

UN ITINERARIO FORMATIVO DI *EDUCAZIONE ALLA PACE* PER INSEGNANTI

di Giuseppe Milan, Marco Marson, Nicola Verza

Nel contributo apparso nel n. 2 di questa *Rivista* (Macchietti, 2008), Serenella Macchietti ha ricordato l'attenzione costantemente indirizzata, da anni ormai, alla tematica della pace da parte della scuola italiana. In particolare ha fatto precisi riferimenti, tra le molteplici iniziative formative promosse dal MPI, al *Programma Nazionale* rivolto alle nostre istituzioni scolastiche e significativamente intitolato *La pace si fa a scuola* (4 ottobre 2007- Festa di S. Francesco d'Assisi - Giornata Nazionale della Pace a Scuola).

Il presente scritto intende collegarsi a questa tematica, proponendo le linee fondamentali di un progetto di formazione alla pace, promosso dall'*Assessorato all'istruzione e alle politiche giovanili* della Provincia di Trento per insegnanti appartenenti a diversi livelli di scuole, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore (insegnanti in parte già da tempo coinvolti in un comune impegno di coordinamento intitolato *Tavolo Tuttopace*). La conduzione di questo itinerario formativo è stata affidata a noi, autori di questo contributo, che abbiamo operato sinergicamente e in stretta collaborazione, assegnando a Giuseppe Milan la parte più fondativa, intitolata *L'insegnante, attore di educazione alla pace*, a Marco Marson e Nicola Verza la parte dedicata maggiormente ad aspetti metodologici, intitolata *Educare alla pace: costruzione di un curriculum teorico e metodologico*.

Il frutto di questo lavoro è stato proposto nel convegno *Una scuola senza confini*, organizzato nell'autunno del 2007 dall'Assessorato, in parallelo ai lavori realizzati dagli altri gruppi tematici (*interculturalità, solidarietà, cooperazione, integrazione*).

Il nostro percorso si è articolato in varie sessioni di lavoro, quasi tutte in presenza, condotte con una doppia attenzione: ai contenuti e alle tematiche di approfondimento, da un lato, e, dall'altro, al coinvolgimento del gruppo attraverso la valorizzazione delle esperienze, individuali e collettive, allo scopo di facilitare il confronto e la costruzione di un percorso realmente condiviso.

FASE INTRODUTTIVA DEL PERCORSO FORMATIVO

La parte introduttiva del corso è servita a chiarire alcune caratteristiche e specificità dell'approccio pedagogico. In particolare, sono stati toccati i seguenti punti:

- Attenzione al *soggetto*, al singolo: il lavoro educativo ha come primo referente la persona, nella sua singolarità, nell'unicità della situazione contestuale, culturale, educativa che la interpella. Non ci si può limitare a cambiamenti di natura macroscopica, propri soprattutto del lavoro sociologico-politico, ma bisogna collaborare a trasformare in meglio la realtà microscopica che interessa direttamente ciascuno. Ognuno deve diventare soggetto, capace in prima persona di mettere in atto intenzionalmente ciò che viene proposto in ambito educativo. La dimensione della pace, al riguardo, non può che essere perseguita attraverso il protagonismo di ciascuno.
- Avanzare *piccoli passi* (umiltà dell'agire educativo): l'agire educativo, pur essendo orientato a traguardi alti e impegnativi, provocato dal richiamo costante dell'utopia (isola che ancora non c'è, ma che dovrebbe esserci), trova la sua specificità e la sua forza nell'operatività umile, che sa farsi carico della problematicità implicata nella quotidianità e nella normalità delle vicende. Camminare con speranza e con la determinata volontà di dialogare fattivamente con le richieste e i compiti del giorno: questo è l'umile, altissimo compito che chiama ciascuno all'educazione. In questo senso, educare alla pace implica una costruttiva

demitizzazione - rispetto alla frequente enfaticizzazione degli ideali utopici, che spesso si riduce alla sterile proclamazione di pie aspirazioni - e l'impegno responsabile nella prassi-concretezza-operatività.

- *Long life education*: è evidente che l'educazione alla pace non può essere limitata ad un ritaglio temporale, ad un livello di età e di scolarità, ma essa implica un investimento di impegno per tutta l'esistenza.

Entrando più decisamente nella tematica specifica, attraverso un *brainstorming*, ci siamo chiesti quale significato attribuire alla parola *pace*. Abbiamo naturalmente evidenziato che si tratta di un termine polisemico e, dopo aver individuato alcune accezioni semantiche considerate non pertinenti e inadeguate pedagogicamente (es.: la pace come *stare in pace*; la pace come sterile irenismo...), abbiamo ritagliato i seguenti significati – ritenuti invece impegnativi e stimolanti:

- *pace* intesa sia come orizzonte utopico (prospettiva-ideale) sia come approccio - processo - esperienza - cantiere aperto - via/metodo.
- *pace*, non solo “contenuto” di studio ma dimensione esistenziale/relazionale/assiologica.
- *pace* non come materia a se stante, di settore, ma come dimensione trasversale (anche nella didattica), propria dell'educazione, imprescindibile: non è pensabile un'educazione che non sia educazione alla pace)
- *pace*, come dimensione che interessa chiunque, che implica un nuovo progetto antropologico, esistenziale, culturale, perché essa chiama in causa l'idea/realtà della *persona* umana come *soggetto aperto a-*, operatore di pace nei propri contesti.

Sempre in fase introduttiva, concentrando l'attenzione sulla funzione dell'educatore-insegnante, abbiamo evidenziato i seguenti punti:

Il compito educativo comporta l'esercizio sinergico delle due dimensioni fondamentali di una professionalità complessa e delicata:

- la professionalità *primaria*: riguarda il mestiere di persona umana, il *conosci te stesso* (Socrate), la *padronanza di sé* (Rousseau), includendo in questa prospettiva soprattutto l'aspetto *relazione* della comunicazione educativa;
- la professionalità *secondaria*: l'insieme delle imprescindibili competenze didattiche legate alla specificità delle discipline di insegnamento e che riguardano in particolare l'aspetto *contenuto* della comunicazione educativa. evidente che anche l'educazione alla pace richiede l'equilibrata articolazione di queste due qualificanti dimensioni della professionalità docente.

