

COLLANA DI PEDAGOGIA SOCIALE STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

PEDAGOGIA SOCIALE

Direttori: Giuseppe Elia, Università di Bari; Antonio Genovese, Università di Bologna; Maura Striano, Università Federico II di Napoli; Simonetta Olivieri, Università di Firenze

Coordinamento: Simonetta Olivieri

Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln; Massimo Baldacci, Università di Urbino; Gert Biesta, University of Stirling; Laura Clarizia, Università di Salerno; Enricomaria Corbi, Università S. O. Benincasa di Napoli; Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano; Rita Fadda, Università di Cagliari; Massimiliano Fiorucci, Università di Roma Tre; José Gonzáles Monteagudo, Universidad de Sevilla; Maria Luisa Iavarone, Università Parthenope di Napoli; Ivo Lizzola, Università di Bergamo; Isabella Loiodice, Università di Foggia; Emiliano Macinai, Università di Firenze; Alessandro Tolomelli, Università di Bologna; Maria Tomarchio, Università di Catania

STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

Direttori: Emy Beseghi, Università di Bologna; Carmen Betti, Università di Firenze; Carmela Covato, Università di Roma Tre; Saverio Santamaita, Università di Chieti

Coordinamento: Carmen Betti

María Esther Aguirre, UNAM Messico; Anna Ascenzi, Università di Macerata; Gianfranco Bandini, Università di Firenze; Milena Bernardi, Università di Bologna; Antonella Cagnolati, Università di Foggia; Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Lorenzo Cantatore, Università Roma Tre; Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal; José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca; Angela Giallongo, Università di Urbino; Tiziana Pironi, Università di Bologna; Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Dario Ragazzini, Università di Firenze; Giuseppe Tognon, LUMSA di Roma; Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria.

La Collana di Pedagogia Sociale, Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia, in sintonia con il nuovo assetto del corrispondente settore scientifico-disciplinare, si presenta divisa in due sezioni - una più attinente ai problemi attuali della pedagogia e l'altra alla sua tradizione storica - in modo da riflettere la molteplicità degli indirizzi di ricerca in esso compresi, in un'ottica però programmaticamente unitaria per evidenziarne l'intima connessione.

L'indirizzo di *Pedagogia Sociale* intende proporsi come uno strumento di analisi e di riflessione su una pluralità di tematiche di natura sociale - l'inclusione sociale; le pari opportunità; le questioni di genere; l'immigrazione; la devianza e la marginalità... - che richiedono di essere attentamente esplorate in chiave pedagogica, contenendo profonde implicazioni educative.

Particolare attenzione verrà rivolta ai processi formativi, in rapporto alla ricerca e alla produzione di studi di pedagogia della scuola, della comunicazione educativa, guardando all'identità di genere e ai nuovi modelli di inclusione.

L'indirizzo di *Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia* intende muovere dalle importanti trasformazioni che hanno investito negli ultimi decenni la ricerca storiografica a livello tanto epistemologico e metodologico che tematico. Oltrepassando l'analisi delle idee e delle teorie pedagogiche, si propone di esplorare nuovi itinerari di ricerca, dando centralità tanto alla dimensione sociale dei fatti e dei modelli formativi, così in relazione alle politiche scolastiche e alla storia degli insegnanti a livello nazionale ed europeo, che a quella del costume, delle mentalità e dell'immaginario educativo, nonché alla dimensione di genere o a quella comparativa. L'indirizzo si apre anche alle nuove frontiere della Letteratura per l'Infanzia nelle sue diverse articolazioni, oggi al centro di un profondo rinnovamento negli studi.

L'intento è, infine, di offrire contributi critici non solo agli specialisti ma anche a tutti coloro che sono interessati a orientarsi in questi importanti campi di indagine.

Il focus della proposta editoriale mira a costruire uno spaccato di studi composito e variegato, atto a restituire ai lettori la complessità del lavoro di indagine realizzato sulle tematiche sopra indicate in ambito nazionale ed internazionale, intercettando - sia sul piano empirico che su quello teorico - una varietà di campi di studio e ricerca oltre che di pratica educativa.

La Collana si indirizza ad un vasto pubblico di lettori (studiosi, studenti universitari, operatori impegnati sia nelle agenzie internazionali e nazionali di ricerca che nel campo dell'educazione e della formazione e in specie nei servizi di cura, di sostegno e promozione sociale) configurandosi come strumento di studio e, insieme, di sviluppo professionale, laddove può contribuire ad attivare un circuito virtuoso tra conoscenza ed azione, teoria e prassi nei contesti dell'educazione e della formazione, attraverso la proposta di contributi di forte impatto formativo oltre che di alta valenza scientifica.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.



QUANDO SI DICE PACE

Visioni, riflessioni e testimonianze
sulla cittadinanza globale

A cura di **Antonia Rubini**

FrancoAngeli



Il presente volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione – Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

Isbn: 9788835145981

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030 2031 2032

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Global Print s.r.l., Via degli Abeti n. 17/1, 20064 Gorgonzola (MI)

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835145981. Tutti i diritti riservati.

Indice

Prefazione. Storia e attualità del pacifismo pugliese , di Felice Blasi	pag.	7
Introduzione , di Giuseppina D'Addelfio	»	17
1. Il vocabolario della pace , di Tonio Dell'Olio	»	25
2. Parlare di pace in tempi di guerra , di Giuseppe Cascione	»	35
3. L'informazione tra guerra e pace , di Piero Ricci	»	40
4. L'educazione come pratica di liberazione e costruzione di pace , di Giuseppe Elia	»	49
5. Educare alla pace: percorsi di cittadinanza , di Antonia Rubini	»	59
6. La pace come ordine di convivenza. Suggestioni montessoriane , di Valeria Rossini, Gladys Merma Molina	»	73
7. Costruire la pace attraverso i giovani: prospettive psicologiche ed educative , di Pasquale Musso	»	83
8. Cominciare dal bambino per educare alla pace , di Franca Pesare	»	97
9. Il valore educativo-relazionale della pace per un educare all'agire solidale , di Vito Balzano	»	110

10. Nonviolenza o non esistenza: riflessioni su un'esperienza umana allo stato nascente , di <i>Gabriella Falcicchio</i>	pag.	121
11. Si vis pacem para bellum: atteggiamenti di pace nella rappresentazione della guerra , di <i>Antonietta Curci, Carmela Sportelli, Alessandro Piro, Tiziana Lanciano</i>	»	131
12. Tradurre (per) la pace: contro-narrazioni pubbliche e comunità di pratica transnazionali , di <i>Annarita Taronna</i>	»	143
13. La guerra senza fine dentro la modernità/colonialità: riflessioni decoloniali e pratiche intersezionali per una pace duratura , di <i>Luigi Cazzato, Marilù Mastrogiovanni</i>	»	154
14. Coscienza europea e pace: la lettura della prossimità secondo Emmanuel Lévinas , di <i>Armida Salvati</i>	»	169
15. Università e disarmo. Il contributo dell'Higher Education per costruire pace , di <i>Gabriella Calvano</i>	»	177
16. Guerre sotterranee e testimoni di pace: Malala You-safzai la forza dell'istruzione nella lotta al radicalismo estremo , di <i>Michele Corriero</i>	»	189
17. Giovani e adulti costruttori (digitali) di pace. Consapevolezza, responsabilità e spirito critico per edificare la pace tra online e offline , di <i>Francesco Pizzolorusso</i>	»	201
Conclusioni , di <i>Antonia Rubini</i>	»	211
Gli Autori	»	213

