprescindibile progettare politiche e interventi destinati ai minori senza tener conto delle loro istanze e dei loro bisogni ma affinché ciò diventi realtà è necessario renderli consapevoli dei propri diritti e implementare interventi educativi basati sulla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Nel corso della trattazione verranno descritti alcuni degli organismi che, sulla base della Convenzione ONU, portano avanti da alcuni anni lavori, sperimentazioni e progettualità destinati alla diffusione dei diritti dell'infanzia nonché alcuni metodi e approcci quali il *Child Rights Impact Assessment (CRIA)* e il *Child Rights Approach (CRA)* per valutare l'implementazione della Convenzione negli interventi destinati ai minori.

2. LA CONVENZIONE ONU SUI DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA

I diritti dell'infanzia non rappresentano altro che i diritti umani di cui sono specificatamente portatori i minori, definiti come “ogni persona fino a 18 anni” nell'art.1 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child* in seguito CRC) adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1989 e resa esecutiva in Italia con legge 27 maggio 1991, n. 176.

La CRC rappresenta uno strumento fondamentale a tutela dell'infanzia in quanto la sua ratifica crea un obbligo da parte degli Stati ad allinearsi ai suoi principi, tutelando i minori con un set di garanzie. La Convenzione rappresenta anche un documento rivoluzionario dal punto di vista culturale in quanto il minore non è più solamente oggetto di tutela e assistenza ma soggetto e portatore di diritti. Si tratta di un testo giuridico composto da 54 articoli suddivisi in un preambolo e tre parti.

I diritti riconosciuti ai minori sono declinati nei primi 41 articoli, e quattro di questi, vengono considerati come principi fondamentali e trasversali all'intero documento:

- il diritto alla non discriminazione (art.2) grazie al quale tutti i diritti declinati nella CRC devono essere applicati a tutti i minori senza alcuna distinzione;
- il rispetto del superiore interesse del bambino (art.3) che consente di dare priorità all'interesse del minore in tutte le decisioni che lo riguardano;
- il diritto alla vita, alla sopravvivenza e a un corretto sviluppo (art.6) che va oltre il diritto alla vita e stabilisce un'attenzione particolare alle potenzialità dei minori in termini di sviluppo psicofisico;
- il diritto all'ascolto (art.12) che, in linea col superiore interesse del minore, consente di tenere in considerazione la sua opinione nelle decisioni che lo riguardano.

La seconda parte (art.42-45) è dedicata agli organismi e alle procedure atte ad implementare e monitorare la Convenzione stessa, mentre la terza parte (art. 46-54) è destinata alla descrizione delle procedure di ratifica.

Il Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, facente parte dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Diritti Umani, si occupa di monitorare gli Stati nell'implementazione dei principi della CRC mettendo in luce criticità e conseguenti raccomandazioni e/o misure da adottare per risolvere le problematiche emerse.

Gli Stati devono produrre un rapporto periodico sullo stato di attuazione della Convenzione nel proprio Paese entro due anni dalla ratifica della stessa ed in seguito ogni cinque.

In Italia, il Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Gruppo CRC) è stato costituito nel dicembre 2000 e rappresenta un network di associazioni che si occupa del monitoraggio sull'attuazione della CRC e delle Osservazioni finali del Comitato ONU. Ai fini dell'educazione ai diritti dell'infanzia, appare di particolare rilevanza l'art.29 della CRC denominato in sintesi "finalità educative" che implica la necessità di adottare misure

incluse nel percorso scolastico che favoriscano "lo sviluppo della personalità del minore, delle sue facoltà, delle sue attitudini mentali e fisiche in tutta la loro potenzialità" e garantiscano il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, il rispetto della propria identità culturale e delle altre culture, dell'ambiente naturale ma soprattutto che sia un tipo di educazione che consenta al minore di "assumersi le proprie responsabilità in una società libera e in uno spirito di pace e tolleranza...". La prospettiva educativa si focalizza sull'opportunità di far fiorire le piene potenzialità dei minori grazie ad una educazione qualitativamente elevata; si percepisce un'enfasi particolare alla fiducia che va riposta nelle giovani generazioni e che può favorire la valorizzazione delle loro capacità e/o potenzialità.

3. I DIRITTI DELL'INFANZIA NELLA DIMENSIONE INTERNAZIONALE E NELLA PROSPETTIVA EUROPEA

L'inclusione sociale delle giovani generazioni è uno dei temi centrali nel dibattito internazionale. Ne è prova la messa a punto di vari documenti e programmi di azione, tra i quali spicca l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (adottata nel settembre 2015) che include 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) e 169 target da raggiungere entro il 2030. Non solo la povertà estrema andrebbe eliminata ma in generale tutte le dimensioni della povertà specialmente quella educativa che riguarda i minori provenienti da gruppi sociali svantaggiati. Si ribadisce, infatti, la necessità di garantire "un'educazione di qualità, inclusiva, equa, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti" (obiettivo n.4) al fine di favorire l'inclusione dei gruppi più svantaggiati (famiglie più povere, donne e soprattutto bambini).

Youth2030, la strategia per i giovani delle Nazioni Unite mira a facilitare l'attuazione, la revisione e il follow-up dell'Agenda 2030 e degli altri programmi pertinenti, riconoscendo il contributo fondamentale dei giovani e l'importanza di includerli nelle decisioni che influiscono sulla loro vita e sul loro futuro.

Da molti anni anche l'Unione europea si impegna a predisporre policies, programmi e strumenti finalizzati a favorire la cittadinanza attiva dei giovani, la loro occupabilità in un mercato del lavoro sempre più globalizzato e competitivo nonché la loro partecipazione alla società civile; dal 2002 promuove tra i Paesi membri una cooperazione specifica in materia di gioventù che si basa sui principi quali la partecipazione attiva e la parità di accesso alle opportunità, in stretta correlazione con le altre politiche relative all'istruzione, alla formazione professionale e all'occupazione.

Documento cardine a livello comunitario è il Pilastro europeo dei diritti sociali approvato nel 2017; si tratta di un documento strutturato in 20 principi chiave che svolgono la funzione di un framework al quale ogni Stato Membro può far riferimento per rendere il proprio sistema di welfare e il mercato del lavoro più efficiente ed inclusivo. I diritti sociali dei cittadini europei sono declinati in tre principali categorie: pari opportunità e accesso al mercato del lavoro, condizioni di lavoro eque, protezione sociale e inclusione. I diversi principi enunciati nel documento riguardano ovviamente tutti i cittadini sebbene alcuni siano indirizzati prioritariamente ai giovani: in particolare il principio 1 (Capo I) declama il diritto ad un'istruzione di qualità ed inclusiva ed i principi 9 e 11 (Capo III) risultano connessi allo sviluppo di politiche familiari più inclusive per la tutela dei minori attraverso congedi parentali appropriati nell'ottica delle pari opportunità e modalità di lavoro flessibili nonché attraverso forme più adeguate di assistenza e sostegno all'infanzia. Di diretta derivazione rispetto a questo ampio quadro europeo di salvaguardia dei diritti dei minori, si inserisce la recente *Child Guarantee* o Sistema europeo di garanzia dell'infanzia. Tra gli obiettivi prioritari dell'iniziativa vi sono quelli di combattere l'esclusione sociale e di assicurare che minori in situazioni di vulnerabilità abbiano accesso a determinati e fondamentali servizi di qualità.

3.1 INTERVENTI A LIVELLO NAZIONALE PER PROMUOVERE I DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA E FAVORIRE LA PARTECIPAZIONE DEI GIOVANI

Sebbene da diversi anni il dibattito si concentri sulle modalità per consentire e sviluppare la partecipazione dei giovani nei processi che li riguardano, ciò rimane ancora un punto critico sul quale dover investire. A livello nazionale si registrano passi in avanti da parte delle istituzioni tanto che in documenti recenti quali il Piano nazionale Infanzia e Adolescenza è stata inclusa per la prima volta una consultazione sui temi stessi del Piano rivolta a giovani tra i 12 ed i 17 anni, i cui risultati sono stati considerati nella stesura del documento.

L'Osservatorio sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza ha recentemente pubblicato alcune "Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi" elaborate da un intergruppo di lavoro sul tema della partecipazione. Il documento ha come obiettivo quello di promuovere e migliorare la partecipazione dei minori ai vari livelli istituzionali ed in contesti specifici quali la famiglia, la scuola, l'associazionismo, contesti di accoglienza della fragilità e quelli a rischio di marginalità.

In tale direzione si inserisce la recente costituzione dello *Youth Advisory Board* (YAB), come organismo di partecipazione delle ragazze e dei ragazzi al Sistema di Garanzia dell'Infanzia; lo YAB rappresenta un primo passo in risposta alle indicazioni europee per la sperimentazione di un meccanismo di partecipazione ai processi istituzionali della *Child Guarantee* in sette Paesi compresa l'Italia. Fanno parte del board 23 ragazze e ragazzi tra i 14 e i 21 anni con diverso background, chiamati ad esprimere la loro opinione sui temi principali della *Child Guarantee* come istruzione, salute, alimentazione, condizioni abitative, educazione e cura della prima infanzia.

Le attività dello YAB, dalla costituzione del Board, hanno riguardato l'elaborazione di una serie di Raccomandazioni da sottoporre al "Gruppo di lavoro Politiche e interventi sociali a favore dei minorenni in attuazione della *Child Guarantee*", successivamente

inserirle nel Piano di Azione Nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI). Il PANGI è parte integrante del V Piano nazionale infanzia e adolescenza e prospetta molte delle azioni declinate in quest'ultimo tra cui l'adozione di LEP per i servizi di refezione scolastica, per i servizi educativi 0-3 e per la partecipazione dei ragazzi. Di particolare rilievo e in stretta correlazione con l'educazione ai diritti dell'infanzia, appaiono i servizi di *outreach* che hanno come finalità quella di raggiungere tutti i minorenni e le loro famiglie, specialmente quelle a maggior rischio di esclusione o più vulnerabili, sensibilizzando e offrendo informazioni sulle disparate possibilità esistenti nell'ambito dei servizi sociosanitari, territoriali, scolastici, del terzo settore riguardanti i minori stessi. Anche il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) considera i giovani; sono numerosi, infatti, i progetti e le riforme previste dal PNRR nel campo del sociale, dell'istruzione, attraverso il potenziamento dell'offerta educativa ai vari livelli inclusa quella rivolta alla prima infanzia, e della sanità. L'intera Misura M4C1 del PNRR denominata "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'università" destina circa 20 miliardi di euro per investimenti finalizzati a ridurre le carenze strutturali in tutti i livelli dell'istruzione insistendo sul rafforzamento e sulla qualità dell'offerta formativa.

A livello nazionale, è inoltre imprescindibile il riferimento all'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA), costituita nel 2011 come autorità terza e indipendente per garantire i diritti dei minori. Tra le varie competenze dell'AGIA rientrano azioni di promozione, sensibilizzazione, collaborazione con le reti che si occupano di minori, stesura di pareri, proposte e raccomandazioni ma anche attività di ascolto e partecipazione delle persone di minore età tramite la Consulta delle ragazze e dei ragazzi. L'AGIA, inoltre, favorisce l'attuazione della CRC e progetti destinati ad assicurare la conoscenza da parte dei minori dei propri diritti e la consapevolezza di esserne titolari.

4. ENOC E ALCUNE NUOVE METODOLOGIE PER VALUTARE L'IMPLEMENTAZIONE DELLA CONVENZIONE NEGLI INTERVENTI DESTINATI AI MINORI

Nell'ambito dell'educazione ai diritti dell'infanzia, è opportuno menzionare il lavoro effettuato da ENOC (*European Network of Ombudspersons for Children*), la Rete europea dei garanti per l'infanzia che si sostanzia in un'associazione senza fini di lucro di istituzioni indipendenti per i diritti dell'infanzia. Con sede a Strasburgo e finanziamenti parzialmente garantiti dall'Unione Europea, ENOC include 43 istituzioni in 34 paesi all'interno del Consiglio d'Europa, 22 dei quali paesi dell'UE.

L'obiettivo principale del lavoro di ENOC è la tutela e la promozione dei diritti fondamentali dei bambini, come formulato nella CRC. A tal fine, i membri ENOC selezionano ogni anno una tematica specifica che riguarda i diritti dei bambini da attenzionare a livello europeo.

Di rilievo appare il tema selezionato nel 2020 *Child Rights Impact Assessment (CRIA)*, la valutazione dell'impatto sui diritti dell'infanzia, che ha consentito di esplorare come e in che misura tale metodologia sia stata sviluppata e realizzata nei diversi paesi membri aderenti a ENOC. La CRIA fa parte delle misure generali di implementazione previste dall'art.4 della CRC: può essere considerata come un processo o uno strumento in grado di supportare la valutazione di impatto di una proposta progettuale o di misure poste in

essere relativamente ai bisogni e agli interessi dei minori; si focalizza, infatti, sulle modalità attraverso le quali i diritti dei minori possono essere influenzati dalle decisioni e dagli interventi dei governi, delle istituzioni, etc. (ad esempio atti normativi, politiche e progetti). Tale tipo di valutazione di impatto può essere realizzata su diversi tipi di interventi riguardanti i minori, considerati come individui singoli o come gruppi che condividono determinate e specifiche caratteristiche; normalmente la CRIA viene utilizzata ex ante per analizzare il potenziale impatto di leggi, politiche, programmi e servizi destinati ai minori e, se necessario, per evitare o mitigare le criticità emerse durante la valutazione.

Ad oggi non esiste un unico modello di CRIA in quanto i singoli Paesi o enti preposti possono predisporre modelli adatti alle proprie peculiarità.

Esistono strumenti CRIA che includono una serie di domande chiave o modelli esemplificativi che supportano il valutatore durante il processo di valutazione attraverso una guida interpretativa della CRC e degli altri trattati internazionali sui diritti umani. Gli esiti del processo valutativo convergono in un report CRIA nel quale vengono inseriti i dati raccolti, comprese le opinioni e le esperienze dei minori, ed eventuali raccomandazioni di revisione della proposta oggetto di valutazione in modo che sia conforme alla CRC e possa realizzare al meglio i diritti dei minori stessi.

A seguito del lavoro tematico sviluppato nel 2020 sulla CRIA, ENOC ha sviluppato un modello¹ attraverso il quale è possibile procedere ad una valutazione in otto fasi (trattandosi di un modello esemplificativo, è possibile adattarlo al contesto locale e accorpare o aggiungere fasi al processo valutativo). La prima fase denominata di *screening* è utile alla descrizione accurata della proposta in esame e dell'impatto sui minori; nella seconda fase *scoping* deve esser declinato lo scopo della proposta e i diritti dei minori ai quali si fa riferimento; la terza fase riguarda la raccolta delle informazioni e serve ad identificare i dati quantitativi e qualitativi su cui basare la valutazione di impatto; la quarta fase considera il coinvolgimento dei minori con l'obiettivo di analizzare le modalità di coinvolgimento e partecipazione alle proposte in esame; la quinta fase riguarda la valutazione di impatto vera e propria con l'identificazione dei possibili impatti positivi, negativi e neutri; la sesta fase implica la stesura delle conclusioni e delle raccomandazioni specie nel caso in cui la valutazione di impatto abbia avuto esiti negativi e sia necessario suggerire modifiche o misure alternative; la settima fase riguarda la pubblicazione del report CRIA e della sua comunicazione; l'ultima fase considera il monitoraggio e la revisione della metodologia CRIA. Ogni fase del processo include una serie di domande chiave che fungono da guida durante la valutazione.