Un altro approfondimento ha inteso sottolineare che l'insegnamento si fa con la *parola*, ma, in particolare, con la *testimonianza*. Si è sviluppato nelle seguenti direzioni:

- attingendo ad un testo di Platone (dal *Fedro*), in cui l'educazione viene definita come uno *scrivere nell'anima*, possibile in quanto si possiede un *testo*, abbiamo riflettuto sull'educatore/insegnante come *portatore di un testo*, cioè come *testimone*, capace perciò di lasciare *segni* importanti, di *insegnare*, arrivando in tal modo ad essere *autore- autorevole*. L'educazione alla pace, si è detto, non può che essere credibilmente attuata da chi sia testimone autentico, anche in ambito didattico, di tale dimensione.

- sono state citate ricerche sull'apprendimento-insegnamento che, confrontando *memoria semantica* e *memoria episodico-pragmatica* (quanto si imprime ad opera, da una parte, delle parole dette e, dall'altra, ad opera delle esperienze vissute e trasmesse direttamente dall'esempio).

L'insegnante/educatore, in ultima analisi, è stato definito come *attore di educazione alla pace*, a partire dal proprio modo di essere, di agire, di comunicare. A partire da questa considerazione, si è pensato – in accordo con la mission assegnata al corso – di concentrare l'attenzione del gruppo, sia nella fase delle introduzione teorica sia riguardo alla fase dell'analisi partecipata degli aspetti metodologici, alla *relazione dialogica e di pace*, che allude direttamente alla questione di fondo *io-altro*, nella quale e per la quale l'educatore può essere autentico *attore di cambiamento*. Agire pedagogicamente per costruire la pace significa partire da questa dimensione *micro*, evitando le dispersioni che prescindono dalla coerente attivazione dei primi possibili protagonisti del cambiamento proposto.

La questione di fondo, pertanto, si è posta a partire dai seguenti quesiti: Chi è l'altro? Chi sono io per lui? Chi è lui per me? Quale relazione stabilire tra noi? Come educarci e educare in questa prospettiva?

Tenendo conto dell'articolazione fondamentale del discorso pedagogico, abbiamo concordato che la ricerca implicata dal corso si dovrebbe snodare coerentemente lungo le seguenti tre direzioni:

1. dimensione *antropologica*, osservativa: Come siamo noi oggi? (Compito di conoscenza, di intuizione; fase “diagnostica”)
2. dimensione *teleologica*: come dovremmo/potremmo essere? (Orizzonte ideale/utopico; finalità; fase “prognostica”; compito di intenzione).
2. dimensione *metodologico-prassica*: in che modo migliorare? (Compito di attuazione; strategie metodologico-didattiche; fase prassica).

I prossimi paragrafi di questo contributo rispettano, naturalmente, tale tripartizione.

1. DIMENSIONE ANTROPOLOGICO-INTERPRETATIVA. LA REALTÀ ODIERNA

Punto di partenza è l'analisi condivisa di alcuni aspetti prevalenti del vivere odierno che in vario modo ostacolano la prospettiva della pace, in particolare all'interno del mondo “microscopico” della condizione esistenziale del singolo e delle relazioni interpersonali e sociali.

Anche in questo caso, la delineazione dei molteplici elementi in gioco è stata affidata ad un *brainstorming* realizzato in gruppi di lavoro e ad una successiva raccolta di concetti comuni emersi. Siamo perciò pervenuti alla seguente elencazione di concetti, ad ognuno dei quali è stato riservato un congruo spazio di discussione:

- individualismo (solipsismo; l'io in sé, con sé, per sé);
- utilitarismo (consumismo; relazioni come negoziazioni di mercato; do ut des);
- “accontentamento”, ipernutrimiento materiale, atrofia dell'immaginazione e della creatività (frustrazioni conseguenti);
- materialismo (ingiustizia nella distribuzione dei beni, con conseguenze di aggressività, con squilibri relazionali e di potere a vari livelli);
- relazioni vincente-perdente; competitività, forme di razzismo;
- tecnocrazia (onnipotenza dei mezzi, spesso a scapito dei valori e della relazione autentica);
- relativismo etico (disgregazione dell'impianto assiologico/valoriale);
- paura dell'altro (l'altro visto come nemico/ostile; l'altro visto come ostacolo);

- latitanza degli educatori (delega; famiglie assenti..., difficoltà nel rapporto scuola-famiglia);
- importanza dei “media” e loro influenza sui comportamenti;
- mancanza di “senso”, come problema odierno che sfida l’educazione;
- disgregazione della “comunità”;
- influenze della globalizzazione (negazione dell’identità, del locale);
- sterilità di molti progetti pedagogici privi di fondamento coerente.

Le tematiche emerse sono state approfondite attraverso una problematizzazione coordinata dal relatore, il quale ha proposto accostamenti a contributi teorici corrispondenti, con frequenti rimandi alla prima parte del suo *La dimensione “tra”, fondamento pedagogico dell’interculturalità* (Milan, 2002 a).

Al riguardo, sono stati attentamente considerati anche alcuni scritti di matrice prevalentemente sociologica, con riferimento soprattutto alle recenti pubblicazioni di Zygmunt Bauman.

2. DIMENSIONE TELEOLOGICA. L'ORIZZONTE CUI TENDERE

Questa fase del corso, che ha impegnato alcuni incontri, è servita ad approfondire vari contributi teorici, con specifici richiami ad autori che si configurano a buon diritto come estremamente significativi per un saldo ancoraggio teorico alla tematica della pace. Ne è emerso l'orizzonte ideale cui tendere, con accresciuta consapevolezza della fondatezza delle prospettive enunciate, anche perché suffragate, appunto, dalla conclamata autorevolezza degli autori presentati.

Naturalmente la breve esposizione che qui proponiamo non dà ragione dell'ampiezza di tali contributi, ognuno dei quali ha impegnato il gruppo sia nella fase di recezione dei concetti sia nella fase di discussione partecipata.