Prefazione

Storia e attualità del pacifismo pugliese

di *Felice Blasi*

I saggi presenti in questo volume, scritti da autori che a vario titolo fanno riferimento all'area pugliese e all'Università di Bari, offrono l'occasione di una riflessione che, per quanto contenuta dai limiti di una prefazione, potrebbe determinare successivi sviluppi di ricerca in ambito di sociologia della formazione intellettuale contemporanea, di storia regionale, nonché effetti di tipo politico e culturale più generale. Le questioni trattate in queste pagine e i diversi approcci al tema dell'educazione alla pace, potrebbero essere letti in una chiave di microsociologia culturale in cui rintracciare nei testi riferimenti bibliografici comuni, assonanze terminologiche, argomentative, valoriali. Dal momento che le autrici e gli autori qui presentati hanno legami professionali, di conoscenza, in alcuni casi forse anche di amicizia, non è peregrino pensare che possa esserci un retroterra comune da indagare con caratteristiche che possa distinguerli da esperienze di ricerca sviluppate in altri contesti sociali, accademici, territoriali. Del resto, ogni volume collettaneo che non sia semplicemente il frutto di un accorpamento occasionale di interventi, ma il risultato di un progetto editoriale di ricerca collettiva, quale è questo, ha in sé gli elementi per poter essere valutato anche secondo i criteri di una sociologia e di una storiografia dei gruppi. Questo non significa ridurre la portata di temi politici e culturali nazionali e internazionali a ristretta vicenda provinciale: al contrario, è un modo per dargli più forza, ricostruendo nessi tra intellettuali e società, tra passato e presente, rapporti con una storia e con una comunità che travalica i confini dell'accademia, per creare e ricevere stimoli da iniziative accadute molti anni fa e da problemi aperti oggi.

Faccio un solo esempio di come sia possibile ricostruire i fili di una storia e di una comunità ampia partendo da uno solo dei contributi qui presentati, il saggio di Armida Salvati dedicato alla coscienza pacifista europea attraverso il concetto di "prossimità" in Emmanuel Lévinas. Lévinas

è stato un autore con cui si confrontò a lungo Franco Cassano (1943-2021), notissimo sociologo dell'ateneo barese di cui la professoressa Salvati è stata allieva e per la quale Cassano scrisse un saggio, *Per un'ecologia dell'altruismo* (2004), a prefazione di un suo libro. Cassano aveva cominciato a riflettere su Lévinas già dagli anni '80, scrivendo saggi come *Metafisica della non-violenza* (1989), o *La nascosta prudenza di Lévinas* (1994), in cui lucidamente analizzava le questioni aperte da un approccio non banale ai temi dell'alterità, della non-violenza e del pacifismo, fino a comportare veri e propri dilemmi tragici, come amava definirli, durante gli anni della guerra civile in ex Jugoslavia e in occasione dell'intervento Onu in quei territori: «bisogna porsi, tentando di rimanere coerenti con una prospettiva nonviolenta, la domanda: il non uso della violenza è sempre ed in ogni caso la strategia più adeguata per fermare la violenza? Conosciamo la malafede che può nascondersi in questa domanda, il rischio in essa implicito di giustificare la violenza, dal momento che anche quella peggiore si ammantava sempre di buone ragioni agli occhi di chi la usa. Ma i rischi della giustificazione della violenza non possono portare a negare pregiudizialmente la possibilità, in determinate circostanze e con determinate garanzie, di intervenire a favore di coloro che senza tale tutela (non lo si deve dimenticare) verrebbero spazzati via» (“Pacifisti in prima linea”, in *l'Unità*, 1992).

Seguendo il filo dello studio e dell'impegno pacifista di Cassano, il percorso si snoda in almeno due direzioni: da un lato quello con la ricerca scientifica, dall'altro il dialogo con il mondo cattolico. Per quanto riguarda il primo aspetto, va ricordato che Cassano diresse il Centro interdipartimentale di ricerche sulla Pace (CIRP) dell'Università di Bari, oggi intitolato a Giuseppe Nardulli (1948-2008), professore di Fisica Teorica all'università di Bari, che fu tra i fondatori nel 1982, e poi segretario nazionale dal 1988 al 1995, dell'Unione degli scienziati per il disarmo (USPID), associazione di ricercatori impegnati a fornire informazioni ed analisi sul disarmo ed il controllo degli armamenti. Il Centro interdipartimentale di ricerche sulla Pace dell'ateneo barese fu costituito nel 1989 su iniziativa di alcuni docenti dei dipartimenti di Fisica, Chimica, Scienze Storiche e Sociali e Pedagogia, tra cui lo stesso Nardulli che lo diresse, e che in questo ruolo promosse l'istituzione di un Corso di perfezionamento in Tecnologie della Pace e del Disarmo a partire dal 1995. L'eredità scientifica e di impegno civile per la pace di Nardulli è oggi portata avanti da ricercatori e docenti baresi, tra cui il professor Nicola Cufaro Petroni, anche lui componente del consiglio scientifico e già segretario nazionale dell'USPID dal 2002 al 2010. Recentemente, a seguito della XIX conferenza internazionale organizzata dagli scienziati per il disarmo (21-23 ottobre 2022), Cufaro Petroni ha sottolineato quanto sia inadeguata, nel conflitto fra Russia e Ucraina, la

percezione pubblica dei rischi di un uso di armi nucleari, con un'instabilità molto accresciuta dal ruolo sempre più determinante che sta assumendo l'intelligenza artificiale nella gestione dei conflitti, per la vulnerabilità e la possibilità di errori a cui sono esposte queste tecnologie.

Per il secondo aspetto, a dimostrazione che anche in Puglia, e forse più che altrove, il più solido punto d'incontro tra le migliori tradizioni laiche e cattoliche è stato trovato sul tema della pace, si può osservare innanzitutto l'interesse costante di Cassano per il vescovo di Molfetta, mons. Tonino Bello (1935-1993), probabilmente l'esponente principale del pacifismo pugliese tra gli anni '80 e '90 per numero di interventi e di scritti, come la toccante lettera pubblica del 1986 su un settimanale locale indirizzata "al fratello che lavora in una fabbrica d'armi", e per l'importanza e l'eco delle sue iniziative sociali, culminate nella "marcia dei 500" nella Sarajevo assediata del dicembre 1992: episodi rievocati lo scorso 1° ottobre 2022 ad Alessano (Lecce) in una tavola rotonda organizzata per i 90 anni di *Famiglia Cristiana*, dal significativo titolo "Pace e disarmo: don Tonino Bello profeta inascoltato", a cui hanno preso parte editori, amici, giornalisti, esponenti nazionali della Chiesa italiana, tra cui monsignor Luigi Bettazzi, che fu suo predecessore alla guida del movimento pacifista cattolico *Pax Christi*. Non deve sorprende che, come don Tonino Bello scrisse, tra il 1990 e il 1992, sui temi della pace per il quotidiano comunista *il Manifesto*, analogamente Cassano collaborò pochi anni dopo con il quotidiano cattolico *l'Avvenire*, fino al volume redatto nel 2013 insieme ad Andrea Riccardi, *Beati gli operatori di pace perché saranno chiamati figli di Dio*, con il lungo saggio *Decostruire la guerra*.

Nell'incontro tra cultura laica e cattolica sul tema della pace si incontrano tante altre figure di attivisti pugliesi, come quella di Nicola Occhiofino (1937-2011): insegnante, operatore sociale, a vent'anni già segretario nazionale dei giovani delle Acli, di cui fu poi presidente provinciale e regionale, fu eletto come indipendente del Pci consigliere e vicepresidente nel consiglio regionale pugliese, dove promosse accordi tra Puglia e paesi della sponda orientale dell'Adriatico, un impegno che continuò da consigliere e assessore provinciale a Bari alle Politiche sociali, alla Pace e al Mediterraneo con Rifondazione comunista. Ma già nel 1983 aveva istituito nel comune di Bisceglie un assessorato per la pace, promuovendo nel 1987 una marcia della pace da Gravina ad Altamura insieme a don Tonino Bello, della cui Fondazione ad Alessano, dal 2000 fino alla scomparsa, sarebbe poi stato componente nel consiglio direttivo e vicepresidente.