Anche l'Unicef da diversi anni, sia a livello internazionale che nazionale, è impegnato nella realizzazione dei principi della CRC nelle proprie proposte progettuali. Alcune interessanti esperienze riguardano l'utilizzo del *Child Rights Approach*, una metodologia che si sostanzia nell'implementazione dei diritti dell'infanzia, derivanti sia dalla CRC che dagli altri trattati internazionali sui diritti umani, in tutti gli interventi destinati ai minori (Meo 2022). Alla base di tutte le progettualità, risulta fondamentale l'ascolto del punto di vista dei giovani coinvolti affinché sviluppino maggiore consapevolezza e si sentano veramente protagonisti degli interventi a loro destinati.

¹ Cfr ENOC CRIA Template pg.25 Common Framework of Reference on Child Rights Impact Assessment A Guide on How to carry out CRIA November 2020

5. CONCLUSIONI

L'analisi dei documenti e di alcune metodologie inseriti nel corso dell'articolo, non esauriscono le riflessioni su un tema così ampio come quello dell'educazione ai diritti dell'infanzia ma rappresentano solo un punto di partenza per indagare ulteriormente le modalità attraverso cui considerare i diritti dei minori come diritti umani e coniugarli sempre più efficacemente alle politiche pubbliche, agli atti normativi, alle misure e alle proposte progettuali destinati ai minori.

I diritti dell'infanzia andrebbero considerati come un bene pubblico prezioso ed un presidio strategico per contrastare la povertà minorile soprattutto quella educativa, proprio come recita la Strategia dell'Ue sui diritti dei minorenni "Ogni minore ha diritto a condizioni di vita adeguate e pari opportunità sin dalle prime fasi della vita".

Sebbene l'Italia non riesca ancora ad allinearsi alla media europea sul soddisfacimento dei diritti dell'infanzia, a causa di rilevanti diseguglianze sociali e territoriali, si può affermare che negli ultimi anni è stato fatto uno sforzo notevole in tale direzione grazie anche all'introduzione di una serie di misure a sostegno dei minori (si pensi al Family Act e all'introduzione dell'assegno unico e universale per i figli a carico).

Accanto ad interventi di tipo economico, andrebbe favorita la conoscenza e l'implementazione di metodologie volte a garantire i diritti dell'infanzia in tutti gli interventi destinati ai minori anche attraverso un loro maggiore protagonismo.

Il quadro europeo sembra supportare questo tipo di approccio in quanto, anche a seguito dei recenti eventi pandemico e bellico, l'Unione europea ha prospettato ingenti investimenti sulle generazioni future; anche il nostro paese si è impegnato a destinare almeno il 5% del totale delle risorse FSE+ al contrasto della povertà infantile.

Attraverso l'educazione ai diritti dell'infanzia, dovrebbe svilupparsi maggiore consapevolezza nei minori di essere soggetti titolari e portatori di diritti fondamentali e consentirebbe loro un adeguato protagonismo nell'espressione delle proprie opinioni, istanze e bisogni; tale processo partecipativo potrebbe garantire una maggiore efficacia degli interventi a loro destinati.

Risulta inoltre importante l'identificazione e la valutazione d'impatto delle risorse pubbliche investite sui minori attraverso alcune delle metodologie su menzionate grazie alle quali sia più agevole una programmazione attraverso obiettivi chiari e destinati alle fasce della popolazione più giovane.

BIBLIOGRAFIA

Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile

<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

(09/22) Onu. Assemblea generale, Risoluzione 25 settembre 2015, A/RES/70/1, Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile

Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia

<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

di Padova P., Piesco A.R., Marucci M., Porcarelli C. (2021), Dal sistema di garanzia dell'infanzia ai patti educativi di comunità, Roma, Inapp

ENOC Common Framework of Reference on Child Rights Impact Assessment - A Guide on How to carry out CRIA November 2020 Lisa Payne, with the assistance of the ENOC Working Group on CRIA 2020

<https://enoc.eu/wp-content/uploads/2020/12/ENOC-Common-Framework-of-Reference-FV.pdf> (10/22)

Gruppo CRC (2022), I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 12° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, STR Press, Roma.

Meo Virginia (a cura di) (2022), Facciamo un Patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi. UNICEF Italia

Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021), Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi, Istituto degli Innocenti, Firenze

Payne Lisa (2020) ENOC Synthesis Report on Child Rights Impact Assessment

<https://enoc.eu/wp-content/uploads/2020/12/ENOC-Synthesis-Report-on-CRIA-FV.pdf> (09/22)

Piano di Azione Nazionale per l'Attuazione della Garanzia Infanzia (PANGI) Giuste radici per chi cresce 28 marzo 2022

<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf> (10/22)

Piano nazionale di Ripresa e Resilienza (2021)

<https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

Pilastro europeo dei diritti sociali

Unione europea. Commissione europea, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, 26 aprile 2017, COM (2017) 250 final, Istituzione di un pilastro europeo dei diritti sociali.

https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_it.pdf (09/22)

Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio dell'Unione europea del 14 giugno 2021 che istituisce una Garanzia europea per l'Infanzia

<https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>

A. Scialdone, M. Marucci, C. Porcarelli (2022) Tra Child Guarantee e Patti educativi di comunità. La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povertà educativa minorile. Rief 19, 1 <https://doi.org/10.36253/rief-10292>

Strategia dell'Ue sui diritti dei minori

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0142>

United Nations (1989), Convention on the Rights of the Child, General Assembly

Resolution 44/25 <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf> (09/22)

ATTRIBUZIONE

Un sentito ringraziamento al Dott. Antonello Scialdone Responsabile della Struttura Economia Civile e Processi Migratori INAPP per la fiducia accordatami e per i preziosi suggerimenti.

Il Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica di Alexander Langer: 10 raccomandazioni per l'educazione alla pace

Alexander Langer's tentative decalogue for interethnic coexistence: 10 recommendations for peace education

Veronica Riccardi*, Lisa Stillo**

*Università Roma Tre, Italy, veronica.riccardi@uniroma3.it

** Università Roma Tre, Italy, lisa.stillo@uniroma3.it

ABSTRACT

Alexander Langer (1946-1995) è stato un politico originale e lungimirante del secolo scorso che si è dedicato convintamente ai temi della pace e della convivenza tra i popoli. Il presente articolo vuole proporre una breve analisi di quello che, con ogni probabilità, è il suo testo più conosciuto: il Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica (1995). A partire da questo testo, si proporranno alcune riflessioni volte ad evidenziarne la grande attualità e l'indubbio valore pedagogico.

ABSTRACT

Alexander Langer (1946-1995) was an original and forward-looking politician of the last century, and he has devoted himself passionately to the themes of peace and coexistence between peoples. The aim of this paper is to present a brief analysis about one of the best-known texts: the Tentative Decalogue for Interethnic Coexistence (1995). Starting from this text, some reflections will be proposed to highlight its great topicality and undoubted pedagogical value.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Coexistence; Langer; Pax; Identity/Convivenza; Langer; Pace; Identità.

1. INTRODUZIONE

“Ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta a strumento di guerra”.

(Amin Maalouf, L'identità, 1999)

Mai come negli ultimi mesi la conflittualità e la violenza legate a confini, identità e appartenenze sono esplose con forza distruttiva, nel cuore dell'Europa, e hanno riportato la nostra attenzione, non solo in maniera meramente speculativa, sul tema della

compresenza, mai scontata e facile, di diverse persone nello stesso territorio. Se da un lato si sta promuovendo, a livello internazionale, l'acquisizione di una cittadinanza globale e di una consapevolezza civica mondiale, da ottenere tramite gli strumenti concettuali della democrazia, della pace e dei diritti umani (Pike, 2008)¹, dall'altro ancora non siamo ancora riusciti a risolvere adeguatamente la questione della compresenza di persone o gruppi con caratteristiche linguistiche, religiose o culturali diverse sullo stesso territorio. Fra i diversi autori che si sono occupati di convivenza, e quindi anche di pace, intendendo con questo termine non uno statico coesistere ma un progetto di convivenza attiva, un posto di primo piano lo occupa sicuramente Alexander Langer (1946-1995). Altoatesino di nascita, Langer ha ben conosciuto i sentimenti di ostilità e conflitto fra persone "linguisticamente diverse", imparando in maniera molto precoce e naturale cosa vuol dire "identità etnica", "identità linguistica" e "identità nazionale" e che la percezione del mondo avviene normalmente seguendo una consapevolezza del "noi" da cui deriva inevitabilmente anche una coscienza del "loro", cioè di tutte le persone che, per diverse ragioni, non appartengono alla nostra comunità. Questa esperienza, diventata per lui la lente per leggere e interpretare la realtà europea, lo ha accompagnato in tutte le sue numerose battaglie a favore della pace fra i popoli ed è stata la base del suo "Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica" (1994)². Si tratta indubbiamente del testo più maturo e più conosciuto di Langer, in cui sintetizza tutta la sua esperienza a favore della pace e della convivenza interetnica, a partire proprio dal Sudtirolo, di un "breve testo" (Langer, 2005), così come lo ha definito lui stesso, redatto per contribuire alla realizzazione di un ordinamento della convivenza.

Il "Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica" è stato il punto di partenza per sollecitare alcune riflessioni sul tema della pace e della convivenza interetnica con gli studenti del master di II livello in Educazione Interculturale (anno accademico 2021/2022) promosso dal CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo), dell'Università degli Studi Roma Tre. Il testo di Langer, a quasi trent'anni di distanza, rimane un importante punto di riferimento per rispondere a esigenze di convivenza vecchie e nuove, un testo attualissimo con cui confrontarsi che, evitando di ricorrere a eroici precetti morali, propone un'arte della convivenza semplice e concretamente attuabile. La lettura del testo è stata quindi affiancata da un tentativo di riscrittura e riflessione, da cui è scaturito un quadro molto interessante che vorremmo proporre in questo lavoro. Il testo originale, così come suggerisce il titolo (decalogo) è strutturato in dieci punti, costituiti da altrettante proposizioni iniziali a cui seguono delle riflessioni esplicative, e può essere scaricato al seguente link: <https://www.alexanderlanger.org/it/32/104>. Anche la nostra riscrittura ha seguito lo stesso schema. Per riportare adeguatamente il lavoro utilizzeremo come titolo dei paragrafi i titoli che abbiamo dato a ciascuno dei dieci punti e inseriremo tra parentesi il titolo originale. Le riflessioni esplicative saranno quelle scaturite dalle nostre riflessioni.

¹ Solo a titolo di esempio, è opportuno notare come l'UNESCO faccia della cittadinanza globale una delle sue priorità, fornendo le linee orientative agli stati membri affinché uomini e donne di tutte le età e di tutti i paesi possano diventare cittadini del mondo.

² Il "Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica" è stato pubblicato per la prima volta il 23 marzo 1994 sulla rivista "Arcobaleno" di Trento con il titolo "Decalogo per la convivenza interetnica" e rivisto nel novembre dello stesso anno.

2. LA COMPRESENZA PLURIETNICA È GIÀ LA NORMALITÀ PIÙ CHE UN'ECCEZIONE. LA CONVIVENZA ATTIVA È L'OBIETTIVO VERSO IL QUALE TENDERE (LA COMPRESENZA PLURI-ETNICA SARÀ LA NORMA PIÙ CHE L'ECCEZIONE; L'ALTERNATIVA È TRA ESCLUSIVISMO ETNICO E CONVIVENZA)

Negli anni in cui Langer ha scritto il Decalogo, l'Italia stava scoprendo, non senza un certo sconcerto, che poteva essere terra di arrivo di uomini e donne alla ricerca di un futuro diverso. Le sue parole suonano come una premonizione: la compresenza pluri-etnica, negli anni a venire, sarà la normalità. Questi anni sono trascorsi e sarebbe quindi il caso di modificare il Decalogo: la nostra società, storicamente già pluri-etnica e plurilingue (Fiorucci, 2020), grazie alle ondate migratorie è diventata un mosaico di persone portatrici di culture molto diverse tra loro, che si incontrano e vivono fianco a fianco quotidianamente. L'obiettivo al quale aspirare, quindi, dovrebbe essere quello di una convivenza attiva, che non sia cioè mera prossimità "fisica", territoriale, nel senso di occupazione del medesimo spazio, ma una reale occasione di incontro, dialogo e contaminazione tra esperienze e *background* diversi, assumendo come punto di partenza che la diversità può sempre rappresentare fonte di arricchimento e crescita per tutti. La dicotomia riportata nelle parole di Langer (l'alternativa è tra esclusivismo etnico e convivenza), legate appunto ai tentativi di esclusivismo etnico sudtirolesi, andrebbero superate a favore di un più ampio ventaglio di possibilità. Bisogna infatti imparare ed insegnare a scegliere consapevolmente di andare oltre il pensiero dicotomico che è alla base di opposizioni spesso fini a se stesse e, attraverso progetti concreti (con l'attivo ruolo delle varie istituzioni e i vari organismi), calarsi nella realtà facendo del prefisso inter- (inter-culturale, inter-etnico, etc.) il vero ponte fra noi e gli altri.

3. LE IDENTITÀ E LA CONVIVENZA: INCONTRARSI NEL "TERZO SPAZIO" SENZA FORZATURE (IDENTITÀ E CONVIVENZA: MAI L'UNA SENZA L'ALTRA; NÉ INCLUSIONE NÉ ESCLUSIONE FORZATA)

Anche in questo secondo punto del Decalogo, si è cercato di attenuare la dicotomia presente nel testo originario. Alexander Langer parla, infatti di alternativa fra inclusione ed esclusione forzate. Per far sì, però, che l'incontro tra identità differenti sia foriero di arricchimento e crescita, anziché di conflitto ed esclusione, è necessario che avvenga in un "terzo spazio", che consenta "ibridità culturale" (Bhabha, 2001): uno spazio neutro, che faciliti il dialogo e la convivenza attiva e pacifica dove le identità originarie non si perdono ma ne fanno nascere una nuova, più ricca e più aperta, figlia dello scambio spontaneo e del riconoscimento reciproco.

Identità è, infatti, una parola complessa da utilizzare al singolare, in quanto troppo spesso viene polarizzata, enfatizzando in essa un'idea di fissità, di radicamento, di chiusura, che allontana da chi è diverso per provenienza, abitudini, modo di pensare ecc... In realtà, assunto in maniera più fluida, meno statica, come rimanda l'immagine di un fiume che scorre e scorrendo muta proposta da Bettini (2011), contrapposta a quella più classica delle radici dell'albero, il concetto diventa "semplicemente" l'insieme delle caratteristiche che ci identificano, che raccontano di noi, a noi stessi e agli altri. È dunque importante che la parola "identità" sia declinata al plurale, proprio per rendere

esplicita la complessità e la pluralità di ogni soggetto, che è costituito dalla somma delle sue diverse appartenenze (Maalouf, 1999).