Una prima incursione in tali contributi, ricavati in questo caso da opere classiche e contemporanee della filosofia e della letteratura, ha indagato sull'idea di *straniero* e ha esaminato la dialettica *nemico-amico, ostilità-ospitalità*. Suggestioni assai significative sono state tratte da Omero (ad esempio, il duello Diomede-Glauco nell'*Iliade*; Ulisse e Nausica nell'*Odissea*), Platone (dal *Sofista* sull'ospitalità allo straniero; dal *Simposio*, la narrazione antropogenetica).

Più vicini a noi, un poeta come Reiner Maria Rilke (Rilke, 2007) e filosofi come Emmanuel Mounier (il concetto di *persona* e quello di *comunità*) (Mounier, 1982 a), Emmanuel Lévinas (il *Volto dell'Altro*) (Lévinas, 1985) e Jacques Derrida (*L' Ospite Assoluto*) (Derrida, 2000) hanno consentito una penetrazione in quella *filosofia dell'alterità* che offre autentici fondamenti alla pedagogia della pace.

a. Martin Buber: l' *Io-Tu-Noi*

È in questa prospettiva che abbiamo incontrato – e qui ci siamo particolarmente soffermati – la *filosofia del dialogo* di Martin Buber, che abbiamo approfondito attingendo sia direttamente a suoi scritti (Buber, 1983, 1990, 1993) sia al testo di Giuseppe Milan *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber* (Milan, 2002 b).

Del pensiero di Buber, che si è rivelato importantissimo per la sua proposta etico-esistenziale connessa alla dimensione ontologica Io-Tu, abbiamo approfondito le seguenti tematiche, qui esposte in un sintetico elenco, ognuna della quali ha comunque richiesto un'adeguata introduzione da parte del relatore e un conseguente dibattito da parte del gruppo:

La dialettica esistenziale *disincontro/incontro*

La contrapposizione esistenziale tra *Io-Tu* e *Io-Esso*

Alcune influenze della filosofia classica sull'essere umano visto come relazione (Kierkegaard; Feuerbach; Nietzsche).

I significati e le dimensioni della *relazione autentica*, secondo Buber, sintetizzati nelle seguenti idee:

- *approccio allocentrico-reciproco-dialogico*
- *distanza/relazione*
- *direzione*
- *unicità*
- *responsabilità*
- *prontezza*

L'attenzione è stata rivolta, tra l'altro, alla *finalità dell'educazione* che emerge dalla proposta buberiana: la *persona* come *Io-Tu*, come identità dialogica, come soggetto relazionale. Questa posizione teorica è stata chiarita anche attraverso il confronto con la *non-direttività centrata sul cliente* di Carl Rogers (Rogers, 1997), e con la *logoterapia* di Viktor Frankl (Frankl, 1977).

Per un'educazione alla pace, bisogna superare, secondo Buber, i due principali aspetti negativi presenti nella prassi educativa: l'educazione-*imbuto* (autoritaristica, meramente trasmissiva, magistrocentrica) e l'educazione-*pompa* (permissiva, fondata sul mero autosviluppo): entrambe queste forme dell'agire educativo, storicamente e attualmente rilevabili, tradiscono secondo Buber i presupposti della relazione autentica, che implica dialogicità nella reciprocità e non la negazione della polarità relazionale (esaltazione dell'uno a scapito dell'altro) espressa nelle due tipologie educative criticate.

Riflettendo sulla *metodologia della relazione educativa* secondo Buber, abbiamo evidenziato e approfondito i seguenti atteggiamenti, che il filosofo dell'Io-Tu considera essenziali non soltanto per le relazioni interpersonali ma anche per le relazioni sociali e interculturali in genere:

- *sincerità* (come autenticità, congruenza, capacità di manifestare la propria identità senza nascondimenti)
- *umiltà* (sentirsi “uno dei tanti”, senza presunzioni di superiorità)
- *accettazione* (accoglienza, rispetto delle differenze, superamento dei pregiudizi...)
- *appercezione sintetizzante* (cogliere, intuire il quid personale che è al di là di ogni percezione “esterna” e comprende l'altro come persona unica, originale, irripetibile)
- *fantasia reale* (come capacità empatica di mettersi al posto dell'altro, con una immaginazione che non tradisca la concretezza, di assumere anche il suo punto di vista, senza tuttavia perdere il senso dell'imprescindibile distanza interpersonale e interculturale)
- *lotta* (il caldo, appassionato, concreto e sempre nuovo dialogo, fatto di ‘botta e risposta’, nella reciprocità più vera, in rapporto a valori autentici e ad aspettative adeguate e pertinenti: lotta *con* l'altro - che deve esserne protagonista -; *per* l'altro - perché si realizzi come persona -; a volte *contro* l'altro, perché, come sostiene Martin Buber, nella relazione autentica ci sono momenti in cui responsabilmente devo aiutare l'altro contro se stesso; ‘lotta’, non per farne uscire ‘vincitori’ e ‘perdenti’ ma per ritrovarci ‘vincenti insieme’, contro qualsiasi forma di ingiustizia, di inibizione, di passività, di anomala asimmetria, di prepotenza (anche, naturalmente, sul piano delle relazioni interculturali)
- *conferma* (è la sintesi degli atteggiamenti suddetti ed equivale ad un sì, detto non tanto a parole quanto con i concreti comportamenti veicolati dalla comunicazione)
- *fiducia* (la forza dell'io, la forza di un'identità solida, che viene generata anche da coerenti comportamenti interpersonali e sociali).

La proposta di Martin Buber si riferisce anche ad una *pedagogia di comunità*: comunità che si costruisce sia moltiplicando relazioni interpersonali e sociali fondate sull'io-tu (altrimenti avremo una piatta socialità senza prospettive) sia valorizzando la dimensione assiologica e assumendo al

riguardo compiti comuni e condivisi, i quali diventano forza di coesione della comunità, l'autentico collante che lega le persone in un'alleanza allargata capace di porsi responsabilmente in rapporto con il mondo. Il modello buberiano dialogico, che vuole la costante apertura all'altro da sé, trova un'ulteriore applicazione anche a partire dalla realtà comunitaria.