Per tutti gli anni '80, prima con la vicenda degli euromissili e poi con quella degli F16 che avevano coinvolto direttamente le basi militari nelle Murge, il pacifismo laico-cattolico trovò molte espressioni in Puglia, tra

cui il primo congresso nazionale di fondazione dell'*Associazione per la pace*, che ebbe luogo a Bari dal 26 al 28 febbraio del 1988 all'Hotel Ambasciatori. Si riunirono in quella sede quattrocento delegati in rappresentanza di cinquemila iscritti a comitati locali, gruppi cattolici e di sinistra, insieme a parlamentari, scienziati, giuristi, ambientalisti e, tra gli ospiti d'onore, una pacifista israeliana e una palestinese. Al termine dei lavori fu eletto un consiglio nazionale di cento membri con una rappresentatività paritaria, stabilita per statuto, al 50% tra i sessi in tutti gli organismi associativi, una novità per l'epoca. L'associazione assunse i caratteri di un movimento per la pace, intesa non semplicemente come assenza di guerra, ma con obiettivi più ampi, che collegavano la lotta per il disarmo, l'educazione alla pace, la denuclearizzazione militare e civile, le questioni delle spese militari, dell'obiezione di coscienza e del commercio d'armi, alla lotta per la democrazia negli stati, la giustizia sociale e la solidarietà internazionale.

La prima mobilitazione della nuova associazione avvenne due giorni dopo la fine dei lavori congressuali: quattromila persone manifestarono di fronte alla base NATO di Gioia del Colle contro il trasferimento dei caccia Tornado F16 dalla Spagna. Per rafforzare la critica a quella proposta sarebbe poi intervenuta il 6 giugno di quello stesso anno la Caritas diocesana di Bari, dichiarandola incostituzionale e contraria al dialogo fra i popoli del Mediterraneo. Le reazioni da parte delle popolazioni locali erano già iniziate alla fine dell'anno precedente e il 16 dicembre 1987 sette vescovi pugliesi si erano uniti alle dichiarazioni di protesta insieme alle Acli che, il 19 dicembre, promossero la marcia da Gravina ad Altamura a cui parteciparono tra i promotori, come ricordato, don Tonino Bello e Nicola Occhiofino. Va detto che la storia delle marce per la pace e il disarmo nella provincia di Bari risale già ad oltre vent'anni prima, con un episodio di notevole importanza storica e che può considerarsi il punto di avvio del pacifismo pugliese: la marcia di Altamura che ebbe luogo il 13 gennaio 1963 e legò la Puglia, cronologicamente e per le idee promosse in quella circostanza, all'Umbria di Aldo Capitini che il 24 settembre 1961 aveva organizzato la prima marcia della pace Perugia-Assisi. A quella marcia era seguito l'anno successivo, nei giorni della crisi di Cuba (16-28 ottobre 1962), l'appello firmato dallo stesso Capitini e da altri undici intellettuali (Carlo Arnaudi, che sarebbe poi stato ministro per la ricerca scientifica nel I e II governo Moro di centrosinistra organico, Carlo Bo, Renato Guttuso, Carlo Levi, Giacomo Manzù, Alberto Moravia, Cesare Musatti, Salvatore Quasimodo, Beniamino Segre, Mario Soldati, Elio Vittorini), per il disarmo e per l'eliminazione delle basi missilistiche in Italia, divenuto noto come "appello dei 12".

È qui che si trova l'origine e il legame nazionale della manifestazione pugliese e che merita di essere ricostruita per sommi capi. Una folta assemblea si svolse il 18 novembre 1962 al Teatro Adriano di Roma in sostegno dell'«appello dei 12», durante la quale fu approvata una mozione rivolta al governo italiano affinché promuovesse «il disarmo generale, cominciando dagli ordigni atomici», e in ogni caso provvedesse, «con libera iniziativa che valga a tutti di esempio, a che il tremendo pericolo derivante per noi e per gli altri dalla inutile presenza dei missili sul territorio nazionale sia definitivamente allontanato dall'Italia». Sull'esempio dell'«appello dei 12», pochi giorni dopo, il 23 novembre 1962, un gruppo di intellettuali baresi di ogni parte politica (Fabrizio Canfora, Vittorio Chiaia, Diego De Donato, Tommaso Fiore, Lucio Jes Oberdan, Pietro Laforgia, Arcangelo Leone De Castris, Giuseppe Mallardi, Gabriele Pepe, Mario Sansone, Antonio Sorrentino, Raffaele Spizzico, Mario Coccioli), costituirono il comitato promotore di una marcia della pace da tenersi in Puglia nella zona in cui era collocata una base missilistica, firmando anche un appello nel quale si leggeva: «Le popolazioni della Puglia e della Lucania sono chiamate ancora una volta ad esprimere i loro propositi a favore di una politica italiana di pace e di amicizia con tutti i popoli, col partecipare alla marcia della pace di Altamura. Non abbiamo, noi italiani, problemi di forza da risolvere con alcun Paese, né vicino né lontano. L'armamento atomico che si vuole aggiungere alle nostre forze armate è un atto non certo di distensione e di contributo alla pace. Le rampe atomiche sulle colline della Puglia sono un sinistro richiamo di morte, sono provocazioni contro chi non ci ha minacciato e la cosa più saggia e più urgente da fare è rimuoverle attraverso l'iniziativa del nostro governo che tenda al disimpegno atomico di tutta l'Europa e al disarmo mondiale. Noi pugliesi e lucani non vogliamo rampe di guerra sulle nostre terre; chiediamo industrie di pace. E testimonieremo la nostra volontà di vita e di lavoro il 13 gennaio ad Altamura con la Marcia della pace. Pongano i responsabili di governo e dei partiti politici piena attenzione alla volontà pacifista del nostro popolo».

Le popolazioni pugliesi e lucane risposero con entusiasmo all'appello, e si venne a creare un movimento che raggiunse rapidamente dimensioni rilevanti, con oltre 60.000 firme raccolte dapprima in provincia di Bari, di cui 4.000 ad Altamura, e poi in tutta la regione e in Basilicata. Accanto al comitato promotore si aggiunsero Pci, Psi e Psdi, e le loro sezioni giovanili, la Uil e la Cgil, l'Alleanza dei contadini, l'Unione produttori agricoli, l'Associazione dei commercianti e numerose cooperative agricole. Tutte le organizzazioni approvarono un documento comune in cui si chiedeva la fine della corsa ad ogni forma di armamento, il disarmo generale e controllato, lo sviluppo dei rapporti economici, intellettuali e scientifici tra

tutti gli Stati per lo sviluppo pacifico dei popoli. Anche Bertrand Russell inviò un messaggio al comitato promotore della marcia di Altamura che il 13 gennaio 1963, giorno della manifestazione, fu riportato in prima pagina da *l'Unità*: «Sono assai incoraggiato dal fatto che in Italia si incominci ad essere consapevoli del significato della guerra nucleare. Le basi che sono state istallate nella vostra regione sono strumenti di assassinio totale e a nessun linguaggio evasivo può essere permesso di nascondere questo fatto. Nel passato popoli onesti sono stati atterriti dagli orrori della guerra; ma niente nella storia umana è paragonabile al genocidio che si sta preparando ora in nome nostro. Opporsi a questa politica, finché c'è tempo, è il dovere essenziale dell'uomo; non protestando egli permetterebbe ora che la razza umana e le maggiori forme di vita vengano cancellate dalla faccia del nostro pianeta. Io mi appello perciò a voi a che continuiate la vostra buona opera. Stiamo creando un movimento internazionale che sta crescendo di numero e ottenendo alcuni successi. È difficile ora per i militari costruire le loro basi nucleari in un angolo oscuro, senza che il pubblico lo sappia. Gli artefici del genocidio sentono ora la necessità di giustificare le loro politiche e gli apologisti stanno rivelando la sordidezza delle loro asserzioni. [...] Per che cosa l'Italia sarà ricordata nei nostri tempi? Se noi sopravviviamo e la storia viene scritta, il coraggio di quanti in Italia difesero la causa dell'uomo sarà ricordato. Tale è la stragrande importanza della vostra opera. Oggi vi tendo la mano in segno di amicizia e di ammirazione e vi esorto a raddoppiare gli sforzi, in nome del buonsenso, della ragione e della sopravvivenza umana».