4. PER COMPRENDERSI E CONVIVERE NON BASTA CONOSCERSI, PARLARSÌ, INFORMARSI, INTERAGIRE, MA BISOGNA ESSERE DISPOSTI A METTERSI IN DISCUSSIONE E AD INDOSSARE IL PUNTO DI VISTA DELL'ALTRO (CONOSCERSI, PARLARSÌ, INFORMARSI, INTER-AGIRE: “PIÙ ABBIAMO A CHE FARE GLI UNI CON GLI ALTRI, MEGLIO CI COMPRENDEREMO”)

Il presupposto per raggiungere l'obiettivo della convivenza attiva non è solo quello di essere informati rispetto alle culture e identità diverse dalla nostra presenti all'interno della società. La conoscenza in questo senso, che oggi è resa molto più semplice ed immediata rispetto al passato dallo sviluppo tecnologico, non basta da sola a garantire che ci siano comprensione e dialogo. Occorre fare un passo in più, che è quello dell'abbandono delle proprie certezze e dell'atteggiamento paternalistico che spesso deriva da una ingiustificata idea di superiorità, dell'apertura a un confronto che parta dalla messa in discussione di sé e dalla disponibilità a capire l'altro in maniera più profonda, mettendosi nei suoi panni. Occorre, in sostanza, quello che De Martino definisce “etnocentrismo critico” (1977), ossia un processo riflessivo che l'individuo attua su di sé, criticando la sua visione del mondo e aprendosi ad altre prospettive.

5. RICERCARE I DENOMINATORI COMUNI NELLE LORO VARIE DIMENSIONI, INDIVIDUALI E COLLETTIVE (ETNICO MAGARI SÌ, MA NON A UNA SOLA DIMENSIONE: TERRITORIO, GENERE, POSIZIONE SOCIALE, TEMPO LIBERO E TANTI ALTRI DENOMINATORI COMUNI)

Per molto tempo il dibattito sulle attuali società multiculturali è stato dominato dalla centralità del tema delle diversità, che ha fatto sì che queste venissero trattate spesso come testimonianze di un esotismo folklorico da osservare e studiare. L'enfasi posta su quello che ci differenzia, però, non sempre giova al processo di costruzione di una convivenza sociale attiva, per la quale serve invece mettere in luce gli elementi di somiglianza, i tratti condivisi tra persone e comunità, pur con *background* diversi, quel minimo comun denominatore che ci permette di sviluppare più facilmente un sentimento di empatia nei confronti l'altro, facilitando comprensione e dialogo. In sostanza, forgiare la propria identità in base ad alcune caratteristiche “etiche” può essere legittimo, ma si devono valorizzare anche tutte le dimensioni della vita personale e comunitaria non essenzialmente a carattere etnico che possono essere dei ponti tra noi e gli altri.

6. CONOSCERE, COMPRENDERE E VALORIZZARE LE DIFFERENZE COME PORTATRICI DI RICCHEZZE PLURIME, SENZA FAR RIGIDAMENTE RIFERIMENTO ALLE APPARTENENZE (DEFINIRE E DELIMITARE NEL MODO MENO RIGIDO POSSIBILE L'APPARTENENZA, NON ESCLUDERE APPARTENENZE ED INTERFERENZE PLURIME)

È bene non far riferimento alle appartenenze in maniera rigida e statica, perché queste potrebbero creare divisioni e portare a pericolose “ossessioni identitarie” (Remotti, 2010): ciascuno di noi, infatti, ridefinisce continuamente gli equilibri delle sue differenti appartenenze. Le differenze culturali vanno conosciute, comprese e valorizzate affinché diventino delle qualità capaci di arricchire la società, nella consapevolezza che l'appartenenza etnica, frutto della storia più che della volontà del singolo e di scelte consapevoli, non è e non deve essere delimitabile. Si rende quindi necessario promuovere una nozione più flessibile e meno esclusiva dell'appartenenza, capace di aiutarci a pluralizzare la nostra identità in direzione della multiappartenenza (Burgio, 2015) e della ricerca di somiglianze più che di differenze (Remotti, 2019).

7. AUSPICARE UNA COMUNITÀ IN CUI OGNUNO SENTA DI POTER COSTRUIRE LA PROPRIA CASA SCEGLIENDO LIBERAMENTE COME ARREDARLA (RICONOSCERE E RENDERE VISIBILE LA DIMENSIONE PLURI-ETNICA: I DIRITTI, I SEGNI PUBBLICI, I GESTI QUOTIDIANI, IL DIRITTO A SENTIRSI DI CASA)

Volendo recuperare l'invito al riconoscimento della pluralità, ma anche alla necessità di far emergere il bisogno di mettere radici e di “sentirsi a casa”, questo punto del decalogo riporta il campo della riflessione e della discussione interculturale sul tema dei diritti, e dell'integrazione, come concetto multidimensionale e processuale, in cui, ad esempio, il diritto alla casa rappresenta un punto focale per la piena realizzazione dell'individuo e di una collettività (Catarci, Macinai, 2015). La casa diventa allora una metafora per auspicare l'accettazione, l'accoglienza e la piena esistenza all'interno di una comunità, nel rispetto delle diversità, ma nel nome di un'universalità dei diritti civili e del riconoscimento delle vulnerabilità dei singoli. Distinguere è il verbo più importante, scrive Ongini (2019), per poter riconoscere l'altro, renderlo visibile senza produrre processi di esclusione o stigma; bensì per portare alla luce, scoprire i bisogni specifici fornendo risposte adeguate, non speciali, in linea con la prospettiva di valorizzare ciascuno all'interno di una prospettiva che cambi i contesti, piuttosto che le persone, seguendo il paradigma dell'eterogeneità suggerita da Zoletto (2012).

8. EDUCARE AL RISPETTO RECIPROCO, ALL'UGUAGLIANZA E ALLA DIGNITÀ DELL'ALTRO, TRACCIANDO UN RIFERIMENTO NORMATIVO CHE SIA IMMANENTE (DIRITTI E GARANZIE SONO ESSENZIALI MA NON BASTANO; NORME ETNOCENTRICHE FAVORISCONO COMPORTAMENTI ETNOCENTRICI)

In questo spazio il richiamo alla necessità di immanenti riferimenti normativi che tutelino i diritti di tutti si associa ad un più generale bisogno di connettere i comportamenti normati a processi di interiorizzazione di tali norme o leggi. In relazione a quanto proposto da Langer, qui si ipotizza di connettere il processo educativo ad un tracciato normativo che diventi un riferimento di comportamento supportato da una “ramificazione nel cuore”, potremmo dire. Si tratta, in certo senso, di recuperare il

precetto kantiano della legge morale, in grado di orientare la ragione e la pratica, nella prospettiva del valore etico dell'educazione e della formazione orientata alla reciprocità, all'equità e alla valorizzazione della dignità umana. Una norma che non sia svuotata di senso o semplicemente coercitiva, bensì frutto di una volontà generale, di un processo di riconoscimento immanente di valori e norme che sia poi in grado di ri-orientare i comportamenti.

9. DELL'IMPORTANZA DI MEDIATORI, COSTRUTTORI DI PONTI, SALTATORI DI MURI, ESPLORATORI DI FRONTIERA. OCCORRONO “TRADITORI DELLA COMPATTEZZA ETNICA”, MA NON “TRANSFUGHI”, “ESPLORATORI SUBACQUEI” E NON SEMPLICI NUOTATORI³

Accompagnando la riflessione di Langer, che ci suggerisce di porci al confine di una presunta compattezza etnica, promuovendo connessioni e spazi di scambio e comunicazione, si aggiungono immagini e metafore che prendono in considerazione anche i nuovi contesti sociali e formativi, subacquei appunto, poiché spesso parte di una rete invisibile di connessioni e legami che merita però di essere esplorata e non semplicemente attraversata. Si tratta di tenere in considerazione il web, la rete, i social network come ulteriori contesti e spazi di vita, che potremo definire *onlife* (Floridi, 2017), parte ormai integrante dei processi di formazione e acculturazione degli individui, e che meritano opportune attenzioni anche in virtù dei pericoli ad essi connessi. Gli ambienti digitali utilizzano linguaggi plurali e promuovono una libertà di informazione, scambio e connessione che può pericolosamente trascendere in una frammentazione e ripartizione delle notizie, con una contrazione dei tempi e degli spazi che penalizza il processo riflessivo, incentivando un'economia cognitiva, possibile preludio a stereotipi e pregiudizi e successive forme di discriminazione e violenza; una fra tante *l'hate speech* (Santerini, 2019). L'attenzione da porre rispetto al passato è rivolta quindi ad una moltitudine di contesti, più sfumati nei loro confini e fortemente più complessi, che richiedono conoscenze e analisi profonde. Non si tratta solo più di lavorare sulla linea di confine, ma sulla profondità del fondale.

10. UNA CONDIZIONE VITALE: BANDIRE OGNI VIOLENZA. RIPENSARSI IN UNA COMUNITÀ⁴

L'attenzione alla conflittualità e al pericolo di un'escalation della violenza ha accompagnato le riflessioni di Langer in un contesto e in un momento storico internazionale complesso e doloroso. Oggi non siamo molto distanti dalle preoccupazioni di un tempo, o da quello che Huntington (2000) preannunciava come “lo scontro delle civiltà”. I conflitti armati e la violenza rappresentano ancora una costante degenerazione dell'umano con cui confrontarsi e su cui lavorare anche nella prospettiva

³ Il testo in corsivo è stato aggiunto al testo originale.

⁴ Il testo in corsivo è stato aggiunto al testo originale.

di una cultura di pace e della non violenza che ha visto in Italia un protagonismo e una partecipazione importante in passato (Catarci, 2013), ma che ha forse necessità di essere di nuovo al centro anche dei contesti educativi e di formazione. Educare alla pace implica scardinare forme di oppressione e potere di alcuni su altri, recuperare un sentimento di solidarietà e la capacità di costruirsi come comunità in dialogo, in grado di trasformare i conflitti e generare spazi di incontro. In questo senso la mediazione interculturale e la capacità di aprirsi all'alterità rappresentano due momenti imprescindibili per ripensare la relazione con l'altro e bandire realmente ogni forma di violenza. L'obiettivo ultimo è quello di recuperare sentimenti di collettività e comunità ampia, viva, dinamica nei suoi processi trasformativi, con la consapevolezza delle contraddizioni interna alla costruzione di una comunità, che non può dirsi di per sé positiva, ma che può racchiudere una progettualità in cui sperimentare forme di vita collettiva, di comprensione reale dell'altro, di convivialità, potremmo dire prendendo in prestito Illich (1974), di accoglienza reciproca e di superamento del mero individualismo (Tramma, 2009).

11. LE PIANTE PIONIERE DELLA CULTURA DELLA CONVIVENZA: GRUPPI MISTI INTER-ETNICI

Contagiarsi e mescolare esperienze, contesti di provenienza e sensibilità ha da sempre rappresentato un antidoto alla diffidenza e all'emarginazione, nutrendo il terreno della convivenza e della reciprocità. Le stesse scienze "hard" ci raccontano di come sia fondamentale per la sopravvivenza del pianeta terra il mescolamento di geni e la biodiversità naturale, ma anche umana (De Murtas, Ruberti, 2020). In questo senso oggi l'Italia è un paese in cui le famiglie miste sono in aumento (Istat, 2021), così come cresce il numero delle cosiddette seconde generazioni, anche identificate come figli di due mondi, ponti tra culture e mediatori interculturali naturali (Fiorucci, 2020). Segnali di un paese sempre più eterogeneo, e anche di un naturale *metisage* in cui non si realizzano semplici processi di acculturazione e di accostamenti tra differenti provenienze culturali, ma una ridefinizione inedita di appartenenze, modi di fare, usi, comportamenti, progettualità; frutto della ricchezza proveniente dell'incontro tra persone con un patrimonio culturale e personale plurale. Tali realtà, però, non possono rappresentare da sole l'opportunità auspicata da Langer di essere gruppi pionieri e laboratori di sperimentazione della convivenza e dell'apertura all'altro nei tanti campi della vita sociale. Bensì, occorre scegliere di valorizzarne l'esistenza e strutturare spazi di incontro, costruire possibilità di scambi reali, magari in parte conflittuali ma volti ad una risoluzione pacifica e trasformativa della relazione. In alternativa, il rischio è quello di produrre duplici assenze (Sayad, 2002), sentimenti di estraniamento e distanza che spesso divengono il preambolo per il disinteresse nei confronti del contesto sociale e della partecipazione civica, mettendo a rischio la qualità stessa di un paese che vuole dirsi effettivamente democratico.

12. CONCLUSIONI

La rilettura di alcuni testi importanti di un vicino passato e del pensiero di studiosi e personalità complesse che si muovono all'interno di confini labili tra diversi ambiti e prospettive, da quella politica a quella sociale, culturale ed educativa, non rappresenta mai un'operazione facile, né priva di criticità. Quello che si è cercato di operare attraverso questo contributo non è tanto una ri-attualizzazione del decalogo di Langer, quanto una riflessione sui suoi contenuti e sul suo valore pedagogico e culturale che oggi richiede di essere problematizzato, nella misura in cui il mondo è cambiato in modo inedito, pur mantenendo conflittualità originarie (Pasta, 2018), razzismi arcaici (Aime, 2021), rapporti di potere e di oppressione tra le parti.

Langer richiama tutto il suo lavoro alla necessità di una cultura della convivenza e ad un'idea di pace che non resti unicamente principio universalmente valido da auspicare, bensì progetto culturale, politico e pedagogico da rendere vivo, concreto, reale. Lo ha fatto attraverso il decalogo, come tentativo di dialogo tra le tante questioni che si intrecciano all'interno dei fenomeni di incontro e scontro tra gruppi, strutture di pensiero, orientamenti culturali e religiosi (Riccardi, 2011). Le categorie di identità e di cultura, come anche quelle di nazione e gruppo etnico vengono problematizzate da Langer nei suoi scritti, e oggi vengono messe in discussione in modo radicale dall'estrema mobilità umana e dall'assenza di confini reali tra i vissuti delle persone, che costituiscono attraverso la loro compresenza un tessuto sociale vivo. La velocità dei mutamenti, di ordine locale, ma anche globale, così come il carattere interconnesso proprie del mondo (Susi, 1999), impone di maturare una *coscienza terrestre* (Morin, 2000), una postura aperta, in grado di riconoscere l'altro nella sua dignità umana e di attivare forme inedite di relazioni e scambi. Quanto auspicato da Langer ha oggi bisogno di arricchirsi di riflessioni nuove ed articolate, che sappiano far dialogare antiche resistenze e criticità con le categorie dell'incertezza e della liquidità spaziale e temporale (Bauman, 1999); con la pluralità delle soggettività che abitano i processi trasformativi sociali, economici e politici attuali, con le emergenze ecologiche e sanitarie sempre più presenti. Un quadro mondiale che si amplia e diviene più complesso, che impone la maturazione di uno sguardo ecologico, reticolare, multilivello, nella prospettiva di costruire un immediato presente e un vicino futuro che si fondi su relazioni di pace e di convivenza, intesa come processualità dinamica e trasformativa, nella quale operare e lavorare, non per la compresenza pacifica di differenti culture, ma per un'etica della diversità assunta come paradigma conoscitivo ed esistenziale (Granata, 2018). Un principio che è in fondo anche al centro del pensiero e dell'azione politica di Langer, che crede nel valore dell'esistenza umana, delle relazioni tra esseri umani e tra questi e la natura tutta, in una prospettiva che potremmo definire eco-pacifista (Riccardi, 2016) e che risuona oggi come necessità pedagogica e politica.