La dimensione della *vera comunità*, infatti, è aperta all'incontro costruttivo con le altre comunità e in tal senso si orienta alla *communitas communitatum*. La *vera comunità* va intesa come soggetto, come una realtà da vitalizzare con adeguati interventi educativi, capaci di *empowerment*, in modo che il tessuto comunitario sia autentico antidoto al disagio, lo sfondo sempre più solido sul quale costruire anche le identità individuali e culturali.

La pace si edifica anche attraverso questo capillare lavoro educativo teso a rinforzare il noi dinamico, l'autentica socialità costruttiva alla quale l'essere umano si sente di appartenere ontologicamente.

Martín Buber riconosce che "solo se l'uomo ha stabilito la pace con se stesso, egli è capace di portarla al mondo" (Milan, 2002 b, p. 139). Il suo messaggio è indubbiamente prezioso in tal senso.

b. Gandhi: la *non-violenza*

Il Mahatma Gandhi è naturalmente un punto di riferimento imprescindibile per una seria riflessione sull'educazione alla pace.

Abbiamo percorso alcune sue idee-chiave, tratte soprattutto da *Teoria e pratica della nonviolenza* (Gandhi, 1973), soffermandoci sul significato di *Ahimsa* (non usare violenza verso gli altri), di *Satyagraha* (la forza della verità), della *Terza via* (evitare sia la sottomissione passiva sia la reazione violenta). La teoria/prassi della *non-violenza*, propria della terza via, si pone pertanto come dimensione della pace autentica.

In una fase più analitica, abbiamo messo in evidenza e considerato insieme le seguenti caratteristiche generali della non-violenza, dettate da Gandhi:

- La non-violenza è la legge della razza umana ed è infinitamente più grande e più potente della forza brutta;
- Essa non può essere di alcun aiuto a chi non possiede una fede profonda nel Dio dell'Amore;
- La non-violenza offre la più completa difesa del rispetto di se stessi e del senso dell'onore dell'uomo.
- La non-violenza è incompatibile con il possesso di paesi di altri popoli.
- La non-violenza è un potere che può essere posseduto in egual misura da tutti, bambini, uomini, donne, posto che essi abbiano una fede profonda in Dio e un eguale amore per tutto il genere umano.
- E' un profondo errore supporre che questa legge sia applicabile per gli individui e non per le masse.
- Per capire le motivazioni che portano la controparte al conflitto è necessario mettersi nei panni dell'altro, non tanto con lo scopo di meglio saperlo contrastare, ma con l'obiettivo di riuscire a trovare punti di intesa con la controparte.
- Il compromesso è l'unica strada, in modo che entrambe le parti trovino soddisfazione dalla risoluzione del conflitto. La modalità da ricercare non è quella dell' *Io vinco-Tu perdi*, ma quella dell' *Io vinco-Tu vinci*.

Rispetto a tali caratteristiche gli insegnanti hanno discusso in gruppo sia per mettere in comune esperienze già realizzate in ambito educativo-didattico sia per individuare possibili percorsi didattici da attuare.

c. Aldo Capitini (1899-1968): *Le tecniche della non-violenza*

A oltre quarant'anni dalla morte, Aldo Capitini - pur rischiando di essere trascurato, se non del tutto dimenticato nel nostro contesto culturale – va ancora studiato e proposto come pioniere della non-violenza nel nostro Paese. Non poteva mancare, pertanto, un'attenzione specifica ad alcune delle sue proposte, espresse soprattutto in *Le tecniche della nonviolenza* (Capitini, 1967).

Gli approfondimenti hanno riguardato le seguenti tematiche di fondo:

- La non-violenza si esplica come apertura all'altro, coraggio, pazienza.
- La non-violenza è una dimensione fortemente *attiva*: non si tratta assolutamente di abbracciare un pacifismo passivo, ma essa è ricerca e pratica della *pace attiva*, che provoca *cambiamento* a livello personale e collettivo.
- L'azione culturale-politica coerente con questa visione non può che mirare e perseguire attivamente
- L' *omnicrazia* (potere di tutti – dimensione autenticamente comunitaria).

Abbiamo anche passato in rassegna alcune delle *tecniche* dell'azione non-violenta proposte da Capitini, considerando le seguenti due categorie fondamentali da lui indicate:

tecniche individuali

Si tratta di comportamenti che implicano una consapevole e coerente adesione personale e che sono favoriti da una prassi educativa che permetta la loro interiorizzazione e l'assunzione autonoma dei valori di cui sono espressione. Ricordiamo:

- la tecnica del *TU* (*opzione preliminare*; primo passo, passpartout, fondamento);
- superamento della vendetta, del risentimento (superiorità della saggezza rispetto all'uso della forza);
- la tecnica del dialogo autentico (senza astuzie; no menzogna, no alla *persuasione subdola*);
- digiuno (forma di protesta possibile, in evidente rapporto con l'azione di Danilo Dolci);
- principio di non-collaborazione (non aiutare un progetto che non si condivide);
- obiezione di coscienza: lo Stato non può costringere una persona ad agire contro la propria coscienza (Attività contro il servizio militare).

tecniche collettive

Si manifestano attraverso azioni condotte collettivamente, tuttavia richiedono l'attiva partecipazione dei singoli, chiamati a diventare parte attiva di queste manifestazioni pubbliche. Capitini ritiene, d'altronde, che queste azioni possano coinvolgere i singoli e, per la forza contestativa che esse veicolano, maturare anche le coscienze individuali.

- marcia (Capitini è l'iniziatore della marcia Perugia-Assisi; prima ediz. nel 1960)
- sciopero
- boicottaggio
- disobbedienza civile

Bisogna ribadire che la pratica delle tecniche individuali e collettive implica un'adeguata educazione, perché si tratta di comportamenti individuali e di gruppo che non si possono improvvisare (anche per la frequente opposizione presente nei contesti).