Le corrispondenze nazionali di quei giorni descrivono il carattere pluralistico, sociologicamente e politicamente differenziato, del movimento d'opinione che si era creato in Puglia, in cui vengono a dialogare comunisti, cattolici, libertari, indipendenti e che resterà il tratto caratteristico di queste iniziative negli anni successivi: «Decine e decine di delegazioni sono già annunciate da comuni grandi e piccoli della Puglia e della Lucania: una parte di esse affluirà in cortei che raggiungeranno Altamura dopo lunghi percorsi, altre saranno presenti alla manifestazione dopo aver fatto dei cortei nei rispettivi centri di provenienza. Un rapido giro nei comuni baresi mi ha permesso di registrare ovunque una atmosfera di entusiasmo e insieme di consapevolezza. Il proletariato agricolo, i contadini, i giovani nuclei di classe operaia sono naturalmente all'avanguardia di questo movimento per la pace. Ma un ruolo decisivo lo vanno svolgendo i numerosissimi intellettuali di sinistra, cattolici, radicali, indipendenti che si sono posti alla testa di questa iniziativa. Il Comitato promotore non ha avuto solo una funzione rappresentativa ma è stato e continuerà ad essere un attivo centro motore su un piano di scrupolosa e gelosa autonomia, senza di-

scriminazioni e diffidenze, ma anche in piena coscienza del proprio ruolo. Sera per sera – dal 23 novembre, quando fu lanciato l'appello – i membri del Comitato e altri intellettuali si sono recati nei comuni, nei quartieri di Bari, nelle sedi delle Camere del lavoro, nelle sedi comunali, nei circoli studenteschi. Ciascuno con un linguaggio che riflette le proprie idee – da quelle dei comunisti a quelle dei cattolici, dei radicali o semplicemente le proprie convinzioni personali – hanno portato un appello caloroso, hanno parlato di Cuba, della politica dell'Urss, dei discorsi di Krusciov e di quelli di Giovanni XXIII: la risposta delle masse vi è stata e in misura plebiscitaria. Bisogna anche dire che tutto questo ha dato nuova coscienza non solo alla lotta per la pace ma anche ad una azione più generale per il rinnovamento democratico. Su questi temi, ossia sul legame tra azione per la pace e politica di rinnovamento economico e sociale, insistono particolarmente i giovani i quali sono più che presenti e attivissimi in tutta questa azione. La vasta attività in corso, d'altra parte, ha travolto perplessità e scetticismi, in essa si sono formate e cementate amicizie nuove: tutto ciò non potrà non dare un risultato positivo non soltanto per la manifestazione di domani ma per l'avvenire».

La testimonianza che un partecipante alla marcia di Altamura diede in una lettera pubblica è significativa, per la già matura consapevolezza politica di un cambiamento in corso nella composizione ideologica e sociale del campo riformatore pugliese a partire dal tema della pace: «bisogna aver partecipato alla marcia della pace di Altamura, per avere avuto la sensazione che, veramente, l'obiettivo della pace unisce uomini e donne di qualsiasi fede politica. Alla pace hanno inneggiato uomini di ogni idea politica e di ogni fede religiosa. Così come la richiesta che siano portati via i missili dal nostro paese, è stata una richiesta unanime. I poliziotti, messi a guardia, di noi che inneggiavamo alla pace, forse essi non la desideravano? Quando siamo giunti ad Altamura, un grande centro agricolo, ci è apparso come un paese di cinquant'anni fa: molte strade senza luce; e chissà quanti altri bisogni civili ha Altamura, come tanti altri paesi italiani. Ebbene, mentre Altamura era quasi al buio, il campo dei missili splendeva di centinaia di lampadine, quasi si trattasse di una veglia funebre. Il contrasto era evidente e significativo: nel nostro paese si spendono miliardi per opere di distruzione, e si lesina il soldo per l'organizzazione della vita civile. Mai ci è apparsa tanto giusta la nostra marcia, come di fronte a tali considerazioni».

L'effetto della marcia fu quello della rimozione dei campi missilistici di Gioia del Colle e di Altamura. Sulla scia del successo dell'imponente manifestazione, già a partire dai giorni immediatamente successivi si svolsero in Italia analoghe manifestazioni, come quella di Fabriano del 21 gennaio 1963, promossa dalla Fgci con un appello di pace e di condanna

alle basi missilistiche fra i giovani di ogni ceto e condizione, raccogliendo in breve tempo, tra studenti, impiegati e operai, oltre cinquemila adesioni. Ma anche l'appello nazionale dei "12" ne risultò rilanciato e, riprendendo il richiamo fatto al Teatro Adriano alla "libera iniziativa" per il disarmo che il governo italiano avrebbe dovuto intraprendere, il comitato nazionale si spinse ad avanzare "un'autonoma politica italiana di pace", a conferma dell'esistenza di una libera e diffusa opinione pubblica nazionale che cercava di svincolarsi dai ricattatori legami internazionali e che trovava nella pace un tema di coesione dell'identità italiana riformatrice. Il 23 febbraio 1963, nella sala della Lega delle Cooperative a Roma, si tentò di dare vita ad un movimento organico: «L'appello dei dodici è stato sottoscritto da centinaia di migliaia di persone – dai primi calcoli più di 300.000 – e ha dato luogo a grandi manifestazioni tra le quali spicca quella di Altamura. L'incontro ha visto non solo un'ampia partecipazione di uomini di cultura, bensì la presenza di delegati giunti dalle varie province italiane, nelle quali "l'appello dei dodici" si era trasformato in concrete iniziative di massa. Erano presenti numerosissimi sindaci, delegazioni di giovani, dalle Puglie, da Pesaro e Urbino, da Genova, rappresentanti operai, direttori di riviste e periodici culturali. [...] Tommaso Fiore, che parlava anche a nome di una nutrita delegazione pugliese nella quale erano presenti il professor Mallardi (Dc) e l'avvocato Sorrentino, ha ricordato il valore che ha avuto la testimonianza di Altamura».

Nei mesi seguenti, la strategia della Nato fu di spostare gli armamenti sulle navi lanciamissili, come l'americana *Bainbridge* che giunse alla fonda nel porto di Bari nel giugno 1963. Erano i giorni convulsi che seguirono alle elezioni politiche della IV legislatura del 28 e 29 aprile, che aveva visto un netto spostamento a sinistra dell'elettorato italiano: in Puglia, regione che già registrava la più alta percentuale di voti comunisti del Mezzogiorno, si passò dal 23 al 27,6 % dei voti al Pci. Il tentativo della nascita di un nuovo governo, con l'incarico affidato il 28 maggio ad Aldo Moro, avrebbe potuto portare al primo di centrosinistra organico se non fosse stato per la rinuncia del Psi, con le conseguente rinuncia di Moro e il varo di un monocolore Dc guidato da Leone. Cogliendo l'occasione delle trattative in corso per la formazione del nuovo governo, il comitato promotore della marcia di Altamura intervenne con un manifesto alla cittadinanza: «La nave americana *Bainbridge* allieterebbe i baresi nel loro tradizionale spirito di ospitalità, se non fosse una nave lanciamissili. Rimossi dai campi di Gioia e di Altamura, i missili rientrano così per la via del mare. Ciò non può non ridestare, nel nostro animo, un senso vivo di preoccupazione e di allarme. Il moltiplicarsi delle navi atomiche e delle basi accresce i pericoli di guerra ed impone all'Italia, ed al governo che sta per formarsi, il preciso

impegno di una politica nuova: siano negati alle armi atomiche navi, aerei e basi terrestri nel nostro paese e si accolgano e si promuovano tutte le iniziative volte a deatomizzare l'Europa e il Mediterraneo. Non vogliamo nei nostri mari crociere di morte!».