BIBLIOGRAFIA

- Aime, M. (2020). *Classificare, separare, escludere. Razzismi e identità*. Torino: Einaudi.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bhabha, H. (2001). *I luoghi della cultura*. Roma: Meltemi.
- Bettini, M. (2011). *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*. Bologna: il Mulino.
- Burgio, G. (2015). Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico “noi”. In M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 49-71) Pisa: ETS.
- Catarci, M. (2013). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Roma: Armando.
- Catarci, M., Macinai, M. (2015) (a cura di). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- De Murtas, I. D., Ruberti, E. (2020). *La Biodiversità - Una risorsa vitale per l'intera umanità*. Salerno: Booksprint.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina: Milano.
- Granata, A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Huntington, S.P. (2000). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*. Milano: Garzanti.
- Illich, I. (1974). *La convivialità*. Milano: Mondadori.
- Istat (2021). MATRIMONI, UNIONI CIVILI, SEPARAZIONI E DIVORZI https://www.istat.it/it/files/2021/02/Report-matrimoni-unioni-civili-separazioni-divorzi_anno-2019.pdf
- Langer, A. (2005). *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*. Palermo: Sellerio.
- Langer, A. (1994). *Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica*, <https://www.alexanderlanger.org/it/32/104>.
- Maalouf, A. (1999). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ongini, V. (2019). Grammatica dell'integrazione. *Italiani e stranieri a scuola insieme*. Bari-Roma: Laterza.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Brescia: Scholé.
- Pike, G. (2008). Global education. In Arthur J., Davies I., Hahn C. (eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 468-480), Londra: Sage.
- Remotti, F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti, F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Riccardi, V. (2011). Dieci punti per la convivenza interetnica, In *Metis, Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, n. 1, <http://www.metisjournal.it/metis/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/67-ex-ordium/153-dieci-punti-per-la-convivenza-interetnica.html>.
- Riccardi, V. (2016). *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore*. Milano: FrancoAngeli.

- Santerini, M. (2019). Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto. In *Metis, Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9 (2) pp. 51-67.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Susi, F. (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

ATTRIBUZIONE

Il testo è frutto di un lavoro comune, tuttavia i paragrafi vanno attribuiti nel seguente modo: Veronica Riccardi è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 1-2-3-4-5, Lisa Stillo è autrice dei paragrafi 6-7-8-9-10 e delle conclusioni.

Si ringraziano gli iscritti al master di II livello in Educazione Interculturale (a.a. 2021/22) per il prezioso lavoro di riflessione e condivisione.

Educare alla pace: elementi di cittadinanza in un nuovo paradigma democratico

Educating for peace: elements of citizenship in a new paradigm

Rosalba Romanazzi*

*Università degli studi di Bari "Aldo Moro" Bari, rosalba.romanazzi@uniba.it

ABSTRACT

Alla luce degli ultimi avvenimenti storici, la guerra tra Russia e Ucraina e la rivendicazione in Iran dei diritti umani e di uno stato democratico, educare alla pace è un atto quotidiano che nasce e si sviluppa in ogni ambito sociale. Al di là degli schieramenti politici e del bombardamento di immagini e informazioni mediatiche veicolate che ci giungano in casa, all'unisono siamo tutti d'accordo: la guerra è ingiusta. Ecco, sorge più che mai la necessità di far acquisire nelle generazioni future, il senso o il sentimento della giustizia attraverso la pace fatta di gesti intenzionali, di micro e/o macro-azioni, che si trasforma con la buona azione, in competenza; competenza all'ascolto, all'organizzare il proprio punto di vista e ad ascoltare il punto di vista degli altri, essere abili a formulare una sintesi di negoziazione.

In questa ottica, l'istruzione svolge un ruolo importante nel rendere le società europee più giuste e garantire che tutti i giovani siano in grado di sviluppare i propri talenti e realizzare il loro pieno potenziale, indipendentemente dal loro background e dal contesto sociale di appartenenza. Quello che si sta rischiando maggiormente è l'abbandono precoce dell'istruzione e formazione ed esclusione sociale. Riformulare le parole della pace attraverso la condivisione delle culture e delle identità, con la riscoperta della letteratura e della storia locale saranno una mission educativa; creare occasioni di confronto, di cooperazione attraverso la dimensione del gioco e una narrativa che farà riflettere sulle parole in chiave estetica.

Lo scenario pedagogico in cui si muoverà l'azione politica educativa dei diversi attori sarà accompagnato da una visione democratica in cui la riflessione critica genererà un'azione emotiva comportamentale. Le finalità e la gestione dei conflitti attraverso la razionalità delle emozioni richiederanno azioni coerenti e costanti nel tempo. Il percorso prenderà forma grazie all'insegnamento di Dewey, Gramsci e Spadafora in chiave trasversale, quale momento più alto di riflessione, in cui gli argomenti complessi e attuali sulla pace saranno interconnessi, semplici e comprensibili, per un percorso di educazione permanente all'interno della diversità e ricchezza dei contesti mondiali.

ABSTRACT

In the light of recent historical events, the war between Russia and Ukraine and Iran's demand for human rights and a democratic state, educating for peace is a daily act that is born and develops in every social sphere. Beyond the political alignments and the bombardment of media images and information that reach us at home, we all agree in unison: war is unjust. Here, the need arises

more than ever to make future generations acquire the sense or feeling of justice through peace made up of intentional gestures, of micro and/or macro-actions, which is transformed into competence with the good deed; competence in listening, in organizing one's point of view and in listening to the point of view of others, being able to formulate a negotiation summary.

In this perspective, education plays an important role in making European societies more just and ensuring that all young people are able to develop their talents and realize their full potential, regardless of their background and social context. What is most at risk is early abandonment of education and training and social exclusion. Reformulating the words of peace through the sharing of cultures and identities, with the rediscovery of literature and local history will be an educational mission; create opportunities for discussion, cooperation through the dimension of play and a narrative that will make you reflect on words in an aesthetic key.

The pedagogical scenario in which the educational political action of the various actors will move will be accompanied by a democratic vision in which critical reflection will generate an emotional behavioral action. The goals and the management of conflicts through the rationality of emotions will require coherent and constant actions over time. The path will take shape thanks to the teaching of Dewey, Gramsci and Spadafora in a transversal key, as the highest moment of reflection, in which the complex and current topics on peace will be interconnected, simple and understandable, for a path of permanent education within of the diversity and richness of world contexts.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Ethics of peace; Alliance; Citizenship; Democracy; Education/Etica della pace; Alleanza; Cittadinanza; Democrazia; Educazione.

1. INTRODUZIONE

Questo contributo vuole essere una riflessione all'interno di una cornice di un'etica sociale per definire attraverso un'attenta riflessione del termine pace quali sono gli atti comportamentali per generarla. Nel ricercare le radici e le origini della parola, ci accorgiamo di trovarci a perseguire diverse sfumature di percorsi e interpretazioni storiche che fin dai tempi antichi giungono al tempo odierno di una società democratica. Infine si analizzerà il nesso tra democrazia e educazione, secondo la prospettiva di Maria Montessori, John Dewey, Gramsci e Spadafora come possibili linee di congiunzione in un'ottica di educazione democratica nella scuola e nella società odierna.

2. PROSPETTIVE PEDAGOGICHE PER LA PACE. UN PERCORSO STORICO PER PROGETTARE IL SENSO DELLA COMUNITÀ IN UNA PROSPETTIVA DEMOCRATICA

Fin dai tempi del filosofo di Stagira, Aristotele, la pace viene considerata come una conseguenza a seguito della condizione della guerra che non potrà mai, avere come scopo quello di assoggettare altri popoli alla schiavitù. Per gli antichi latini la pace, *pax pacis*, dalla stessa **radice** *pak-, *pag- che si ritrova in *pangere* «fissare, pattuire» è definita come un *pactum* «patto». Tuttavia l'elaborazione sistematica della dottrina avviene nel medioevo cristiano, ad opera di Agostino e Tommaso d'Aquino. Agostino considera in

maniera realistica il valore della pace nella vita degli uomini. Nel *De civitate Dei*, XIX, 12 cita come non vi è nessuno che non voglia possedere la pace. Addirittura, anche coloro che ricercano le guerre non vogliono altro che la vittoria, quindi desiderano fortemente raggiungere la gloria e la pace attraverso la guerra. Che cos'è infatti una vittoria, se non la eliminazione di ogni resistenza? Dunque è in vista della pace che si conducono le guerre, anche da parte di coloro che s'impegnano ad esercitare le loro attitudini belliche nel comando e nel combattimento.... Risulta perciò che la pace è il fine che si desidera dalla guerra; ogni uomo infatti ricerca la pace anche attraverso la guerra, mentre nessuno ricerca la guerra attraverso la pace. Anche coloro che vogliono turbare lo stato di pace in cui si trovano, non odiano la pace, ma desiderano cambiarla a loro arbitrio. Non vogliono quindi che la pace non vi sia più, ma che sia come essi vogliono.

Ognuno quindi desidera essere in pace con i suoi, volendo però che vivano secondo il suo arbitrio. Anche quando si muove guerra a qualcuno, lo si vuole conquistare, se è possibile, e una volta sottomesso imporgli le condizioni della propria pace.

Secondo lo storico Fabrizio Truini, Tommaso è erede di Agostino ma innovatore nel rapportare la pace come un problema intra-soggettivo della persona e indissolubilmente inter-soggettivo, politico (*La pace in Tommaso d'Aquino*, 2008, p. 295-296). Tommaso, con Aristotele, ha uno sguardo più confidente verso le capacità umane. Il conflitto è normale, anzi necessario, per fare passi avanti. La vera pace assume un'etica concreta perché riguarda i mezzi, non solo i fini richiede mezzi pacifici (p.302). Tommaso riprende e sviluppa la teoria agostiniana della guerra giusta facendone una *quaestio* inserita nella trattazione della virtù della carità. Alla domanda se fare la guerra sia sempre peccato (*utrum bellare sit sempre peccatum*), Tommaso risponde che, a certe condizioni, la guerra è giusta e si configura come un'azione umana di carità. "Non sempre fare la guerra è peccato". (*Summa Theologiae*, II-II, 40). È vero che il Signore ha detto che di spada perisce chi di spada ferisce, ma, come già aveva scritto Agostino, "quegli aveva preso la spada senza che alcuna autorità gliene avesse concessa la facoltà". Quindi la guerra è peccato quando la fanno persone non autorizzate. Infatti le persone private non hanno il potere di fare la guerra, potendo difendere il proprio diritto col ricorso al giudizio del loro superiore e non potendo raccogliere masse di soldati. S. Agostino scrive: "L'ordine naturale, indicato per la pace dei mortali, esige che risieda presso i principi l'autorità e la deliberazione di ricorrere alla guerra". S. Agostino scrive: "L'ordine naturale, indicato per la pace dei mortali, esige che risieda presso i principi l'autorità e la deliberazione di ricorrere alla guerra". S. Agostino scrive: "L'ordine naturale, indicato per la pace dei mortali, esige che risieda presso i principi l'autorità e la deliberazione di ricorrere alla guerra" (Traduzione di T. Centi, Firenze 1966, V. XVI, pp. 100-113).

La guerra intesa come azione giustificata riprenderà nel rinascimento italiano nel tema macchiavellico del Principe. Machiavelli (1469 – 1527) vede la guerra come strumento di governo: «Un principe non deve avere altro obiettivo, altro pensiero e altro fondamentale dovere se non quello di prepararsi alla guerra e a tutto ciò che essa comporta. Questa infatti è la sola prerogativa che ci si aspetta da chi comanda.» (Il Principe, Macchiavelli. N)

3. UNA SFIDA PER LA PROMOZIONE DELLA PACE: L'OPERA MONTESSORIANA

“Tutti parlano di pace, ma nessuno educa alla pace” è il monito che la scienziata già nei primi anni del Novecento, a cavallo delle due grandi guerre esortava nei vari dibattiti. I maggiori contributi sono contenuti nelle conferenze raccolte nel volume “Educazione e pace”, il discorso a Ginevra nel 1932 e le conferenze in occasione del VI Congresso Internazionale Montessori nell'estate del 1937. Quando la pedagoga parla di Educazione Cosmica fa comprendere i concetti di educazione ecologica, educazione alla pace ed educazione globale, temi attuali rilanciati dal Next Generation EU e dai fondi progettuali del PNRR. La finalità delle azioni montessoriane è quello di guidare il bambino verso l'amore per la vita, per l'universo e far trovare il proprio scopo nel mondo. L'azione pratica consiste nell'educare fin da piccoli alla cooperazione ad essere solidali l'uno con l'altro attraverso la routine di azioni che partano dal semplice ordinare i giochi, all'apparecchiare e non alla competizione considerata l'inizio di qualsiasi guerra. “Quando educiamo a cooperare ed essere solidali l'uno con l'altro, quel giorno, educaremo per la pace” scriveva Maria Montessori nell'opera “Educazione e pace”. La pace e le vie per costruirla sono state sempre elemento costitutivo della sua riflessione e fu proprio attraverso il suo lavoro con i bambini che ella arrivò alla soluzione: l'educazione è l'arma della Pace. “Io prego i cari bambini che possono tutto di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo”. Queste parole, scritte sulla tomba a Noordwijk, rappresentano il senso dell'intero progetto montessoriano Maria Montessori ha lottato in nome della libertà che la dittatura, in quel periodo storico, negava il suo ideale democratico di educazione e pace, guardando oltre i confini europei. “Costruire la pace è l'opera dell'educazione, la politica può solo evitare la guerra”: si racchiude il messaggio centrale che scaturisce dai discorsi pronunciati nel testo “Educazione e Pace” del 1949 che raccoglie una serie di conferenze tenute da Maria Montessori sul tema della pace a partire da quella di Ginevra del 1932, presentata al Bureau international d'éducation. Il tema fu successivamente sviluppato nell'intervento a Bruxelles nel 1936 (Congresso europeo per la pace) fino al discorso pronunciato a Londra, al World Fellowship of Faiths, nel 1939. La pace è una meta che si può raggiungere soltanto attraverso l'accordo, e due sono i mezzi che conducono a questa unione pacificatrice: uno è lo sforzo immediato di risolvere senza violenza i conflitti, vale a dire di eludere le guerre; l'altro è lo sforzo prolungato di costruire stabilmente la pace tra gli uomini. Ora evitare i conflitti è opera della politica: costruire la pace è opera dell'educazione.” (Maria Montessori, Per la pace, in Educazione per la pace). L'Educazione che preparerà un'umanità nuova ha una finalità sola: quella che conduce insieme all'elevazione dell'individuo e della società”. “L'uomo così preparato, conscio della sua missione cosmica, sarà capace di costruire il nuovo mondo della pace”. Quello che rivoluzione montessoriana auspicava è una questione attuabile ma necessità di impegno e grande responsabilità da parte di tutta la società. I governi dovrebbero rivedere le loro priorità, assegnando all'educazione l'importanza di essa, a pieno titolo, merita. Ma anche il singolo individuo dovrebbe impegnarsi a lavorare su di sé e a diventare egli stesso motore di cambiamento.

4. EDUCARE ALLA CITTADINANZA DEMOCRATICA; DEWEY, SPADAFORA E GRAMSCI

Educare alla pace rappresenta una sfida fin dal secolo scorso. Con il suo studio sulla natura e condotta umana (*Human Nature and Conduct*, 1922), il pensatore americano John Dewey, intende dimostrare quanto l'educazione debba necessariamente nutrirsi dell'etica e quanto l'etica abbia bisogno di «collaborare» con l'educazione per «formare» l'adeguato abito mentale, e acquisire il fondamento dei costrutti democratici e sociali. Il nesso tra *educazione, democrazia e pace* è evidente nel suo percorso. L'educazione assume un ruolo decisivo, *way of life*, nell'esplicare la personalità individuale in relazione alla condivisione valoriale comune per promuovere lo sviluppo della personalità degli individui e formare il cittadino in relazione alla costruzione democratica.