L'invito di Capitini alla partecipazione politico-pedagogica è importantissimo, esso deve essere rivolto in particolar modo ai giovani. Oggi i ragazzi tendono a respingere sempre di più il mondo dei partiti, delle ideologie, dell'agire politico. Questo atteggiamento di disinteresse è oramai radicato, sistematico; il disinteresse, però, coincide con l'accettazione passiva del sistema vigente: significa rimanere fermi e impassibili davanti agli errori e persino ai crimini dei poteri dominanti.

Capitini era convinto che l'opposizione fosse assolutamente necessaria, anche quando i governi operassero in maniera esemplare.

Il disimpegno è stato alla base di tutti i regimi totalitari, i quali hanno potuto agire anche grazie al sostegno passivo di chi non ha voluto prendere una decisione, ha preferito non rischiare, far finta di niente, in modo da non avere problemi; come se fosse possibile chiudere gli occhi di fronte alle ingiustizie, ai soprusi, ai processi sommari, agli arresti arbitrari, all'uso sistematico e indiscriminato della violenza.

Prendere parte all'azione socio-culturale-politica del proprio paese attivamente è, per Capitini, il primo passo per dire di no alla violenza e al totalitarismo, per non sottostare alla prepotenza e all'arbitrio; per creare istituti all'interno dei quali ognuno abbia la possibilità di migliorarsi, di rapportarsi con l'altro, di intraprendere un cammino di riconoscimento, di solidarietà, di giustizia, di nonviolenza, di pace autentica.

Tutto questo esige, naturalmente, un'adeguata azione pedagogica.

d. Paulo Freire: la pedagogia del *dialogo* e della *speranza*

Ci è sembrato utile proporre un approfondimento del pensiero del pedagogista brasiliano Paulo Freire. Infatti le questioni da lui trattate, specialmente in *La pedagogia degli oppressi* (Freire, 2002), permettono sia un approccio critico-contestativo delle relazioni di potere ingiuste e lesive dei diritti della persona e dei popoli, sia una progettualità chiaramente fondata su una pedagogia del dialogo, dell'uguaglianza, dell'emancipazione capace di superare ataviche ingiustizie e di promuovere una convivenza fondata su autentici rapporti di pace.

Al riguardo, abbiamo considerato attentamente le seguenti idee-chiave freiriane, cogliendone anche in questo caso le possibili conseguenze sul piano educativo-didattico nei nostri contesti culturali:

- Analisi della condizione umana di "oppressione".
- La dialettica disumanizzazione-umanizzazione.
- Sfide pedagogiche: Analfabetismo come mutismo, negazione della "parola", del protagonismo del soggetto-uomo.
- La concezione dell'essere umano come "inconcluso" e l'importanza dell'educazione come ricerca dell' "essere di più" (miglioramento).
- L'educazione-depositaria (relazione educativa prettamente trasmissiva, passivizzante, opprimente; squilibrio di potere; leadership negativa).
- Gradi della coscienza: intransitiva-ingenua; transitivo-superficiale; transitivo-critica
- L'educazione problematizzante-liberante
- L'educazione come dinamica di autoliberazione da parte dell'oppresso e come possibile liberazione anche dell'oppressore. Le "situazioni-limite".
- Antidialogo e dialogo
- Presupposti del dialogo nell'educazione

L'articolo *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, pubblicato nel primo numero di questa *Rivista* (Milan, 2008), riprende e approfondisce tali tematiche.

e. Edgar Morin: Il dialogo tra i saperi e la formazione della *testa ben fatta*

Edgar Morin collega l'educazione alla pace all'intercultura, prospettiva attraverso cui ritiene che tutto il sapere scolastico debba essere reinterpretato. A tal fine è tuttavia necessario ripensare i curricula e qualificarli secondo quest'ottica, ponendo come chiari obiettivi l'apertura alle differenze, l'uguaglianza tra gli alunni, la coesione sociale e la formazione di un pensare aperto al dialogo dei saperi.

I diversi campi del sapere e le varie discipline scolastiche possono costituire preziose occasioni di formazione alla diversità, consentendo accostamenti ai “contenuti” più vari ma anche a differenti visioni e modi di pensare.

Per quanto riguarda le singole discipline, è necessario superare la prevalente acritica adesione ad un canone esclusivamente eurocentrico-occidentale per passare ad un canone propriamente interculturale, per mezzo di una “didattica della decostruzione” che insista, ad esempio, sui seguenti aspetti:

- sul piano esistenziale-relazionale-etico: proporre percorsi educativi intorno agli atteggiamenti di amicizia/inimicizia, ostilità/fraternità, aggressività/collaborazione, e sulle differenze tra le relazioni di tipo vincente/perdente e quelle dialogico-cooperative-educative;
- sul piano linguistico-culturale-concettuale: rivedere criticamente i concetti di razza, guerra, pace, sviluppo, uguaglianza, integrazione, inclusione etc.;
- sul piano dei sussidi didattico-culturali: rivedere criticamente libri di testo, le produzioni mass-mediali e gli strumenti didattici generalmente utilizzati nelle scuole.

Un contributo davvero importante per pensare alle tematiche interculturali e connesse alla pace, secondo una prospettiva trasversale, è proprio quello offerto da Edgar Morin, che in questi anni ha rivolto un'attenzione specifica al mondo della scuola, contestandone apertamente i limiti ma anche proponendo costruttivamente una serie di obiettivi ormai inderogabili. Nel suo *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, egli propone una metodologia didattica fondata su un'*inter-poli-trans-disciplinarietà* che aiuti la formazione di una *testa ben fatta* capace di quel *pensiero complesso* adeguato alla comprensione delle dinamiche esigenze dell'*interdipendenza planetaria*.

La sua critica si concentra su quelle concezioni e pratiche didattiche che favoriscono il pensiero frammentato e frammentante. Da tale prospettiva, egli afferma che “l'intelligenza che sa solo separare spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, unidimensionalizza il multidimensionale”. Grave, anche dal punto di vista delle responsabilità etiche, è questo tipo di didattica, in quanto “un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili”(Morin 2000, pp. 6-7).