Sessant'anni dopo, le istanze del pacifismo sono ancora molto vive in Puglia, come si è visto durante gli ultimi mesi della crisi Ucraina: a Bari una prima manifestazione per la pace si è svolta a poche settimane dall'inizio del conflitto con associazioni e cittadini scesi in piazza già il 10 marzo 2022. Il 10 maggio si è svolta un'assemblea regionale dei Comitati per la Pace di Altamura, Bari, Brindisi, Foggia, Gioia del Colle, Gravina, Lecce, Manduria, Monopoli, San Severo, Taranto, per costituire una rete regionale che ha dato vita a Bari ad una manifestazione unitaria il 22 ottobre, a cui hanno partecipato migliaia di persone, con il titolo *La Puglia per la pace. Tacciano le armi, negoziato subito! Verso una conferenza internazionale di Pace*. E sempre a Bari, il 21 dicembre 2022, si è svolta una preghiera per la pace nella Basilica di San Nicola, sulla tomba del santo, "uniti a tutti i cristiani di Ucraina e di Russia", promossa dalla Conferenza Episcopale Italiana e dall'Arcidiocesi di Bari-Bitonto. La preghiera, guidata dal presidente della CEI e arcivescovo di Bologna, cardinale Matteo Zuppi, è stata trasmessa in diretta su *TV2000*. Ed è ad Altamura infine, il 31 dicembre 2022, che si è svolta quest'anno la 55ª marcia nazionale per la pace organizzata dalla Commissione Episcopale per i problemi sociali e il lavoro, la giustizia e la pace, Caritas Italiana, Azione Cattolica Italiana, Pax Christi Italia, Movimento dei Focolari con la Diocesi di Altamura - Gravina - Acquaviva delle Fonti. Durante la manifestazione, che si svolge ogni anno dal 1968, è stato riproposto l'appello per l'adesione dell'Italia al trattato di abolizione delle armi nucleari. Intanto, il 6 ottobre 2022 in un'intervista alla *Gazzetta del Mezzogiorno*, il professor Giuseppe Vacca, che da giovane ha partecipato a quella prima marcia di Altamura del 1963, ha rivolto al sindaco di Bari e presidente Anci, Antonio Decaro, la proposta di organizzare una conferenza internazionale per il cessate il fuoco in Ucraina, in chiave europea e nella lezione di papa Francesco, da sostenere con la società civile e i sindaci delle grandi città. L'ipotesi sembra essere stata accolta, due giorni dopo, da Decaro, intervistato dallo stesso quotidiano: «Bari è città operatrice di pace. Il riconoscimento del professor Vacca rispetto ad un mio ipotetico coinvolgimento nella costruzione di un percorso di pace che attraversi e coinvolga l'Italia mi onora, ma credo renda ancora una volta merito alla storia della nostra città e della Puglia, terre di accoglienza e di dialogo. È proprio la città di Bari, grazie anche alla presenza del santo Patrono, ispiratore di valori e ideali, che può essere lo snodo di questa rinnovata iniziativa di pace, non il singolo, anche se rappresentante di un'istituzione».

Di questo fervore sociale per la pace radicato nel territorio e nella tradizione pugliese, fatta di culture, di uomini e donne della più varia estrazione sociale e ideologica, la cui storia va ancora scritta nel dettaglio e di cui abbiamo indicato solo alcuni cenni, gli scritti qui raccolti rappresentano, ad un tempo, l'espressione e l'elaborazione teorica più avanzata e recente.

*San Giovanni Rotondo - Bari - San Pietro Vernotico
gennaio-febbraio 2023*

Introduzione

di Giuseppina D'Addelfio

1. Argomento di questo libro sono i molti modi in cui può dirsi (o non dirsi) la parola “pace”. In una prospettiva multidisciplinare, ma con una non casuale centratura sull’ottica pedagogica, il testo offre articolate riflessioni su diversi temi, tra cui: le forme dei conflitti e le difficoltà del dialogo, le diverse possibili modalità di educazione alla giustizia, alla riconciliazione e alla democrazia, l’importanza di esercizi politici come quelli dell’ascolto, dell’accoglienza dell’altro e dell’inclusione.

In effetti però, ciò che i diversi saggi offrono come tema per la riflessione del lettore non è soltanto il valore della pace, ma innanzitutto il valore del *dire*. Ed è in questa chiave che mi sembra di poter ritracciare in questo volume una ben precisa *pedagogia della pace* come condizione di possibilità di una educazione alla cittadinanza globale, ormai indispensabile nel nostro tempo.

Come è noto, una lunga tradizione riconosce nel *logos*, che è *pensiero e parola*, la caratteristica costitutiva e specifica dell’essere umano: il discrimine tra noi e gli animali è proprio quel *saper dire*, che ci permette l’uscita dal regno della forza fisica e, quindi, della violenza. Queste rimangono, invece, il criterio ultimo dei comportamenti del regno animale. Ciò che in questa Introduzione intendo provare a mostrare è che, proprio in quanto nostro carattere distintivo, l’esercizio autentico della parola è, in modo peculiare, la condizione di possibilità stessa della pace. Si potrebbe persino modificare il titolo di questa raccolta: *Quando si dice, allora c’è pace*. A patto di chiarire, naturalmente, i contorni di questi dire che non può ridursi a semplice fatto fonetico.

Per fare ciò, mi lascio guidare da alcune pagine di Hannah Arendt. Innanzitutto, da quella pagina del testo del 1958, *Vita activa. La condizione umana*, in cui ella scrive che nel mondo greco *logos* e azione erano considerati *coevi ed equivalenti*, cioè *dello stesso rango e dello stesso genere*.

Ciò – spiega l'autrice – «significava non solo che l'azione più politica, in quanto rimane estranea alla sfera della violenza, si realizza nel discorso, ma anche, aspetto questo fondamentale, che trovare le parole opportune al momento opportuno [...] significa agire»; da qui la conclusione che arriva diritto al cuore della nostra questione: «Solo la mera violenza è muta»¹.

Vengono alla mente le celebri parole di Martin Luther King: *non mi spaventa la violenza dei cattivi, ma l'indifferenza dei buoni*. Cioè il loro silenzio. Allora, *quando si dice, c'è pace*, significa anche che *quando non si dice, c'è spesso guerra*. Il silenzio può diventare non solo complice di violenza ma, a sua volta, una ulteriore forma di violenza inferta a chi subisce ingiustizie senza che nessuno *prenda la parola*². E certamente Hannah Arendt rimane colpita dalle poche parole di Adolf Eichman nella cui persona *l'impossibile era diventato possibile* e il male tragicamente *banale*.

Il primo tratto della pedagogia della pace desumibile da questo volume è un insegnamento propriamente arendtiano: essere politici, cioè vivere nella *polis*, significa abbandonare la violenza e riporre ogni fiducia e, soprattutto, molto impegno nel dire: questo è ciò che permette di stare insieme, gli uni con gli altri, senza che ci siano dominanti e dominati. Anche nel testo del 1969, *Sulla violenza* – intriso dei tanti eventi di guerra del '900 – ella ribadisce che la violenza appartiene alla sfera della costrizione e della necessità, ovvero all'ambito della sola vita biologica. Per questo, la violenza è da considerarsi un fenomeno *pre-politico*, e per questo *infraumano*, e la guerra non può esser presentata – alla maniera di Clausewitz – come una possibile prosecuzione dell'attività politica *con altri mezzi*. Né Arendt può concordare con chi dice che la guerra può esser fatta *al fine della pace*. Tuttavia, quest'ultima affermazione le permette di precisare che la pace è da perseguire e costruire come un fine in sé: «alla domanda: E qual è il fine della pace?, non c'è risposta. La pace è un assoluto»³.