Guardando al futuro egli intende lavorare sul termine di coscienza e responsabilità riflettendo sui concetti di riconoscimento e relazione, sia sotto il profilo politico che pedagogico.

La democrazia viene vista come chiave di lettura necessaria per lo sviluppo e la risoluzione di problemi dell'individuo, della comunità e dello Stato che sono concepiti deboli nello stato contemporaneo e attuale in quanto l'economia ha preso potere nella vita di ciascun individuo. L'uno viene ripiegato su se stesso, e subisce la globalizzazione, la tecnologia, la tecnocrazia: la subisce perchè la sua possibilità di partecipazione ai processi politici è molto debole.

Dewey esprime con chiarezza questa idea in diverse sue opere come in *The Ethics of Democracy* (1888), *Democracy and Education* (1916), *Human Nature and Conduct* (1922), *Experience and Education* (1938).

Come sottolineerà Giuseppe Spadafora, nell'opera *Democracy and Education* che costituirà il senso della sua ricerca futura, egli definisce come gli individui non possono essere considerati «atomi sociali», ma organicamente tesi alla ricerca dell'altro e alla promozione della relazione intersoggettiva. Rifacendosi a James Russell Lowe che interpreta la democrazia come un sentimento e non una «forma di governo, per Dewey la democrazia non è solo una forma di governo, ma è una forma di espressione spirituale. «Democracy is a form of government only because it is a form of a moral and spiritual association» (Dewey, 1888, p. 240).

Ne deriva che la democrazia, in quanto espressione di libertà e responsabilità *si lega a* quello dell'uguaglianza che va concepita come la chance, la possibilità di ogni personalità individuale di esprimersi, e ciò può accadere solo all'interno della democrazia come ideale etico da perseguire.

Dewey, affermando la centralità della personalità dell'individuo dal punto di vista sentimentale e spirituale alla democrazia, mette in rilievo l'importanza della questione educativa. La centralità della personalità dell'individuo è legata strutturalmente al ruolo culturale, etico e politico che egli deve interpretare all'interno della società intesa come «democrazia industriale», come organizzazione sociale e politica.

Dewey riflette sempre più sul concetto di etica legandolo al concetto di libertà autentica, connessa allo sviluppo degli individui in relazione agli altri, quindi al vivere democratico. La libertà è l'essenza dell'educazione, e solo quest'ultima può determinare l'autentica

libertà. L'educazione viene vista come unica possibilità per l'individuo di spingersi sempre più verso i valori universali, come sola dimensione culturale che orienta verso i valori educativi universali dando vita al progresso educativo.

Il problema centrale della democrazia consiste nella ricostruzione costante delle abitudini spogliate dalla fissità e dalla rigidità. Solo una società democratica così intesa può garantire la pace, perché è la sola forma di governo ad essere prima di tutto un modello di vita volto ad attivare e a promuovere adeguati interessi in tutti i componenti.

Per Gramsci la democrazia è una risposta contro l'esperienza della guerra vista come "mucchio di tutte le crisi", del capitalismo e del fascismo in Italia. Nei *Quaderni*, Gramsci parla della democrazia come forma di autogoverno allargando alla classe operaia la libertà di espressione e di opinione pubblica.

In particolare individua la crisi economica, come crisi sociale e di esistenza individuando una politica di internazionalismo attraverso la mediazione tra le classi sociali.

5. CONCLUSIONI

Sulla scia degli interventi presenti si tratterà di delineare un percorso di opere concrete monitorando il sistema sociale che d'ora in poi agirà in rete, dall'alto in basso, arrivando fino alle periferie, ai più deboli. Le *azioni educative* per fare *sensibilizzazione sul tema della pace globale devono mirare al raggiungimento di diversi obiettivi ramificati tra di loro*. Per tale fine, la società deve preparare un ambiente adatto alle esigenze vitali di qualsiasi uomo e alla sua liberazione spirituale.

Si punterà nelle scuole, nelle università, nei comuni attraverso una rete sinergica di interventi dal macro al micro-settore sociale, che coinvolgeranno le reti di associazioni no-profit, nelle ONG e nelle ONLUS, al fine di promuovere processi di intercultura, globalizzazione e tutela dei valori e dei diritti. Sarà fondamentale formalizzare azioni didattiche ad un'etica sociale per una "cittadinanza attiva" nelle scuole, nelle istituzioni locali ed europee. L'intento è quello di frenare la rapida crescita di azioni violente come bullismo e cyberbullismo, deprivazioni sociali negli ambiti territoriali più fragili che portano ad un forte abbandono scolastico e impoverimento di apprendimento scolastico nei giovani. Azioni che mireranno alla realizzazione di pari opportunità, al riconoscimento delle diversità, e valorizzazione delle differenze culturali, alla comunicazione dei valori della giustizia, della democrazia, della pace attraverso modelli concreti di uomini; un ritorno alle origini, agli insegnamenti dei nostri maestri, dei nostri genitori, che avevano soluzioni per un'economia di pace, sostenibile basata sulla cooperazione e solidarietà. Non è un caso che ancora oggi, a distanza di decenni, si riprende come riferimento educativo la figura esemplare di Don Milani che nella sua celebre opera "Lettera ad una professoressa" invitava a tutti gli educatori di prendersi cura dei discenti poveri, coloro che avevano bisogno di un intervento presente, concreto basato sull'essenzialità dei bisogni primari. Daniele Aristarco, noto autore di saggi e romanzi per ragazzi e bambini attraverso incontri di letture, promossi dall'Indire e dal Miur, ha portato attraverso nelle classi, discussioni, dialoghi aperti sulla *costruzione d'identità dell'uomo di pace* e di significato della pace. Sulle orme di azioni educative si potrà così accendere un barlume di speranza verso un nuovo paradigma di pace che si muova dall'interno di ogni singolo uomo, fino alle istituzioni internazionali. Un superamento

dell'io, dell'egoismo umano fino al passaggio del *noi come benessere collettivo usando la ragionevolezza*, la voce del cuore in comunione con la mente. *Allora sì che la pace potrà regnare nelle nostre case e nel mondo.*

BIBLIOGRAFIA

- Agostino, (1984), *La città di Dio*, Rusconi, Milano, pagg. (960-961).
- Aristarco D. (2019), *Lettere a una dodicenne sul fascismo di ieri e di oggi*, *Presenti passati*, Einaudi Ragazzi.
- Art.4 e 11 della Costituzione Italiana
- Bellino F. (1997), *Persona e ragionevolezza, Ethos*, Levante.
- Fabrizio Truini, *La pace in Tommaso d'Aquino*, Città Nuova, Roma 2008, p.256.
- Dewey J., *Etica e democrazia*, Charner Perry, vol. 83, n. 2 (gennaio 1973), pp. 87-107 (21 pagine), a cura di The University of Chicago Press.
- Dewey J., *Experience and Education* (1938), F. Cappa, E.Codignola, Cortina Raffaello, 2014.
- Dewey J., *Humane Nature and Conduct* (1922), Southern Illinois University Press, 1988.
- Dewey J., *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (1916), Macmillan, New York.
- Gramsci A., *Quaderni del carcere*, edizione critica a cura di Valentino Gerratana, Einaudi, Torino 1977.
- Hegel F. (2021), *Le filosofie del diritto. Diritto, proprietà, questione sociale*, a cura di Losurdo Domenico, La Scuola Pitagorica.
- Macchiavelli N., *Il principe*, a cura di Luigi Firpo, Einaudi, Torino, 1961.
- Mazzarini M. (2022), *Educazione e pace*, Raffaello Scuola.
- Manacorda M.A. (1964), *Il Marxismo e l'educazione*, vol. II. Roma: Armando.
- Porcarelli A. (2021), *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Montessori M. (2004), *Educazione e pace*, Opera Nazionale Montessori.
- Tommaso d'Aquino (1225-1274) dalla *Summa Theologiae*, II-II, 40.
- Milani Don Lorenzo (2017), *Lettera ad una professoressa, a cura di Scuola di Barbiana, Mondadori*.
- Spadafora G, *Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia*.
- Russo L. *Antonio Gramsci e l'educazione democratica in Italia*, Belfagor, Vol. 2.n.4 (15 LUGLIO 1947), pp. 395-411 (17 pagine) Editore da: Casa Editrice Leo S. Olschki srl

SITOGRAFIA

- <https://www.indire.it/2022/03/15/mario-lodi-e-leducazione-alla-pace-nel-webinar-di-giovedi-24-marzo/>
- <https://www.romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2019/05/Democracy-and-Education-di-John-Dewey.-Il-senso-e-le-possibilità-della-democrazia.pdf/>
- <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2022/september/documents/20220924-visita-assisi.html/>

ATTRIBUZIONE

Un ringraziamento speciale va ai membri della Rivista *Personae*, Scenari e Prospettive Pedagogiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell' Università degli Studi di

Bari “Aldo Moro” per l’attenzione ad un tema attuale e sensibile per le nuove generazioni e di coloro che credono nel potere di una formazione permanente per un’etica della pace.

La “città tutta” come luogo dell’esperienza: abitare le narrazioni per costruire comunità. Un’analisi fenomenologica

The “entire city” as a place of experience: inhabiting narratives to build community. A phenomenological analysis

Giovanni d’Elia*

*University of Bari “Aldo Moro”, Italy, giovanni.delia@uniba.it

ABSTRACT

Il lavoro, di impostazione teoretico-fenomenologica, intende indagare il concetto di *città* intesa come *luogo educativo* in cui ogni spazio, vissuto con il proprio corpo, è capace di narrare significati e costruire processi culturali fondati sulla *convivialità delle differenze*. Quali processi consentono di trasformare l’idea di essere “ospite in uno spazio”, nell’essere parte attiva di un “luogo da abitare”? Come attivare un pensiero critico e plurale che, attraverso l’educazione alla pace e alla politica, determini la costruzione di comunità umanamente democratiche?

ABSTRACT

The work, with a theoretical-phenomenological approach, investigate the concept of the city as an educational place in which each space, experienced with one's own body, can narrating meanings and constructing cultural processes based on the conviviality of differences. What processes make it possible to transform the idea of being a 'guest in a space' into being an active part of a 'place to inhabit'? How can we activate critical and plural thinking that, through education for peace and politics, determines the construction of humanly democratic communities?

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Fenomenologia; Città; Narrazione; Luogo educativo; Cittadinanza democratica/Phenomenology; City; Narration; Educational place; Democratic citizenship.

1. INTRODUZIONE

C’è una pace, ma non una pace che alberghi durevolmente in noi e non ci abbandoni più. C’è solo una pace che si conquista continuamente con lotte senza tregua, e tale conquista dev’essere rinnovata giorno per giorno.

Hermann Hesse, Narciso e Boccadoro

Cosa può significare educare alla Pace oggi? In che modo le comunità che abitano i territori possono essere esperienza di democrazia e valorizzazione delle differenze? Come la città, a pieno vissuta, può diventare nella sua interezza un *luogo educativo* in cui costruire partecipazione e cittadinanza rispettosa dell’altro-da-me? Il contributo intende attraversare tali quesiti con un atteggiamento problematizzante che, attraverso la postura

epistemologica e metodologica di matrice teoretico-fenomenologica, possa ragionare sui significati e sui processi che insistono oggi più che mai sulle questioni legate alla Pace. In un Mondo trafitto da guerre e conflitti in cui spesso pare disperdersi la bussola dell'agire umano sotto le pressioni di un ego affamato dal potere, dalla sopraffazione e dalla vendetta, trovo interessante e generativo aprire questo lavoro con le parole pronunciate da don Tonino Bello che nel suo celebre discorso sulla *convivialità delle differenze* ci dice che "Pace è stare insieme allo stesso tavolo e mangiare insieme. [...] La pace, ragazzi, non è quando ognuno prende il suo pane e se lo mangia per conto proprio. [...] Ma la Pace si ha quando si sa mangiare insieme, si sta seduti allo stesso tavolo con persone diverse per cultura, per lingua, per colore della pelle, per religione, [...]. Questa è la convivialità delle differenze. [...] Costruttori di Pace significa vivere a pieno questa Convivialità"¹.

2. EDUCARE ALLA RELAZIONE È EDUCARE ALLA PACE

È dirompente il messaggio di don Tonino Bello che in modo lampante restituisce al concetto e al processo di costruzione della Pace un'essenza squisitamente relazionale. È propria della prospettiva irenologica quella di indagare i presupposti che sorreggono il realizzarsi della Pace con un assunto ben chiaro: non può esserci pace, senza conflitto.

Come scrive Roberto Farnè:

Le scelte per la Pace e la realtà dei conflitti non sono due mondi separati, ma il primo nasce e si sviluppa passando attraverso il secondo, come ricerca e volontà di superarlo. Ciò non equivale a dire che sono necessarie le guerre per volere la pace, ma piuttosto che la ricerca della pace lungi dall'essere astratta o ideologica, ma passa anche attraverso la disponibilità, la capacità e il coraggio di gestire e superare i conflitti individuali e sociali, vivendoli nella loro drammaticità (Farnè, 1989, p. 35).

È innegabile che il processo di costruzione della pace passi dalla capacità di negoziare all'interno dello spazio-tempo della relazione punti di vista divergenti attraverso un ascolto profondo e un'analisi accurata. Abbracciare un certo tipo di discorso implica tuttavia la capacità di costruire una relazione e di saper stare in quella relazione assumendosi la responsabilità di quello spazio di intersoggettività che non può essere soltanto *mio* o soltanto *tuo*, ma in qualche misura diventa il *nostro*.

Lo diceva in modo straordinario Buber quando scriveva che

L'autentico dialogo e quindi ogni reale compimento della relazione interumana significa accettazione dell'alterità. [...] L'umanità e il genere umano divengono in incontri autentici. Qui l'uomo si apprende non semplicemente limitato dagli uomini, rimandato alla propria finitezza, parzialità, bisogno di integrazione, ma viene esaudito il proprio rapporto alla verità attraverso quello distinto, secondo l'individuazione, dell'altro, distinto per far sorgere e sviluppare un rapporto determinato alla stessa verità. Agli uomini è necessario e a essi concesso di attestarsi reciprocamente in autentici incontri nel loro essere individuale (Buber, 1978).

¹ Il seguente testo è estrapolato da *convivialità differenze don tonino* - YouTube

La capacità di stare in relazione è un esercizio continuo di tentativi ed errori: essere in relazione è lo sforzo tutto umano di riuscire ad afferrare una parte di Mondo per comprenderla prima e custodirla poi. Non posso essere in-relazione-con se non ho la capacità di accoglierti: di fare spazio dentro me per permettere all'altro di abitare uno spazio-tempo condiviso. Essere-in-relazione è anche rinunciare a una parte del proprio egoismo percettivo per scoprire quel campo di possibilità che l'altro-da-me può offrirmi. La questione pare allora intercettare un elemento chiave di questa prima parte del discorso: non può esistere relazione se non esiste la capacità di saper accogliere e di rinegoziare il proprio punto di vista:

Noi chiamiamo Volto il modo in cui si presenta l'Altro. Questo modo non consiste nel mostrarsi come un insieme di qualità che formano un'immagine. Il volto d'Altro distrugge ad ogni istante e oltrepassa l'immagine plastica che mi lascia. [...] La vera natura del volto, il suo segreto sta altrove: nella domanda che mi rivolge, domanda che è al contempo una richiesta di aiuto e una minaccia (Lèvinas, 1982, p. 41).