La “parcellizzazione del sapere”, con un'eccessiva insistenza sull' insegnamento-apprendimento di quantità rilevanti nozioni all'interno di settori separati, si fonda su un anomalo ingigantimento del bagaglio nozionistico, su una “gigantesca torre di Babele” che ha la presunzione di trasmettere tanto sapere ma che, in realtà, tradisce il compito stesso dell'insegnamento. Forma soltanto una “testa ben piena”, nella quale “il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso”(Morin 2000, p. 15). La conoscenza è certamente “separazione” e “interconnessione”, analisi-sintesi, tuttavia la nostra civiltà e la nostra prassi pedagogica finiscono per privilegiare nettamente la fase della separazione.

“La missione dell'insegnamento – scrive infatti Morin - è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero” (Morin 2000, p. 3).

Ne deriva la necessità di una didattica capace di formare “l'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi”, attraverso la forza del pensiero “ecologicizzante”(Morin 2000, p. 19), perché questa “è una qualità fondamentale della mente umana (...), si tratta di svilupparla piuttosto che di atrofizzarla”.

Morin utilizza un paragone suggestivo quando asserisce che l'arte dell'insegnare potrebbe assomigliare a quella “del paleontologo o dello studioso della preistoria, per educare alla *serendipità*, arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire tutta una storia”(Morin 2000, p. 17).

Ecco allora l'impegnativo compito culturale cui la scuola, in primo luogo, dovrebbe attenersi:

“Riconoscere l'unità in seno alla diversità, la diversità in seno all'unità (...) Riconoscere l'unità umana attraverso le diversità culturali, le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana”(Morin 2000, p. 20): parole che riprendono quasi alla lettera quelle più volte utilizzate da Zigmund Bauman nelle sue opere, a dimostrare una significativa condivisione concettuale di fondo tra pensatori di questo calibro.

E' importante notare che il pensatore francese lega strettamente tale “pensiero ecologicizzante”, che implica un'integrazione dialogica tra le diverse discipline di studio, alla costruzione della “comprensione umana”: “Letteratura, poesia, cinema, psicologia, filosofia dovrebbero convergere per divenire scuole di comprensione. L'etica della comprensione umana costituisce senza dubbio un'esigenza chiave dei nostri tempi di incomprendimento generalizzata: viviamo in un mondo d'incomprendimento tra stranieri, ma anche tra membri di una stessa società, di una stessa famiglia, tra partner di coppia, tra genitori e figli”(Morin 2000, p. 49).

E' perciò necessario invertire questa tendenza distruttiva e “lottare contro l'odio e l'esclusione”.

Compito fondamentale dell'educazione è perciò quello di formare cittadini “solidali e responsabili”, ma “solidarietà e responsabilità non possono arrivare né da pie esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione (da *affiliare*, da *filius*, figlio), sentimento patri-patriottico che dovrebbe essere coltivato in modo concentrico in ogni singolo Stato, in Europa, sulla Terra” (Morin 2000, p. 75).

L'auspicio di Morin è pertanto, in ultima analisi, la formazione dell' “identità terrestre”, capace di radicarsi profondamente nella propria specifica cultura ma anche di allargare la “comprensione” e la “partecipazione” fino ad abbracciare l'umanità intera.

“Per affrontare le difficoltà della comprensione umana – ribadisce Morin – si richiederebbe il ricorso non a insegnamenti separati, ma a una pedagogia congiunta che raggruppi filosofi, psicologi, sociologi, storici, scrittori” (Morin 2000, p. 50).

Naturalmente Edgar Morin propone una riforma radicale delle modalità didattiche, basate su una metodologia relazionale capace di collegare discipline e saperi, per una visione dinamicamente unitaria del sapere stesso e dell'esperienza personale e comunitaria.

La sua proposta, indubbiamente di non facile attuazione, assegna un'importanza relevantissima agli insegnanti, la cui missione è costituita da alcuni *tratti essenziali*, che Morin ricapitola sinteticamente nei seguenti:

- “fornire una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, affrontare i problemi multidimensionali, globali e fondamentali;
- preparare le menti a rispondere alle sfide che pone alla conoscenza umana la crescente complessità dei problemi;
- preparare le menti ad affrontare le incertezze, in continuo aumento, non solo facendo loro conoscere la storia incerta e aleatoria dell'Universo, della vita, dell'umanità, ma anche favorendo l'intelligenza strategica e la scommessa per un mondo migliore;
- educare alla comprensione umana fra vicini e lontani;
- insegnare l'affiliazione (all'Italia, alla Francia, alla Germania ecc...) alla sua storia, alla sua cultura, alla cittadinanza repubblicana e iniziare all'affiliazione all'Europa;
- insegnare la cittadinanza terrestre, insegnando l'umanità nella sua unità antropologica e nelle sue diversità individuali e culturali, così come nella sua comunità di destino caratteristica all'era planetaria, nella quale tutti gli umani sono posti a confronto con gli stessi problemi vitali e mortali” (Morin 2000, p. 107).

ASPETTI METODOLOGICI, PRATICATI NEI LAVORI DI GRUPPO

Un elemento portante di questo percorso – che ha sempre accompagnato l'esposizione delle tematiche teoriche - è stato quello dedicato più specificatamente alla dimensione metodologica. Si è scelto, in primo luogo, di proporre un modello di progettazione di interventi che fosse pienamente congruente con i temi di fondo dell'educazione alla pace. In questa fase, naturalmente, non abbiamo rivolto l'attenzione specifica ai contenuti ma agli aspetti di organizzazione della progettazione.