Significativamente in questo testo leggiamo: «Ci si può fidare delle parole soltanto se si è sicuri che la loro funzione è quella di rivelare e non di nascondere»⁴. In ossequio alla scuola fenomenologica di cui è allieva, Arendt afferma che l'esercizio del *logos* deve essere impegno per smascherare inganni e ambiguità, quindi per cercare di dire (almeno qualcosa) della verità: di fronte ad un reale che, stando alla fenomenologia, si dà a vedere sempre *per profili e adombramenti*, cioè mai in piena luce, l'esercizio del *logos* si attua innanzitutto come impegno affinché le parole abbiano un *riempimento* adeguato.

1. Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2000, p. 130.

2. De Certau M., *La presa della parola e altri scritti politici*, Meltemi, Milano 2007.

3. Arendt H., *Sulla violenza*, Guanda, Parma 1996, p. 38.

4. *Ibidem*, p. 48.

Non sembra un caso che molti dei saggi raccolti in questo volume indichino, più o meno esplicitamente, l'uso eticamente corretto delle parole come prima pratica di pace e, viceversa, Babele come tragica premessa, o già inizio, di guerra: parole volutamente equivoche e confuse; parole che appaiono mere didascalie di immagini veloci e ingannevoli, narrazioni e contronarrazioni propagandistiche sono denunciate nelle pagine di questo testo come armi molto pericolose (soprattutto perché spesso non riconosciute dai più come tali).

Pertanto, ulteriore indicazione per una pedagogia della pace che questo testo offre può essere così sintetizzata: il dire che può essere condizione di possibilità della pace non è quello del sofista che vuole solo persuadere, accattivarsi i favori dell'altro, *se-durre*. Piuttosto, costruisce pace quella parola che *conduce* non a chi la pronuncia, ma verso una realtà che supera gli interlocutori.

In un apparente paradosso, la pace va detta, anche se – come ogni valore morale – va al di là di ogni dire: ne siamo sempre portatori inadeguati. E solo a queste condizioni che, dire la pace, parlare di pace, diventa atto *performativo*, capace cioè di fare diventare reale quanto pronunciato.

2. Nel 1965 Hannah Arendt tiene una lezione presso la “New School for Social Research” di New York e cita Wiston Churchill che, negli anni '30, aveva affermato: *Quasi nulla di ciò che io sono stato educato a ritenere vitale e permanente, quasi nulla di tutto questo è rimasto in piedi. Tutto ciò che ritenevo impossibile, e che ero stato educato a ritenere impossibile, ebbero tutto questo è accaduto*. Possiamo sottoscrivere queste parole e usarle per descrivere ciò che abbiamo provato allo scoppiare di una guerra nel cuore della *nostra* Europa. Infatti, siamo in un tempo e in uno spazio geografico in cui l'eventualità di una guerra sembrava ormai impossibile, tanto che forse la parola pace ci era apparsa ad un certo punto forse poco interessante e persino vuota.

In quella lezione, commentando le parole di Churchill, Arendt si interroga sul processo attraverso cui nel '900 la questione morale è stata progressivamente svalutata e poi «caduta nel dimenticatoio»⁵. E la stessa parola “morale”, prima usata per alludere a realtà *permanenti* e *vitali*, è stata ridotta al significante di un insieme variabile di usi e costumi.

Di una tale *dimenticanza della questione morale* Arendt individua anche un altro aspetto caratterizzante: la tendenza a tradurre tutte le esperienze e gli eventi umani in *espressioni emotive*. Queste ultime sono forme del dire *a portata di mano*, quindi facili ma prive di un adeguato riempi-

5. Arendt H., *Responsabilità e giudizio*, Einaudi, Torino 2003, p. 11.

mento di senso. Arendt nota che l'atmosfera generale che regna su argomenti di grande spessore etico appare sovente «sovraccarica di emozioni, spesso non di altissimo calibro»⁶.

Un analogo sovraccarico emotivo oggi è ancor più evidente. In molti contesti, infatti, sembra si reputi necessario, persino doveroso, dare sempre alle emozioni espressione e credito, come se fossero fonte di informazioni (su di noi, sugli altri e sul mondo) sempre attendibili ed esaustive.

È facile intuire come nemmeno questo sia un dire capace di pace; semmai di generare quei *discorsi di odio*, oggi sempre più e sempre più facilmente diffusi. E come molti saggi di questo volume mettono bene in evidenza, la guerra (nelle sue diverse forme) comincia (anche) così.

Si potrebbe a tal riguardo dire che il percorso moderno, aperto con l'Illuminismo, ha dato alla ragione il ruolo di guida conoscitiva e morale e, parallelamente, ha estromesso le emozioni dall'ordine del *logos*; oggi, dal postmoderno in poi, abbiamo percorso un errore uguale e contrario: esaltare le emozioni a scapito della ragione. Se oggi le emozioni sono ritenute il regno di soggettività autarchiche e, come tali, sottratte alla verifica razionale e al dibattito, il dire non può che essere un dire sempre più emotivo. Si noti che in più di un saggio di questa raccolta si richiama l'importanza di una educazione del sentire, che è molto più di una generica esaltazione delle emozioni e si sviluppa come educazione alle relazioni propriamente umane.

3. Negli ultimi anni, ci siamo abituati (silenziosamente) a quella dimenticanza della questione morale che Arendt descrive come *crollo della validità oggettiva degli standard morali*. Conseguenza è ritrovarsi «nella stessa esatta situazione in cui il '700 si trovò per quanto riguarda i semplici giudizi di gusto [...] *de gustibus non disputandum est*»⁷.

Le osservazioni di Arendt ci appaiono, a distanza di più di cinquanta anni, molto attuali, per certi aspetti ancor più attuali di allora. Nella nostra epoca – che non possiamo più pensare come postmoderna, ma propriamente come *tardo moderna* – ci sono parole che sono trattate quasi come dei tabù: tra questi ci sono senz'altro la parola “morale”, la parola “verità”, la parola “bene”. In particolare, del bene sembra che non si debba discutere: secondo il senso comune oggi diffuso, in una epoca pluralista come la nostra, se si vuol parlare di valori e disvalori, se ne deve parlare solo come opzioni soggettive o determinazioni storico-culturali. Pertanto, la parola bene sembra possa essere sensatamente pronunciata solo come un avverbio,

6. *Ibidem*.

7. Arendt H., *Responsabilità e giudizio*, cit., p. 104.

per indicare la correttezza di una qualsiasi procedura, ma non più come un sostantivo. In sintesi: *tutto va ugualmente bene*.

Eppure, oggi dinanzi alla guerra – a qualcosa che in modo evidente ci appare come vera violenza e come male – possiamo ancora dire che tutto va ugualmente bene?

E dinanzi ai diversi saggi che mettono giustamente a tema quali significati possono avere oggi parole solo apparentemente scontate come “diritti”, “cittadino”, “comunità”, “democrazia”, “sviluppo”, c’è da chiedersi se lo svuotamento di queste parole si leghi allo svuotamento della parola “morale” e se tutto ciò sia collegato al progressivo svuotamento della parola pace e all’inatteso riempimento, nei nostri contesti vitali più prossimi, della parola guerra.

4. Nell’ambito del costruttivismo, secondo il quale non esiste una realtà ma solo molte interpretazioni socialmente costruite di essa, qualche anno fa è stato affermato – e poi più volte rilanciato – che in questo mondo complesso e globalizzato, parole come “vero” e “giusto” possono avere senso solo se le intendiamo come complimenti o encomi da tributare alle interpretazioni del reale che *se la cavano meglio*⁸. Ma, dinanzi alla guerra e mentre invociamo pace, sentiamo – con una percezione che non è sensibile, ma propriamente etica – che “falso” e “sbagliato” devono essere qualcosa di più che un encomio mancato, soprattutto quando qualcosa molto importante (e innanzitutto di molto reale) nella vita delle persone viene umiliato, offeso, ferito o eliminato.