La relazione è uno spazio di domanda profondo, come suggerisce Levinas, che non può essere ingolfato da affermazioni secche, chiuse e rigide. Essere-in-relazione chiama in causa la postura della domanda come sguardo problematizzante sulle cose: cosa pensa l'altro? Sono riuscito a spiegare il mio punto di vista? Sono riuscito a restituire nel dialogo gli aspetti salienti per me? Sono riuscito a cogliere i criteri di importanza dell'altro? Un'analisi di questo tipo del discorso consente di creare un piano comune di intenti sui quali costruire e progettare le azioni future. È un processo complesso e intricato ma possibile che deve attestarsi però su un assunto imprescindibile: il Mondo che è per me non è sovrapponibile al Mondo che percepisce l'altro. Una qualsiasi esperienza vissuta, seppur condivisa, produrrà dei significati diversi per ogni persona coinvolta nel medesimo processo:

L'essere umano vive in un sistema di significati, e il suo rapporto al mondo è reso possibile dalla comprensione del senso, che non è un sistema simbolico posto tra noi e il Mondo, ma una intenzionalità originaria, poiché i significati non sono ciò che media tra me e la realtà, tra me e il mondo: sono il mio mondo, il mondo al cui interno l'esistenza si muove (Costa, 2015, p. 95).

Ciò che io sento, io vivo, io percepisco, ... è una esperienza personalissima allo stesso modo di ciò che l'altro sente, vive, percepisce.

Darsi la possibilità di riconoscersi altro dall'Altro evita di costruire distorsioni narrative che generano una sorta di *ingiustizia relazionale* frutto di un ab-uso interpretativo dei significati dell'altro-da-me. Cosa si intende dire?

Il termine giustizia chiama in causa la capacità di essere giusto, ovvero quella "volontà di riconoscere e rispettare i diritti altrui attribuendo a ciascuno ciò che gli è dovuto secondo la ragione e la legge". Posta in questi termini la giustizia appare costituita, tra le altre cose, da una forma di *competenza relazionale* poiché chiama in causa la capacità di riconoscere a ciascuno ciò che gli è dovuto e susseguentemente l'abilità di valutare modi, tempi e progettualità con i quali presentificarli nel processo relazionale.

Generare *ingiustizia relazionale* significa allora non riconoscere all'Altro ciò che gli è dovuto per diritto negando nei fatti la possibilità di essere esso stesso presente nella trama relazionale. Ciò si tramuta in un aggressivo atto di forza, in un abuso ontologico e in un'ottusa generalizzazione di idee, modi di fare, modi di essere.

Dal punto di vista educativo, raggiungere un tale livello di consapevolezza apre ad almeno tre questioni:

- 1) Abitare con l'educando gli *spazi di ingiustizia* diviene occasione preziosa per comprendere che i propri diritti hanno lo stesso valore dei diritti dell'Altro;
- 2) Essere in relazione richiede piena consapevolezza di sé stessi e dello spazio di Mondo che si sceglie di abitare e fare proprio;
- 3) Essere-in-relazione-con è un esercizio di riposizionamento e risignificazione costante: è una competenza fondata sull'*intenzionalità* e come tale va allenata.

Un discorso in tale direzione consente, dunque, attraverso il contributo fenomenologico di individuare come generativo il concetto di *Pace intenzionale* come “la possibilità concreta di dare un senso alla vita individuale e sociale dell'uomo sulla base di una continua espansione dell'esperienza di relazione” (Farnè, 1989, p. 341).

In una simile accezione il concetto di Pace si realizza nel processo educativo come esperienza formativa aperta al possibile: un'esperienza che consente alla Vita di prendere una forma che è intenzionalmente diretta all'acquisizione dello stato di Pace.

Se con *intenzionalità* definiamo la proprietà di alcuni stati mentali di *essere diretti verso* o di *essere relativi a* (Husserl, 1961) allora significa che il processo educativo deve avere come obiettivo quello di insistere sulle operazioni di presa di coscienza di se stessi, dell'esistenza dell'Altro e della dimensione più profonda di Mondo: educare alla Pace si realizza nel complesso del Mondo-della-Vita come spazio-tempo dell'intersoggettività e come tale pregno di possibilità conoscitive che chiedono soltanto di essere colte nello spazio sensibile, di percezione e di significazione del soggetto in educazione. Un processo di questo tipo, dunque, fa proprio l'atteggiamento di *sospensione del giudizio* tipico dell'*epochè fenomenologica* mettendo fuori circuito tutte quelle forme che attribuiscono alla conoscenza uno status pre-esprienziale: non è opportuno definire a priori cosa possa o non possa essere Pace; è più interessante, in educazione, fare esperienza di cosa possa o non possa essere Pace per costruire significati sempre nuovi che concorrono alla strutturazione di un vissuto educativo che sia intenzionalmente fondato *sulla e nella* Vita che genera l'educando.

Questo livello del discorso può essere declinato considerando tre aspetti:

- 1) Il valore dell'*esperienza* per educare alla pace;
- 2) La *compossibilità* nella proposta di strutturazione del progetto educativo;
- 3) Il concetto di *affezione* come forma concreta dell'emotività del vissuto soggettivo.

Nell'analisi di tali aspetti, chiarisco che per la sinteticità del discorso saranno rilevati soltanto alcuni aspetti ritenuti salienti lasciando la possibilità al lettore di poterli approfondire con gli stimoli proposti.

Rispetto alla questione del valore dell'esperienza per educare alla pace, ritengo generativo riportare alcune parole di Maurice Merleau-Ponty:

Ritornare alle cose stesse [ovvero di] ritornare a un mondo anteriore alla conoscenza di cui la conoscenza parla sempre, e nei confronti della quale ogni determinazione scientifica è astratta, segnitiva e indipendente, come la geografia nei confronti del paesaggio in cui originariamente abbiamo imparato cos'è una foresta, un prato o un fiume (Merleau-Ponty, 1965, p. 17).

Il compito educativo è quello di costruire il contesto idoneo al dispiegarsi del processo educativo e non quello di definire aprioristicamente lo svolgersi dell'esperienza: l'esperienza è vissuta dall'educando entro un contesto a maglie larghe costruito

dall'educatore che ha la capacità di adattarsi al passo e alla misura di tutti e tutte in un'ottica di inclusività e rispetto reciproci. Fare esperienza di costruzione della pace significa allora educare al conflitto e alla responsabilità di scelte democraticamente condivise. Ciò implica la necessità di costruire spazi di discussione entro i quali ognuno, educandi ed educatori, possano esprimere il proprio punto di vista donandosi un tempo lungo, denso e disteso in cui vivere a pieno una tale dinamica e non solo un frettoloso accenno di dialogo. È soltanto quando l'esperienza è vissuta col proprio corpo, con la propria emotività e con la propria mente che diventa possibile attivare processi di narrazione circa i significati prodotti da un tale vissuto.

Ma quali esperienze possono essere definite educative?

Dewey ci chiarisce in modo lapalissiano che credere che ogni educazione autentica proviene dall'esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza e educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore (Dewey, 1949, pp. 13-14).

Uno degli aspetti che concorre alla progettazione di una esperienza educativa è quella di tenere in considerazione il carattere della *compossibilità*.

Husserl nelle *Meditazioni Cartesiane* ci chiarisce che “la totalità delle possibilità tipiche particolari non è però interamente *compossibile* in un possibile ego unitario e non lo è neanche secondo un qualsiasi ordine oppure in un qualunque momento della sua propria temporalità” (Husserl, 1970, p. 99).

Non è possibile proporre esperienze in educazione che non considerino le possibilità attuali del soggetto implicato nel processo educativo. Ciò produce alcune considerazioni:

- Le esperienze proposte devono considerare la fascia d'età a cui sono proposte e le caratteristiche individuali di ogni soggetto implicato nel processo educativo;
- È fondamentale soppesare linguaggi e modalità che siano rispettose dello sviluppo emotivo e cognitivo della persona;
- La capacità di saper leggere il *qui ed ora* della relazione per proporre di volta in volta un *allargamento del campo di esperienza* che consenta una crescita globale della persona.

Tali considerazioni aprono ad una serie di interrogativi: quali esperienze colpiscono l'interesse dell'educando? È possibile definire in maniera esaustiva gli apprendimenti prodotti da una certa esperienza?

Husserl definisce le *affezioni* (Husserl, 2016) come tutti quegli stimoli di ogni ordine o misura che in qualche modo colpiscono la sfera percettiva dell'individuo sebbene la sua esperienza si stia realizzando in una certa direzione. Per chiarire questo aspetto faccio ricorso ad un esempio: durante la realizzazione di un laboratorio teatrale, Irene intenta nell'allestire la scenografia insieme ai suoi amici si rende conto che, una parte del palco sul quale stava sistemando un'oggetto di scena da lei costruito non è stabile e necessita di essere riparato. Comunica questa sua osservazione all'educatore e ai suoi amici e insieme individuano i modi, i tempi e gli strumenti per risolvere l'inconveniente.

Nell'esempio riportato, Irene era intenta nel portare avanti la sua attività come scenografa e non era assolutamente nelle sue intenzioni quella di fare manutenzione ad una parte di palcoscenico. Tuttavia, quel dato sensibile, in maniera improvvisa e potente ha toccato la sfera percettiva di Irene che ha elaborato le azioni successive da compiere.

La questione del tocco del mondo, da quel che se ne può capire, viene declinata fondamentalmente in due modi, tra di loro distinti e però profondamente connessi: 1) il primo concerne l'affezione come stimolo sull'io, cioè come presupposto dell'entrata in scena del cogito; 2) il secondo l'affezione come vivacità [Lebendigkeit], la quale è connessa alla dimensione sorgiva del tempo, vale a dire al presente vivente [lebendige Gegenwart] (Deodati, 2014).

Una tale considerazione produce almeno tre riflessioni:

- La necessità di rivalutare un'esperienza educativa che sia basata su una *razionalità limitata* (Bertolini, 1990; Bertolini, Caronia, 2015) dell'educatore e che sia aperta alle infinite possibilità che si generano nel rapporto tra l'educando e il Mondo;
- Il Valore del vissuto emotivo e delle esperienze passate come motore dal quale generare nuove esperienze e nuovi significati anche producendo rinnovate significazioni dal carattere positivamente trasformativo;
- La possibilità che si realizzino degli *apprendimenti collaterali* non definibili a priori e che sono frutto della creatività, degli interessi e della sensibilità di ciascun Io implicato nel processo educativo.

3. LA CITTÀ COME LUOGO EDUCATIVO PER COSTRUIRE PARTECIPAZIONE E CITTADINANZA

Italo Calvino (2016) ne *Le città invisibili* scriveva che:

Le città come i sogni sono costruite di desideri e di paure, anche se il filo del loro discorso è segreto, le loro regole assurde, le prospettive ingannevoli, e ogni cosa ne nasconde un'altra. [...] Anche le città credono d'essere opera della mente o del caso, ma né l'una né l'altro bastano a tener su le loro mura. D'una città non godi le sette o le settantasette meraviglie, ma la risposta che dà a una tua domanda.

Perché la città rappresenta un luogo nel quale vivere esperienze educative? Perché la città diviene contesto autentico di educazione alla politica e alla pace?

Ad una lettura superficiale il concetto di città richiama ad uno spazio conosciuto, che mi appartiene e nel quale vivo.

Tuttavia, quante volte passeggiando per la nostra città ci siamo accorti di osservare particolari mai individuati prima? Scoprire storie che non pensavamo ci appartenessero? Renderci conto di quando sarebbe migliorabile lo spazio in cui abitiamo?

La questione è che spesso la città è da noi vissuta non come *luogo da abitare* ma come uno spazio in cui ci sentiamo ospiti-padroni che tutto da dare e nulla da ricevere.

È in questa accezione che la questione politica va ad intrecciare il discorso pedagogico poiché la responsabilità educativa non è un aspetto che in modo innato fa parte dell'essere umano ma è una capacità che va costruita, allenata ed esperita (Bertolini, 2003).

In tal modo, il dialogare reciproco tra educazione e politica può costituire uno spazio di interessamento reciproco nel quale generare il valore tutto umano dell'esercizio politico: costruire comunità democratiche umanamente sostenibili.

Il primo sguardo educativo, allora, può essere quello di considerare la città non come uno spazio impersonale e neutro, ma come un luogo che si intesse di relazioni e significati: “Il luogo non è solamente un fatto da spiegare nella più ampia struttura dello spazio, ma è pure una realtà che deve essere chiarita e compresa dalla prospettiva delle persone che gli danno significato” (Tuan Y.-F., 1978, pp. 92-132).

La città in questa prospettiva diviene contesto vivificante poiché consente il realizzarsi dell’esperienza umana: Lo spazio si pensa, i luoghi si abitano. Lo spazio si attraversa, nei luoghi si sosta. Lo spazio è l’astratto, il luogo il concreto. Tuttavia, il luogo non è solo uno spazio determinato, particolare, definito da coordinate precise. Il luogo è qualcosa che ha a che fare con la memoria, con le emozioni e con il desiderio. Come la città calviniana di Ersilia, i luoghi sono una trama intessuta di rapporti. I luoghi stanno alla storia vissuta, come lo spazio sta al tempo cronometrato. Perciò, mentre i luoghi si riconoscono - si odiano e si amano -, gli spazi semplicemente si misurano. Ne consegue che i luoghi siano, in prevalenza, figure della differenza e della qualità, gli spazi dell’uniformità e della quantità. Nel luogo domina il significato originario del raccogliere e del riunire, nello spazio quello dell’intervallo e, quindi, della separazione, del confine e del conflitto. Ma se anche, per legge, posso farti spazio o negartelo, è solo nel luogo che ti posso accogliere. È solo qui, dunque, che l’ospitalità può aver luogo (Guerra, 2020).

Bisognerebbe dunque smettere di guardare alla città come “all’oggetto di un’attività umana” per cogliere che anche in quegli spazi abbandonati, inutilizzati, periferici, caotici, ... c’è uno spazio che attende di essere significato nell’esperienza umana ovvero che gli venga conferita una funzione, un uso, uno scopo (Gilles, 2016).

La proposta educativa è dunque quella di porsi nella postura dell’esploratore capace di osservare e descrivere ogni spazio inedito della città per conferirgli un senso ed un significato attraverso la propria azione pensata.

Una postura di questo tipo apre a infinite possibilità di generare nuovi modi di essere della città attraverso un fare educativo che, alimentando la postura della domanda, possa generare percorsi di senso e significazione.

È in tal senso che la città diventa generatrice di domande che aspettano di essere colte per promuovere il cambiamento in meglio nei territori attraverso azioni di cittadinanza attiva. Questo processo non può essere ad appannaggio esclusivamente della classe politica né tanto meno dei soli adulti: è necessario uno sguardo plurale, multiforme ed intergenerazionale che attraverso il potere dei processi democratici costruisca partecipazione attiva.

A tal proposito, l’Autorità garante per i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza chiarisce che i minori devono avere la possibilità di esprimere la propria cifra decisionale in tutti quegli aspetti che, per varia natura, li riguardano².