Abbiamo visto, con il gruppo di docenti, che la costruzione di un curriculum scolastico di educazione alla pace, che sia trasversale ai diversi gradi di scuola, deve passare attraverso un approccio che favorisca la relazione, l'incontro e il confronto tra le idee diverse; per fare questo è necessario un processo complesso che potremmo definire di de-costruzione e co-costruzione delle diverse visioni della realtà. Attraverso la consapevolezza del proprio modo di percepire la realtà, dei propri atteggiamenti e stili d'azione si può aprire un canale di dialogo con l'altro, a sua volta portatore di differenti percezioni, atteggiamenti e modalità d'azione. Operativamente è stato scelto il modello di *progettazione concertativo-partecipativa*, detto anche di *progettualità dialogica*, che si articola in cinque fasi: *ideazione, attivazione, progettazione, attivazione e valutazione* (Leone e Prezza, 1999).

Il modello concertativo-partecipativo si contraddistingue per una forte attenzione alla fase di attivazione di un progetto, cioè a quella fase che segue l'*ideazione* ("l'accensione della scintilla", la nascita di un'idea). La fase di *attivazione* è il momento in cui, partendo dall'idea originaria, ci si confronta in équipe per definirne i contorni precisi. Si pensa alle risorse attivabili per la realizzazione del progetto: risorse umane e finanziarie; si punta a sviluppare una rete di soggetti operanti nel contesto d'azione del progetto, si procede nell'équipe allargata, ad una de-costruzione e successiva co-costruzione del problema, per definirlo in maniera condivisa. Si procede ad una messa in comune delle filosofie di lavoro, delle metodologie e degli strumenti. La fase di attivazione è il momento della *negoziatura*, della *condivisione* di una piattaforma di lavoro che sia di riferimento per la definizione della progettualità specifica: obiettivi, soggetti coinvolti, attività, risorse (*progettazione*), di supporto nell'agire sul campo (*realizzazione*) e di orientamento nelle diverse fasi di valutazione del progetto (*valutazione*).

Nella prospettiva concertativo-partecipativa è primaria l'attenzione al processo che porta al raggiungimento degli obiettivi e delle prassi. L'interesse per un buon prodotto, nel nostro caso un curriculum di educazione alla pace ricco e fondato teoricamente, è affiancato dalla consapevolezza dell'importanza del processo per raggiungerlo. La negoziazione dei temi e dei metodi di lavoro con il gruppo porta alla promozione dell'*empowerment* personale e sociale del gruppo. Nell'itinerario formativo realizzato con gli insegnanti, abbiamo avuto una conferma che questo processo di empowerment stimola le potenzialità, la capacità di autorganizzarsi, di attivare risorse ed impegnarsi in azioni e progetti significativi, favorendo il senso di competenza ed autoefficacia.

Possiamo dire che la concreta realizzazione un buon curriculum di educazione alla pace passa anche, necessariamente, attraverso la definizione di un efficace e condiviso processo di progettazione, dove i temi ed i valori dell'educazione e della pace si manifestano e si attuano in stile di relazione e di lavoro.

Sulla base metodologica, qui sinteticamente esposta, si è realizzato il lavoro di progettazione del curriculum vero e proprio, proseguito attraverso approfondimenti successivi, condotti in autonomia da gruppi di docenti supervisionati a distanza dall'équipe del corso, che hanno riguardato soprattutto le seguenti tematiche:

- Quanto è sentita, quanto serve l'educazione alla pace.
- Gli obiettivi di un curriculum di educazione alla pace nelle scuole.
- Buone prassi di educazione alla pace: passate, presenti e...future.

CONCLUSIONE

I singoli gruppi di approfondimento hanno infine collaborato attivamente alla realizzazione del convegno finale e alla formulazione di un documento programmatico di fine-corso, di cui esponiamo qui di seguito le parti fondamentali (pensando che possano essere una sintetica presentazione degli elementi principali emersi attraverso l'itinerario percorso):

“Siamo un gruppo di educatori-insegnanti, appartenenti ai diversi ordini di scuole (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore), da tempo impegnati in iniziative di educazione alla pace nelle nostre scuole e nel territorio.

Al termine di un percorso formativo sulla *Pedagogia della pace*, organizzato dall' Assessorato all'istruzione e alle politiche giovanili della Provincia di Trento, intitolato “*L'insegnante come attore di educazione alla pace*”, proponiamo questo documento sintetico e programmatico.

In un contesto sempre più contrassegnato da condizioni di precarietà, perdita di ideali, individualismo diffuso, globalizzazione omogeneizzante, con molteplici conseguenze negative sul piano dei rapporti interpersonali, interculturali, interreligiosi, internazionali, crediamo fermamente nella necessità di una pedagogia della pace che sappia legare coerentemente teoria e prassi, principi e azioni, valori ed esperienze.

Ci rivolgiamo al mondo della scuola e, attraverso di esso, a tutte le espressioni della comunità, dalle famiglie alle istituzioni che a vario titolo svolgono funzioni importanti in ambito socio-culturale-politico-educativo.

Convinti della trasversalità dell'educazione, che – essendo un “andare verso il meglio” – implica corresponsabilità diffusa nella ricerca e nella realizzazione di un comune miglioramento, indichiamo e proponiamo le seguenti *direzioni fondamentali* di un possibile *impegno condiviso*:

- approfondire la *ricerca* sull'educazione alla pace, valorizzando i molteplici contributi che ci provengono da importanti *testimoni e studiosi* e facendo tesoro anche delle *esperienze realizzate a livello locale*;
- nel confronto tra le diverse impostazioni teoriche, sottolineare innanzitutto le *dimensioni positive che uniscono* e sollecitano alla condivisione e alla costruzione del meglio (senza per questo trascurare l'*analisi critica* di ciò che nega i diritti delle persone e delle comunità);
- assegnare particolare importanza alla *relazione interpersonale* e alla *costruzione della comunità*, come convivialità delle diversità in dialogo, come dimensione non chiusa e autocentrata ma aperta all'incontro-confronto con le altre realtà etnico-culturali-politiche.