In ciò che ci sgomenta della inattesa mancanza di pace in Europa si lascia percepire qualcosa che troppo a lungo era rimasto non visto: il relativismo lungi da garantire il rispetto delle libertà di tutti e di ciascuno, ripristina pericolosamente la legge del più forte.

Già Arendt suggerisce che, se non solo *de gustibus*, ma anche *de bonum non disputandum est*, cioè se alla domanda “esiste verità o falsità in materia di giudizi di valore?”, la risposta (esibita come attestazione di rispetto e apertura verso tutti), è “certamente no!”, allora non rimane che far valere le proprie posizioni con la forza: con la forza fisica o con quella che viene dall’occupare posizioni di potere o con quella di un uso solo persuasivo ed emotivo delle parole.

Anche un autore lontano dall’orizzonte teorico arendtiano, L. Wittgenstein, nel suo scritto *Della certezza* mostra, a ben guardare, una analogia consapevolezza: «Devo dire “Credo alla fisica” oppure devo dire “So che la

8. Rorty R., *Scritti filosofici*, Laterza, Roma-Bari 1993.

fisica e vera”? [...] È sbagliato lasciarmi guidare nel mio agire dalle proposizioni della fisica? Devo dire che non ho nessuna buona ragione per farlo? [...] Supponiamo d’incontrare gente che non lo consideri come una ragione plausibile. Ebbene, come immaginiamo una cosa del genere? Forse invece di interrogare i fisici costoro interrogano un oracolo (e per questa ragione li consideriamo primitivi.) È sbagliato che costoro consultino un oracolo, e si lascino guidare da lui? – Dicendo che questo è “sbagliato”, non usciamo forse già dal nostro giuoco linguistico, per combattere il loro? E abbiamo ragione o abbiamo torto a combatterlo? Dove s’incontrano effettivamente due principi che non si possono conciliare l’uno con l’altro, là ciascuno dichiara che l’altro è folle ed eretico. Ho detto che “combatterei” l’altro – ma allora non gli darei forse ragioni? Certamente, ma fin dove arrivano? Al termine delle ragioni sta la persuasione (Pensa a quello che accade con i missionari che convertono gli indigeni)»⁹.

Wittgenstein sta indicando che noi possiamo dire che ci sono cose giuste, al cospetto di cose ingiuste e sbagliate, ma solo *dalla nostra prospettiva*: è la cosiddetta prassi del doppio standard, in quanto se i valori sono solo opzioni soggettive o determinazioni storico-culturali, sono tra loro incommensurabili e non possono che considerarsi equivalenti. Il filosofo sta però anche riconoscendo che sostenere l’irriducibile relatività, quindi la radicale equivalenza delle prospettive morali, non è un rimedio contro la violenza; al contrario, l’altro diventa, prima o poi, il nemico *da combattere*. È proprio questo quello che accade dopo aver fatto cessare la *giurisdizione del dire, ovvero del logos*¹⁰.

Se infatti non esiste possibilità di dire la realtà – proprio perché non esiste la realtà, ma solo interpretazioni di essa e costruzioni sociali – risulta bloccata la possibilità di *vera* comunicazione, di dialogo e, quindi, di lotta per la giustizia.

Certo, la nascita delle idee costruttiviste si lega strettamente a movimenti come il postcolonialismo, miranti a fornire loro strumenti argomentativi con cui difendere le culture oppresse dall’accusa di avere idee false, appunto *folli* o *eretiche*, solo perché diverse dal pensiero dominante. Eppure, come è stato giustamente osservato «se il potente non può criticare l’oppresso, perché le categorie epistemologiche fondamentali sono inesorabilmente connesse alle rispettive prospettive, ne segue anche che l’oppresso non può criticare il potente»¹¹.

9. Wittgenstein L., *Della certezza*, Einaudi, Torino 1978, pp. 98-99.

10. De Monticelli R., *La questione morale*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

11. Bonoghossian P.A., *Paura di conoscere. Contro il relativismo e il costruttivismo*, Carocci, Roma 2006, p. 152.

Il relativismo è allora, a ben guardare, non ciò che preserva la pace bensì ciò che rende impossibile affrontare la violenza nel modo più adeguato e autenticamente umano: la tesi dell'uguale validità dei codici morali porta con sé la tesi della loro *incommensurabilità*. Infatti, se – come dicevano i sofisti – *l'uomo è misura* di tutte le cose, se cioè *ciascun* uomo, *qualsiasi cosa* pensi e dica, è una tale misura, soprattutto se due persone (o due gruppi) sono dissimili per storia, tradizioni, abitudini e contesti, tra loro *non c'è misura comune* né possibilità di dare e accogliere buone ragioni. Risulta impossibile un dire e un dialogare *reale*.

Solo se c'è la possibilità di dire in modo autentico e di esercitare qualcosa come la ragione pratica, di dire e appunto *dare ragione* e giustificazione di quanto diciamo, solo se c'è la possibilità dialogare, farsi ascoltare e ascoltare, allora la tutela del debole (di ogni debole qualunque sia il "fronte" su cui si ritrova) è possibile davvero.

Viceversa, sbarrato l'ingresso al *logos* in campo etico, rimane solo la "logica" autoritaria della violenza: dove le virgolette propriamente *dicono* che la violenza di logico, e quindi di umano, non ha proprio nulla.

5. Il volume suggerisce in più modi che la prima forma di educazione alla pace è rendere esplicito tanti presupposti impliciti e impensati delle relazioni tra i popoli e le persone. E se oggi parlare di pace, come si è detto, si lega all'incredulità e alla sorpresa dei più per un conflitto nel cuore dell'Europa, va osservato che, soprattutto nei contesti a noi meno prossimi (in senso spaziale e non solo), le guerre non si sono mai fermate. Potremmo addirittura dire che se la kantiana *pace perpetua* non è mai esistita, la guerra perpetua invece esiste in modo durevole e diffuso: si tratta di guerre dimenticate, spesso combattute lontano dai confini della *nostra* Europa.

Molti saggi del volume aprono interessanti piste di ricerca e di riflessione in tal senso. Pertanto, un'altra indicazione pedagogica decisiva offerta dal volume è l'invito ad una educazione al decentramento cognitivo e culturale senza il quale espressioni come "inclusione", "accoglienza dell'altro", "giustizia" restano solo parole vuote. In più modi il volume suggerisce che la pace deve essere pensata come *un concetto dinamico* – per usare le parole di Don Tonino Bello, più volte citato in questo volume. Un concetto dinamico ed esigente.

Non può esserci infatti alcuna pedagogia per la pace senza specifiche e impegnative opere: da una parte, di costruzione strutturati percorsi di educazione alla cittadinanza globale e, dall'altra, di sradicamento di quelle condizioni strutturali che generano i conflitti armati e rendono gli esseri umani fragili e quindi facilmente ricattabili e manipolabili: povertà, discriminazione, disparità e, innanzitutto, ignoranza. Solo in tale orizzonte

si potrà e si dovrà difendere, come pratica di emancipazione e di pace, il valore dell'istruzione, dell'apprendimento e della formazione come diritti umani inalienabili e universali.

Bibliografia

- Arendt H., *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 1964.
Arendt H., *Sulla violenza*, Guanda, Parma 1996.
Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2000.
Arendt H., *Responsabilità e giudizio*, Einaudi, Torino 2003.
Arendt H., *Alcune questioni di filosofia morale*, Einaudi, Torino 2006.
Bonoghossian P.A., *Paura di conoscere. Contro il relativismo e il costruttivismo*, Carocci, Roma 2006.
De Certau M., *La presa della parola e altri scritti politici*, Meltemi, Milano 2007.
De Monticelli R., *La questione morale*, Raffaello Cortina, Milano 2010.
Rorty R., *Scritti filosofici*, Laterza, Roma-Bari 1993.
Wittgenstein L., *Della certezza*, Einaudi, Torino 1978.