È compito dell’adulto e delle istituzioni farsi carico di questo bisogno concedendo a tutti la possibilità di poter partecipare alla Cosa Pubblica e di non essere, nei fatti, disabilitati ai propri diritti:

² Si veda il manifesto sulla partecipazione dei minori dell’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza [Manifesto sulla partecipazione dei minorenni | Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza \(garanteinfanzia.org\)](https://www.garanteinfanzia.org/).

I pensieri infantili sono sottili. A volte sono così affilati da penetrare nei territori più impervi arrivando a cogliere, in un istante, l'essenza di cose e relazioni. Ma sono fragili e volatili, si perdono già nel loro farsi e non tornano mai indietro.

Così alla maggior parte delle bambine e dei bambini non è concesso il diritto di riconoscere la qualità dei propri pensieri e rendersi conto della loro profondità. A molti non è concesso neppure di arrivare ad esprimerli, perché un pensiero che non trova ascolto difficilmente prende forma e respiro.

Una moltitudine innumerevole di associazioni, intuizioni, connessioni e vere e proprie folgorazioni infantili restano dunque nascoste sottoterra, scavando un labirinto di canali che non arriveranno mai alla luce del sole, perché privati della dignità che nasce dal credere nella propria capacità di pensiero (Lorenzoni, 2019, p. 11).

Costruire comunità umanamente sostenibili che promuovano la pace attraverso il conflitto democratico in un'ottica intergenerazionale diviene oggi più che mai una necessità culturale: la città ha una propria storia, ma sono le storie che ciascuno di noi scrive e vive ogni giorno che le attribuiscono un significato e una identità precisa.

Le sfide socio-culturali cui l'educativo è chiamato a dare il proprio contributo non possono non considerare almeno due aspetti (d'Elia, 2020):

- 1) Il valore dei processi narrativi: concedere la possibilità di dare voce al vissuto della persona come fattore prioritario per costruire comunità che non siano strutture vuote ma *luoghi parlanti* che hanno impressi sulle proprie mura i nomi, le significazioni, le storie di ogni cittadino e di ogni cittadina;
- 2) La potenza simbolica dell'esperienza: la città di per sé non è che un insieme di strutture, strade, piazze, ecc ma che acquisiscono un significato simbolico se diventano frutto di una esperienza condivisa in cui ognuno ha la possibilità di riconoscersi. Di fatti, cosa rende, ad esempio, la bandiera italiana uno dei simboli della nostra cultura capace di narrarne senza intermediazioni il proprio significato e la propria storia? È lo stesso principio per il quale, uno spazio della città vissuto con una tale postura, diviene luogo simbolico perché nel mio esperirlo lo carico di significati che resteranno sempre impressi in me e saranno generativi di custodia e impegno civico.

4. CONCLUSIONI. PER UNA COMUNITÀ UMANAMENTE DEMOCRATICA E SOSTENIBILE

A conclusione di questa analisi teorico-pratica, appare dunque fondamentale problematizzare il concetto di *comunità* per recuperarne alcuni significati che da un lato concorrano all'ampliamento del bacino epistemologico e dall'altro promuovano forme di generatività applicative nella pratica educativa quotidiana.

Si tratta di tematizzare e costruire consapevolezza critica circa il carattere eminentemente *intersoggettivo* (Stein, 1998) delle esistenze e del Mondo come forma di accoglimento ed esaltazione della ricchezza della Vita e dei vari modi di essere-nella-Vita.

A tal proposito è lo stesso Husserl (1961) a indicare la necessità di costruire uno *spirito comunitario* quale forma di aggettivazione autentica di valori e modi di essere-nel-Mondo

che non si fonda superficialmente sulla sommatoria di atti individuali ed eticamente volontaristici ma che abbia il suo nucleo fondativo in una unità radicata nella pluralità. A tal proposito Edith Stein (1999) nel suo saggio *Psicologia e scienze dello spirito* concettualizza l'esistenza di tre livelli di società correlati con tre dimensioni che, dal suo punto di vista, costituiscono l'essere umano: corpo, psiche e spirito.

Il primo livello di società è caratterizzato da legami psichici tipici delle masse impersonali e informi e che per tali ragioni producono instabilità; il secondo livello è costituito da legami fortemente razionali la cui essenza è legata alla realizzazione pratica di un obiettivo e costituisce dunque forme aggregative finalizzate all'operatività; l'ultimo livello, invece, è quello caratterizzato da legami profondi, esistenziali, affettivi e spirituali.

È in questo solco che il presente contributo vuole inserirsi con l'obiettivo di poter dare spazio e respiro a tutte quelle forme di progettualità che si dispieghino nel solco delle sollecitazioni argomentate e promuovano una vera e propria *Comunità di Vita* come forma alta di socialità alla quale l'essere umano può ontologicamente e originariamente tendere caratterizzando il proprio agire nel solco della Pace, della Convivialità delle differenze e della Sostenibilità umanamente democratica.

“quando gli individui sono aperti gli uni verso gli altri, quando le prese di posizione dell'uno non vengono respinte dall'altro, ma penetrano in lui dispiegando appieno la loro efficacia, sussiste una vita comunitaria in cui entrambi sono membri di un tutto e senza tale rapporto reciproco non può esservi una comunità” (Stein, 1999, p. 231).

BIBLIOGRAFIA

- Bertolini P. (2003), *Educazione e Politica*, Raffaello Cortina editore, Milano;
- Bertolini P. (1990), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La nuova Italia, Firenze;
- Bertolini P. (2015), Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Franco Angeli, Milano;
- Buber M. (1978), *Urdistanz und Beziehung, (Separazione e relazione)* trad. it. E. Baccarin L. Schneider, Heidelberg;
- Calvino I. (1993), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1993;
- Costa V. (2015), *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La scuola, Brescia;
- Danani C. (2016), *I luoghi e gli altri. La cura dell'abitare*, Aracne, Roma;
- d'Elia G. (2020), introduzione a *Insegnare filosofia in Università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici* (a cura di de Mita G., Modugno A.), Franco Angeli, Milano;
- Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, La nuova Italia, Firenze;
- Dewey J. (1972), *Democrazia e educazione*, La nuova Italia, Firenze;
- Farnè R., Balduzzi L. (2021), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, Junior Ed., Bergamo;
- Farnè R. (1989), *La scuola di "Irene". Pace e guerra in educazione*, La nuova Italia, Firenze;
- Gilles C. (2016), *Manifesto del Terzo paesaggio*, tr. it. De Pieri F. e Lucchesini G., Quodlibet, Macerata;
- Guerra M. (2020), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, FrancoAngeli, Milano;

- Husserl E. (1961), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. E. Paci, il Saggiatore, Milano;
- Husserl E. (2016), *Lezioni sulla sintesi passiva*, tr. it. Costa V., La scuola, Brescia;
- Husserl E. (2017), *Meditazioni Cartesiane*, tr. it. Cantonieri A., La Scuola, Brescia;
- Levinas E. (1982), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it. A. Dell'Asta, Jaka Book, Milano;
- Lorenzoni F. (2014), *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo;
- Lorenzoni F. (2019), *I bambini ci guardano. Un'esperienza educativa controvento*, Sellerio, Palermo;
- Merleau-Ponty M. (2014), *Fenomenologia della percezione*, tr. it. Bonomi A., Bompiani, Milano;
- Stein E. (1998), *Il problema dell'empatia*, tr. it. Costantini E., Schulze E., Ed. Studium, Roma;
- Stein E. (1999), *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, tr. it. Pezzella A. M., Città Nuova, Roma.

L'educazione alla pace negli insegnamenti del maestro Tich Nath Hanh (1926-2022)

Peace education in the master Thich Nhat Hanh's teachings (1926-2022)

Livia Romano*

* University of Palermo, Italy, livia.romano@unipa.it

ABSTRACT

In questo articolo si ricostruisce la pedagogia implicita negli insegnamenti di Tich Nath Hanh, monaco buddhista vietnamita che ha dedicato la propria vita all'educazione alla pace interiore quale unica via per diffondere la pace nel mondo. «Se vuoi la pace sii pace», così egli scrive, volendo sottolineare come la pace sia un processo di educazione e di auto-educazione, come avevano già compreso alcuni maestri del secondo Novecento italiano come Montessori, Don Milani, Capitini, Dolci.

ABSTRACT

This paper reconstructs the educational view of the Tich Nath Hanh's teachings, a Vietnamese Buddhist monk who dedicated his life to education of inner peace for promote peace in the world. «If you want peace, be peace», he writes, because peace is a process of education and self-education, as Montessori, Don Milani, Capitini, Dolci had already understood in the second half of the twentieth century.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Thich Nhat Hanh; peace education; non-violence; mindfulness; awareness

Tich Nath Hanh; educare alla pace; non violenza; presenza mentale; consapevolezza

1. INTRODUZIONE

Nel Corso del Novecento, secolo breve scandito da guerre e violenza, si diffuse nel mondo un ampio movimento trasversale per la pace che professava l'educazione alla non violenza come unica via di salvezza per l'umanità. L'origine di questo ideale era, com'è noto, orientale e affondava le sue radici in India nel buddhismo e nel giainismo, in Cina nel taoismo: le parole *ahimsā* (in sanscrito) e *wu wei* (in cinese), infatti, significano rispettivamente «assenza di violenza o assenza di desiderio di uccidere» e «non agire in modo violento nei confronti della natura e di tutti gli esseri viventi per preservare l'equilibrio del Tao» (Losurdo, 2010).

Fu il Mahatma Gandhi che formalizzò, nell'India degli anni Venti, il concetto di non violenza, ispirandosi anche a Thoreau, Tolstoj e indirettamente al discorso sulla montagna di Gesù, ponendo l'accento sulla necessità di eliminare la violenza senza un fare violento per costruire un mondo di pace (Gandhi, 2006).

L'evidente ricaduta pedagogica della prospettiva non violenta per un'educazione alla pace fu compresa e fatta propria in Italia da alcuni intellettuali che, nel secondo Novecento, la riproposero a partire da ideali che, pur se fra loro differenti, erano orientati alla costruzione di una democrazia partecipata: Montessori, Capitini, Don Milani, Dolci, La Pira, Balducci, Pescioli, per ricordarne alcuni, vedevano nell'educazione il migliore strumento di pace da coltivare nelle scuole, nelle famiglie e nella società intera creando delle comunità educative di pratica non violenta (Capitini, 1967; Catarci, 2013; Romano, 2021).

L'azione e gli insegnamenti del maestro buddhista Tich Nath Hanh si inscrivono in questo ampio movimento e sono orientati alla costruzione della pace attraverso la pratica educativa della consapevolezza, che egli considerava non tanto uno strumento didattico quanto un modo di vivere, un percorso che conduce verso la felicità, la pace, il benessere e che non bisogna mai smettere di coltivare e di approfondire (Tich Nath Hanh & Weare, 2018). Come sarà chiarito, egli fu un buddhista militante, un maestro che non si limitava a insegnare la pace individuale, nella convinzione che questa potesse essere costruita solo collettivamente, coinvolgendo una comunità umana il più larga possibile (Vigilante, 2020). A tal fine si fece promotore di molte iniziative atte a diffondere nel mondo pratiche educative di presenza mentale, di compassione e di non violenza, prima nel nativo Vietnam poi in Europa dove nel 1982, in Francia, diede vita al Plum Village, un Sangha buddhista aperto a tutti coloro che vi avrebbero cercato rifugio, ovvero una comunità internazionale e un ambiente nutriente dove imparare a vivere in armonia gli uni con gli altri e con la madre Terra.

2. UNA VITA AL SERVIZIO DELLA PACE

Ripercorrere la biografia di *Thay* ("Maestro" in vietnamita), così veniva chiamato dai suoi amici e discepoli, è come ricostruire un percorso formativo, un cammino di ricerca interiore volto alla costruzione della pace nel mondo tramite una vera e propria militanza spirituale. Le prime pratiche educative non violente egli le sperimentò in Vietnam dove, dopo essersi impegnato nei primi anni Cinquanta per rinnovare la religione buddhista, allo scoppio della guerra fondò il «buddhismo impegnato», interessato alla trasformazione interiore per il bene dei singoli e della società (Nhat Hanh, 1967; Vigilante, 2020, p. 214). Significativa è la fondazione di una scuola per i giovani e il servizio sociale, un'organizzazione di volontari basata sui principi buddhisti della non-violenza e dell'azione compassionevole: non ci si doveva rifugiare nei monasteri dedicandosi solo alla meditazione, ma bisognava fare di tutto per aiutare coloro che soffrivano a causa della guerra. Spinto da tale attivismo pacifista, fondò a Saigon l'Università Buddhista Van Hanh, la casa editrice La Boi e un periodico, mentre nel 1966 diede vita alla «comunità dell'Interessere», *TiepHien* in vietnamita, una comunità di monaci e laici ispirata agli insegnamenti di Buddha.

La scelta di mediare la contemplazione meditativa con l'impegno sociale attraversò tutta la sua esistenza, scelta che gli costò nel 1966 l'esilio dalla terra natia per circa

quarant'anni, a causa del suo viaggio in Occidente e della sua richiesta ufficiale rivolta al governo statunitense di cessare il fuoco. Si trattava di una missione di pace alla quale Thich Nath Han dedicò molta energia e tempo, incontrando nel 1967 Martin Luther King che lo propose come Premio Nobel per la Pace e guidando la delegazione buddhista ai Colloqui di Pace di Parigi nel 1969 (Baudouin & Chadelat 2018).

Il tema della pace era al centro dei molti scritti e delle tante conferenze tenute nel corso degli anni Settanta in Francia dove fondò nel 1975 la Comunità Sweet Potato e nel 1982 la Plum Village, come già detto, considerata oggi il più grande monastero buddhista dell'Occidente. Si trattava, a ben guardare, di una comunità di pratica educativa di consapevolezza e di pace, a cui seguirono numerosi centri creati sotto la sua guida in varie parti del mondo (Baudouin & Chadelat 2018).

Dal breve profilo qui tracciato, è evidente come la militanza di Thich Nath Han sia stata pedagogica e finalizzata a diffondere nel mondo il risveglio delle coscienze: non a caso *Wake Up* (svegliati!) è il nome che egli diede al movimento mondiale che invitava i giovani a impegnarsi in pratiche educative di consapevolezza, esteso anche agli insegnanti e a tutti gli educatori col nome di *Wake Up Schools* al fine di promuovere, nelle scuole e nelle università europee, un programma di formazione che portasse «felicità, benessere e pace agli educatori, agli studenti e alla società» (Tich Nath Hanh & Weare, 2018, p. 17).

3. PER UNA PEDAGOGIA DELLA PACE INTERIORE

Con il suo buddhismo militante, Tich Nath Hanh ha elaborato una pedagogia della pace non molto diversa da quella proposta da alcuni pedagogisti del Novecento che, in Italia, indicavano l'urgenza di rispondere all'orrore della guerra, dei bombardamenti, della bomba atomica e della shoah vedendo nell'educazione, la Montessori lo aveva già compreso fin dagli anni Trenta, l'unica «arma della pace» (Montessori, 1970). Furono molti i pedagogisti che intensificarono il proprio impegno nella lotta alla violenza, sia fra gli esponenti del mondo cattolico, quali Giorgio La Pira, Don Lorenzo Milani, Ernesto Balducci (La Pira, 1971; Milani, 1965; Balducci, 1988/2007), che indicavano nel rapporto di amore con Dio la via alla pace, sia tra intellettuali di orientamento laico, quali Aldo Capitini e Danilo Dolci (Barone, 2010; Pedrini, 2015), che vedevano nella non violenza fondata dal maestro indiano Gandhi una pratica educativa e uno stile di vita atto a promuovere una convivenza pacifica fra tutti gli esseri umani. In realtà, in entrambe le proposte pedagogiche orientate alla costruzione della pace era presente un comune afflato religioso: la non violenza era considerata una forza spirituale che affonda le sue radici nella relazione originaria con un Dio inteso come amore condiviso da tutti (Mancini, 2005).