Nel tendere a tutto ciò, desideriamo:

- far leva su una *comunicazione di qualità* che, soprattutto in ambito scolastico, pratici i valori del rispetto, dell'accettazione, della comprensione empatica, della solidarietà, della legalità, attraverso la gestione-risoluzione positiva dei conflitti, il lavoro pedagogico “di rete”, la valorizzazione dell'appartenenza alla comunità come dimensione esistenziale identitaria aperta e dialogica;
- attuare una metodologia didattica fondata su un'*inter-poli-trans-disciplinarietà* che aiuti la formazione di una *testa ben fatta* (secondo le proposte di Edgar Morin), capace di quel *pensiero complesso* adeguato alla comprensione delle dinamiche esigenze dell'*interdipendenza planetaria*.

Consapevoli che l'educazione alla pace debba diventare esperienza quotidiana, vissuta con l'umile continuità dei piccoli passi (l'unica che consente il raggiungimento delle mete più alte), chiediamo ai nostri colleghi educatori-insegnanti di:

- continuare la riflessione sull'importanza di formarsi, anche individualmente, come *attori di educazione alla pace*;
- incontrarsi con noi per rafforzare l'appartenenza ad un progetto formativo comune – coordinato dall'Assessorato ai diritti umani e alla pace della Provincia -, capace di *cooperare fattivamente alla rete*, territoriale e nazionale, di scuole che operano per la pace”.

L'itinerario formativo qui proposto, realizzato in uno specifico contesto culturale e pedagogico, non ha evidentemente la pretesa di porsi come modello facilmente trasferibile. Crediamo tuttavia che esso possa essere una esemplificazione coerente e utile per quanti hanno a cuore l'educazione alla pace.

BIBLIOGRAFIA

- Amoretti G. e Rania N. (2005), *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*, Roma, Carocci
- Arendt H. (1994), *Vita activa*, Milano, Bompiani.
- Bauman Z. (2001a), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2001b), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna, Il Mulino.
- Bauman Z. (2004), *Amore liquido*, Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2005), *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza.
- Boltanski L. (2005), *Stati di pace. Una sociologia dell'amore*, Milano, Vita e Pensiero.
- Buber M. (1983), *Il problema dell'uomo*, Torino, Elle Di Ci.
- Buber M. (1990), *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*, Magnano (VC), Qiqajon.
- Buber M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, San Paolo.
- Capitini A. (1967), *Le tecniche della non-violenza*, Milano, Feltrinelli.
- Derrida J. (2000), *Sull'ospitalità*, Milano, Baldini & Castaldi.
- Frankl V. (1977), *Fondamenti e applicazioni della logoterapia*, Torino, SEI.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- Gandhi M. (1973), *Teoria e pratica della non-violenza*, Roma, Einaudi.
- Leone L. e Prezsa M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Lévinas E. (1985), *Umanesimo dell'altro uomo*, Genova, Il Melangolo.
- Macchietti S.S. (2008), *La pace a scuola*, "Studium Educationis", n. 2, pp. 71-80.
- Milan G., 1987, *La sociologia umanistica di P.A. Sorokin (1889-1968)*, "Pedagogia e Vita", n. 5-6, pp. 599-617.
- Milan G., 1987-88, *La ricostruzione dell'umanità*, "Pedagogia e Vita", n. 2, pp. 177-195.
- Milan G. (2002 a), *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova, Cleup.
- Milan G. (2002 b, 4ª ed.), *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova.
- Milan G. (2002 c) (a cura di), *Abbatere i muri, costruire incontri*, Padova, Cleup.
- Milan G. (2004 a) (a cura di), *Pedagogia sociale del disagio e della devianza*, Padova, Cleup.
- Milan G. (2004 b, 2ª ed.), *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma, Città Nuova.
- Milan G. (2007), *Comprendere e costruire l'interculturalità*, Lecce, Pensa-Multimedia.
- Milan G. (2008), *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, "Studium Educationis", n. 1, pp. 43-70.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Cortina.
- Mounier E. (1982 a), *Il personalismo*, Roma, Ave.
- Mounier E. (1982 b), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Bari, Ecumenica
- Platone (1994), *Opere complete*, Bari, Laterza.
- Rilke R.M. (2007), *Le storie del Buon Dio*, Firenze, Passigli.
- Rogers C. (1997), *Terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia.
- Rousseau J.J. (1967), *Emilio o dell'educazione*, Brescia, La Scuola.
- Sassen S. (2002), *Globalizzati e scontenti*, Milano, Il Saggiatore.
- Sorgi T. (1991), *Costruire il sociale. La persona e i suoi "piccoli mondi"*, Roma, Città Nuova.
- Sorokin P.A. (2004), *Il potere e le vie dell'amore*, Roma, Città Nuova.

(scheda autori)

Giuseppe Milan

Professore ordinario di Pedagogia interculturale e sociale presso l'Università di Padova. Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e del Centro interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia (Univ. di Padova). Le sue ricerche sono prevalentemente rivolte alle tematiche pedagogiche connesse alle relazioni, a livello interpersonale e sociale, con particolare attenzione alla prospettiva interculturale e di comunità.

Tra le sue pubblicazioni:

L'emergenza educativa come crisi del nesso identità-alterità-dialogicità, 2008, in *Studium Educationis*, n. 3, pp. 47-59;

L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire, 2008, in *Studium Educationis*, n. 1, pp. 43-69; *Comprendere e costruire l'interculturalità*, 2007, Lecce, Pensa-MultiMedia; *Pedagogia sociale del disagio e della devianza*, (a cura di), 2004, *Studium Educationis*, Padova, Cleup; *Disagio giovanile e strategie educative*, 2004 (2^a), Roma, Città Nuova; *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*, 2002, Padova, Cleup; *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, 2002 (4^a), Roma, Città Nuova

Recapiti:

Abit.: via Beato Arnaldo, 42 35010 Limena (Padova), tel. : 049-8841111;

Dipartimento di Scienze dell'Educazione – via Beato Pellegrino, 28 - 35137 - Padova, tel. : 049-8271719

e-mail : giuseppe.milan@unipd.it

Marco Marson e Nicola Verza

Dottorandi in Scienze pedagogiche (Univ. di Padova)

Recapiti: Dipartimento di Scienze dell'Educazione – via Beato Pellegrino, 28 - 35137 - Padova, tel. : 049-8271706