Dello stesso avviso era il maestro Tich Nath Hanh, per il quale, come nella Montessori, la pace è l'unica nostra arma che va dapprima coltivata interiormente e poi diffusa nel mondo (Nath Hanh, 2005). D'altra parte, il buddhismo prima di essere una religione è una pedagogia dove il cammino di crescita personale, che avviene sotto la guida di un maestro e in una comunità, prevede pratiche di educazione all'interiorità per coltivare qualità spirituali quali la saggezza, la generosità, l'amore e la compassione in vista della costruzione di una nuova umanità e di un nuovo mondo senza più violenza (Romano, 2020).

La cifra distintiva della pedagogia di Thay è la «presenza mentale», ovvero la consapevolezza del momento presente che si raggiunge attraverso la pratica della meditazione: «praticare una vita di profonda osservazione secondo gli insegnamenti del Buddha – così scriveva Tich Nath Hanh (1994a, p. 79) – è avere una vita di pace, libertà e gioia» che, se praticate ogni giorno, porteranno alla realizzazione della «completa liberazione». Il fine ultimo della pedagogia della pace interiore è creare l'armonia e l'equilibrio nella vita delle persone, prendendosi cura dell'interdipendenza fra tre ambiti: l'individuo, la società e la natura (Nath Hanh, 2010). Si tratta di tre elementi che caratterizzano l'etica buddhista, un'etica globale che invita a «recuperare l'armonia, coltivare la fratellanza e la sorellanza, proteggere tutte le specie del pianeta» e quindi promuovere la pace (Nath Hanh, 2010, p. 27).

Il primo protagonista di questa paideia è l'individuo che, attivando fin dall'infanzia un cammino di auto-scoperta nella consapevolezza, può cambiare il mondo: «se i bambini di oggi – diceva Thay in uno dei discorsi dedicati ai bambini – imparassero ad “attraversare la riva del fiume”, cioè ad abbandonare la riva della sofferenza e dell'intolleranza per approdare a quella della pace e della comprensione, gli uomini di domani potrebbero davvero migliorare le condizioni di vita dell'intero pianeta» (Nath Hanh, 2002, pp. 68-70). Il suo messaggio era rivolto non solo ai bambini ma anche agli adulti in quanto genitori del proprio bambino interiore da ascoltare, da comprendere, da amare. La sua idea era che se ognuno crea la pace dentro di sé, sarà in grado di farlo anche nelle relazioni affettive, lavorative, familiari e nel mondo: «se innaffiamo i semi della rabbia, della violenza e della paura in noi perderemo la pace e la stabilità, soffriremo e faremo soffrire le persone che abbiamo intorno; se invece coltiviamo i semi della compassione alimentiamo la pace in noi e intorno a noi. Se lo capiamo siamo già sulla via degli operatori di pace» (Nath Hanh, 2005, p. 8). L'educazione alla pace si realizza con la pratica della non violenza, poiché la pace consiste nella scelta etica di vivere in modo consapevole, pensando e agendo «con compassione, amore e comprensione» uscendo dalla violenza e dal conflitto (Nath Hanh, 2005, p. 12).

Dopo l'individuo e la sua trasformazione interiore, elemento fondamentale della pedagogia della pace è la società: la pace non è una pratica unicamente individuale, ma una pratica sociale che si realizza nell'incontro con gli altri, con la famiglia, con gli amici, con i vicini di casa, con i colleghi di lavoro, con la comunità, col mondo. Secondo Tich Nath Hanh, infatti, «se trasformiamo la nostra coscienza individuale diamo inizio al processo di modificazione della coscienza collettiva: senza un cambiamento personale non è possibile trasformare la coscienza del mondo» (Nath Hanh, 2005, p. 61). Ma è vero anche che per realizzare la consapevolezza c'è bisogno del sostegno degli altri, di creare comunità di pratica, diceva Thay, cioè vivere nel Sangha, la comunità spirituale presso cui secondo la tradizione buddhista il discepolo prende rifugio (Romano, 2020, p. 138). Tuttavia, non si tratta di creare comunità monastiche di discepoli stretti attorno a un maestro, ma di costruire comunità aperte che includono tutti gli esseri viventi collegati tra loro da una interdipendenza cosmica in base alla quale ognuno dà il proprio contributo all'esistenza degli altri, perché niente può esistere separatamente e incondizionatamente (Romano, 2020, p. 139). Veniva in questo modo rivoluzionato il concetto stesso di Sangha, trasformato da micro-comunità a macro-comunità, anche se veniva riconosciuto il ruolo di entrambe e l'importanza del loro rapporto reciproco.

A questo proposito, degno di interesse è quanto diceva Tich Nath Hanh sul ruolo educativo della famiglia: se la via della pace non è una via solitaria, ma una pratica collettiva, essa deve riguardare l'intera famiglia umana nei confronti della quale ogni famiglia è responsabile. La famiglia, infatti, è un Sangha dove vanno coltivate relazioni educative di tipo empatico che permettono di mettere in atto il sogno della fratellanza e della sorellanza, della gentilezza amorevole e della compassione, operando per una coesistenza armoniosa.

Poiché nella realtà tutto è collegato e interdipendente, il terzo elemento di un'educazione non violenta alla pace è la natura, l'ambiente che ci circonda: «l'ambiente unisce tutti gli esseri umani di ogni credo e nazione. Se non riusciamo a salvarlo moriamo tutti; se invece ci impegniamo ad andare incontro ai suoi bisogni sopravviveremo tutti insieme, noi e tutti gli esseri ai quali l'ecologia ci collega: gli altri esseri umani, le altre specie, l'altro tutto. E questo significherà la pace» (Nath Hanh, 2010, p. 16). Preso atto della situazione drammatica che compromette lo stesso futuro del nostro pianeta, Tich Nath Hanh vede la soluzione nell'unione di educazione ambientale e educazione interiore. Per uscire dalla crisi culturale e ambientale che investe la Terra occorre impegnarsi in prima persona, così diceva nel 2008, e in questo impegno educativo che metteva insieme salvaguardia dell'ambiente e pratica spirituale vedeva la chiave per la sopravvivenza individuale e collettiva (Nath Hanh, 2010).

4. LA SCUOLA COME LABORATORIO DI PACE

Tich Nath Hanh ha rivolto molta attenzione anche al mondo della scuola, tanto da promuovere un programma per insegnanti, educatori, studenti, dirigenti scolastici, personale della scuola e genitori. Si tratta di un progetto nato nell'ambito del movimento mondiale *Wake Up*, seguito da migliaia di giovani impegnati in pratiche educative di vita consapevole, e che è rivolto alle scuole di Europa, America e Asia. Lo scopo dei corsi di consapevolezza proposti è quello di creare ambienti sereni ed equilibrati, facendo delle scuole dei laboratori di pace dove coltivare gioia, calma e benessere: gli insegnanti imparano a ridurre lo stress, a prevenire il burn-out, a relazionarsi con calma e a lavorare con gioia; gli studenti acquistano più concentrazione, resilienza emotiva, un comportamento sociale positivo e riducono l'ansia; in generale nell'ambiente scolastico viene promosso un maggiore spirito cooperativo, si crea un'atmosfera tranquilla e cordiale (Tich Nath Hanh & Weare, 2018, p. 17).

Nelle Scuole *Wake Up* vengono ancora oggi messe in pratica le tecniche di addestramento non violento di Tich Nath Hanh, affinché le classi scolastiche diventino luoghi di costruzione della pace nel mondo. Egli era infatti convinto che la scuola, come la famiglia, potesse essere trasformata in un Sangha, cioè in una comunità educativa dove apprendere l'arte della presenza mentale. Molte sono le pratiche di educazione alla pace sperimentate in queste scuole: «imparare a rilassarsi, a essere veramente presenti e consapevoli, a concentrarsi, a coltivare la compassione e a praticare la parola amorevole e l'ascolto profondo», tutte pratiche di etica applicata che permettono di affrontare la violenza alla radice e che procurano felicità e benessere (Nath Hanh & Weare, 2018, p. 16).

A tal proposito, un utile documento è costituito dal volume *Insegnanti felici cambiano il mondo* scritto insieme a Katherine Weare, un insegnante che, con l'aiuto di Tich Nath Hanh e di alcuni membri della Comunità di Plum Village, ha diffuso in Inghilterra il

progetto *Wake Up Schools* col nome di *Mindfulness Schools* (Nath Hanh & Weare, 2018). Il volume, scritto nel 2017, si offre come un manuale che riassume gli insegnamenti di Thay e della sua comunità riguardo all'introduzione della presenza mentale, la *mindfulness* (meditazione), nei luoghi dell'educare. Si tratta di esempi pratici per gli educatori che lavorano nei diversi gradi di istruzione, dall'infanzia all'università: il respiro, la campana della consapevolezza, sedersi, camminare, portare attenzione al corpo, mangiare, gestire le emozioni, lo stare insieme, queste sono alcune pratiche di base che vengono presentate al lettore. L'obiettivo è quello di adottare un approccio globale o integrato nel mondo dell'istruzione e dell'educazione attraverso la pratica della consapevolezza. Tale approccio sistemico – sottolinea la Weare – si sta sempre più diffondendo soprattutto nella scuola e anche nelle Università ed è rivolto alla cura della salute, al benessere, alla sicurezza, all'equità e alla prevenzione della violenza. Per far sì che tutti i luoghi dell'educare diventino laboratori di pace, occorre coltivare la dimensione comunitaria della consapevolezza: «ogni insegnante – scriveva Tich Nath Hanh in *Lettera a un giovane insegnante* – dovrebbe essere un costruttore di comunità», di centri di pratica organizzati come una famiglia, trasformando così le scuole in luoghi di pace (Nath Hanh & Weare, 2018, pp. 6-12).

5. CONCLUSIONI

La pedagogia della pace interiore presente negli insegnamenti del monaco buddhista Tich Nath Hanh è di grande attualità. Il suo lavoro viene oggi continuato dalle comunità che egli ha fondato in varie parti del mondo e il suo messaggio di pace viene sempre più accolto e compreso, in un momento in cui si è ripresentato il pericolo di un nuovo conflitto mondiale.

La pace non è un'utopia – così diceva Thay – non bisogna farla dipendere dalla politica e dai trattati internazionali. Per questo egli ha redatto un «trattato di pace» composto di due parti che riguardano l'una la persona e la sua rabbia, l'altra la persona che ha causato quella rabbia (Nhat Hanh, 1994, pp. 53-61). Si tratta di una pratica che invita tutti a seguire cinque addestramenti alla consapevolezza attraverso i quali «coltivare la visione profonda dell'interessere» secondo la via della retta comprensione per rimuovere ogni forma di violenza: il rispetto per la vita, la vera felicità, il vero amore, la parola amorevole e l'ascolto profondo, il nutrimento e la guarigione (Nath Hanh & Weare, 2018, pp. 284-285).

Educare alla pace è possibile, è questo il messaggio di Tich Nath Hanh rivolto alle nuove generazioni, «la pace è a portata di mano, basta toccarla e aprirsi al miracolo di vivere, respirare ed essere qui» (Nhat Hanh, 1994).

BIBLIOGRAFIA

- Balducci, E. (1988/2007). *Gandhi*. Firenze: Giunti.
Barone, G. (2010) (a cura di). *Danilo Dolci, una rivoluzione nonviolenta. La vita e l'opera di un uomo di pace*. Milano: Altreconomia.

- Baudouin, B. & Chadelat, C. (2018). *Thich Nhat Hahn. La biografia*. (M. Mendolicchio, trad.). Torino: Lindau. (Opera originale pubblicata nel 2017).
- Capitini, A. (1967). *Le tecniche della nonviolenza*. Feltrinelli: Milano.
- Cartier, J.P. & Cartier, R. (2007) *Thich Nhat Hanh. La felicità della Piena Consapevolezza*. (P. Goglio, trad.). Torino: Lindau. (Opera originale pubblicata nel 2001).
- Catarci, M. (2013). *Il pensiero disarmato: la pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Roma: Armando.
- Cozzo, A. (2004). *Conflittualità nonviolenta. Filosofia e pratiche di lotta comunicativa*. Milano: Mimesis.
- Gandhi, M.K. (2006). *Teoria e pratica della non-violenza*. (F. Grillenzoni, trad.). (G. Pontara, a cura di). Torino: Einaudi.
- Kurlansky, M. (2007). *Nonviolenza: la storia di un'idea pericolosa*. (M. Valsecchi, trad.). Milano: Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 2006).
- La Pira, G. (1971). *Unità disarmo e pace*. Firenze: Cultura Editrice.
- Losurdo, D. (2010). *La non-violenza. Una storia fuori dal mito*. Roma-Bari: Laterza.
- Mancini, R. (2005). *L'amore politico. Sulla via della nonviolenza con Gandhi, Capitini e Levinas*. Assisi: Cittadella.
- Milani, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1965.
- Montessori M. (1970). *Educazione e Pace*. Milano: Garzanti.
- Nhat Hanh, T. (1967). *Vietnam, la pace proibita*. (R. Imbellone, trad.). Torino: Vallecchi. (Opera originale pubblicata nel 1967).
- Nhat Hanh, T. (1993). *La pace è ogni passo. La via della presenza mentale nella vita quotidiana*. (L. Baglioni, trad.). Roma: Ubaldini Editore. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Nhat Hanh, T. (1994). *Toccare la pace. La pratica dell'arte di vivere con consapevolezza*. (S. Orrao, trad.). Roma: Ubaldini Editore. (Opera originale pubblicata nel 1992).
- Nhat Hanh, T. (1994a). *Respira! Sei vivo. Appuntamento con la vita. Momento presente, momento meraviglioso. L'ordine dell'interessere*. (D. Malagò, trad.). Roma: Ubaldini Editore. (Opera originale pubblicata nel 1988, 1990, 1993).
- Nhat Hanh, T. (2002). *Discorsi ai bambini e al bambino interiore*. (T. Faggiani, trad. e curatela). Roma: Ubaldini Editore.
- Nhat Hanh, T. (2005). *L'unica nostra arma è la pace. Il coraggio di costruire un mondo senza conflitti*. (D. Petech, trad.). Milano: Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 2003).
- Nhat Hanh, T. (2010). *L'unico mondo che abbiamo. La pace e l'ecologia secondo l'etica buddhista*. Firenze: Terra Nuova Edizioni. (Opera originale pubblicata nel 2008).
- Nhat Hanh, T. (2013). *La pace è ogni respiro. Semplici esercizi per le nostre vite stressate*. (T. Siciliano, trad.). Torino: Lindau. (Opera originale pubblicata nel 2011).
- Nhat Hanh, T. & Weare, K. (2018). *Insegnanti felici cambiano il mondo. Una guida per coltivare la consapevolezza nell'educazione*. (A.L. Carbone, trad.). Firenze: Terra Nuova Edizioni. (Opera originale pubblicata nel 2017).
- Pedrini, E. (2015). *Educare alla pace in Italia*. Asti: Studio Kappa.