1. *Il vocabolario della pace*

di *Tonio Dell'Olio*

«Un saggio orientale diceva che, se lui avesse avuto per un attimo l'onnipotenza di Dio, l'unico miracolo che avrebbe fatto sarebbe stato quello di ridare alle parole il senso originario. Sì, perché oggi le parole sono diventate così “multiuso”, che non puoi più giurare a occhi bendati sull'idea che esse sottendono. Anzi, è tutt'altro che rara la sorpresa di vedere accomunate accezioni diametralmente opposte sotto il mantello di un medesimo vocabolo. Guai, del resto, che è capitato soprattutto ai termini più nobili; alle parole di serie A; a quelle, cioè, che esprimono i sentimenti più radicati nel cuore umano come pace, amore, libertà. A dire il vero, per quel che riguarda la pace, pare che questa “sindrome dei significati stravolti” fosse presente anche nei tempi remoti, se è vero che perfino in un salmo della Bibbia troviamo denunce del genere: “essi dicono pace, ma nel loro cuore tramano la guerra”»¹.

La parola Pace è soggetta più di altre a mistificazioni rocambolesche e a una molteplicità di significati contraddittori e spesso in aperto e pieno contrasto tra loro. È fuori di dubbio che il carico di significato che i terroristi affidano a quella parola non è affatto lo stesso che emerge dal magistero pontificio e la maniera di intendere la pace da parte dei militari non è la stessa con cui la interpretano i bonzi. Potremmo continuare così per ore ma è indubbio che ci sono molteplici significati affidati a quella stessa parola che troppo frequentemente è intesa come l'assenza della guerra. La diffusa vulgata dei social network e della discussione online, rende soggetta questa stessa parola che consideriamo valore, a una temperie di stravolgimenti che lasciano allibiti al punto che è frequente il caso in cui, all'interno di una stessa pagina o comunque nello spazio di poche righe, si trovano significati addirittura contrapposti indicati dallo stesso termine.

1. Bello A., *Sui sentieri di Isaia*, Molfetta 1989, p. 11.

Sovente l'architrave su cui si basano molte delle scelte che compiamo a livello personale, comunitario e istituzionale, con autorevolezza e mascherato dietro un presunto buonsenso, è il detto latino "Si vis pacem para bellum". Le scelte in campo di sicurezza e relazione tra i popoli, nell'ambito delle strategie e delle responsabilità internazionali, discendono in maniera diretta (anche se non sempre esplicita) da quella presunta certezza.

1. Il nuovo vocabolario della guerra

Va da sé che anche nel campo della comunicazione valoriale ed educativa, non si osi nemmeno pensare di mettere in discussione un tale principio, al punto che appare essenzialmente naturale essere abitati dal "dovere del ricorso alla violenza per evitare o vincere la violenza stessa". La predisposizione di sistemi difensivi violenti per scoraggiare l'ipotetico nemico che abbia intenzione di attaccarci per sottrarci beni o ledere i nostri stessi diritti, viene considerata scelta obbligata e senza alternative. Anche nel dibattito – ampio e diffuso – che si è sviluppato in occasione della guerra di aggressione della Federazione Russa ai danni dell'Ucraina, si è lasciata passare l'idea che l'alternativa fosse esclusivamente tra la difesa armata e la resa da parte della nazione che subiva l'aggressione e che era chiamata a difendere la vita dei suoi cittadini. Conseguenza naturale di questo dato, diventava l'assistenza militare (rifornimento di armi) da parte dei governi stranieri per la difesa del territorio e dei suoi abitanti. Normalmente non facciamo caso – e tantomeno sottoponiamo a studio o riflessione – gli esempi e le testimonianze storiche di scelte altre, dell'adozione di altri sistemi, di metodologie ispirate ad altre convinzioni e valori, rispetto a quello del ricorso all'uso della forza. Senza nemmeno considerare che non è certo il ricorso alle armi che riesce a determinare chi ha ragione, ovvero a decretare la giustizia e a ristabilire il diritto. L'uso della forza riesce a definire semplicemente chi è il più forte, chi può vantare una maggiore destrezza nella tattica bellica, chi ha fatto ricorso al maggior potenziale distruttivo. Eppure nel linguaggio giornalistico nonché nella mentalità corrente, esiste una guerra giusta e la pace è il suo frutto, la sua conseguenza diretta. Esattamente il contrario di ciò che il semplice buon senso ci suggerirebbe. Negli ultimi anni abbiamo registrato un lungo elenco di trasmissioni lessicali e di mutamenti semantici che hanno cercato di bonificare il linguaggio guerresco. Prima tra tutte la "guerra umanitaria" che corrisponde alla riqualificazione e alla legittimazione etica della guerra come "intervento umanitario" al pari della progettazione e realizzazione di un progetto di cooperazione umanitaria. Talvolta lo stesso concetto è stato

espresso con la formula della “ingerenza umanitaria”. Non sono mancati peraltro le circostanze nelle quali anche parte del finanziamento è stato attinto dalle risorse destinate alla cooperazione internazionale. La qualificazione della guerra come intervento umanitario è un tipico strumento di autolegittimazione della guerra da parte di chi la sta conducendo. Come tale è parte della guerra stessa: è, in senso stretto, uno strumento di strategia militare diretto ad ottenere la vittoria sul nemico. In questa ottica è da ritenere anche un’altra definizione che è la “guerra intelligente”.

Ogni guerra è un evento che comporta un grande investimento di risorse umane, politiche ed economiche, che può avere conseguenze molto negative non soltanto sui cittadini del paese che la subisce, ma anche su quelli del paese che l’ha decisa per primo e che in ipotesi la conduce vittoriosamente.

Niente più della guerra, a causa dei suoi costi umani e dei suoi altissimi rischi, richiede dunque una giustificazione ideale e una mobilitazione emotiva di massa: la motivazione umanitaria è uno strumento di questa necessaria acquisizione di consenso a favore della “propria” guerra, quali che siano le sue ragioni e i suoi obiettivi. In quella che potrebbe essere considerata una pietra miliare della riflessione cristiana sulla pace o addirittura la stessa Magna Charta della pace, l’Enciclica *Pacem in terris* di Papa Giovanni XXIII in cui si legge: «Riesce quasi impossibile pensare che nell’era atomica la guerra possa essere utilizzata come strumento di giustizia»². Questa traduzione non rende il senso che il papa ha voluto affidare al suo scritto e don Tonino Bello lo rimarca: «In un passaggio della *Pacem in terris* del 1963 (Papa Giovanni XXIII) affermava che ritenere la guerra strumento adatto a ricomporre i diritti violati “alienum est a ratione”: è alienante, cioè, è roba da manicomio»³. Pertanto la valutazione morale attuale, la sensibilità diffusa e, soprattutto, il potenziale distruttivo sviluppato con le armi attualmente in dotazione degli eserciti insieme alle strategie militari che sempre più individuano i civili come vittime delle operazioni belliche, non possono condurci a considerare la guerra come «mezzo per la risoluzione delle controversie internazionali»⁴.

2. Lettera enciclica *Pacem in terris* del Sommo Pontefice Giovanni PP. XXIII, 1963, n. 67. Nel testo latino originale si legge: «Quare aetate hac nostra, quae vi atomica gloria-tur, alienum est a ratione, bellum iam aptum esse ad violata iura sarcienda».

3. *Luce e Vita Documenti*, 1991, n. 1, *Nel collo della bottiglia*, pp. 19-21. Pubblicato anche in Bello A., *Scritti di pace*, Molfetta 1997, p. 224.

4. L’espressione è tratta dall’art. 11 della Costituzione Italiana.

2. La pace frutto della giustizia e del perdono

Tutto questo per dire che la pace a cui dobbiamo fare riferimento e a cui ispirare responsabilmente le nostre scelte non è quella frutto della guerra ma semmai la conseguenza della giustizia. Il Concilio Vaticano II nella Costituzione Pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo *Gaudium et Spes*, nel Capitolo V intitolato: “La promozione della pace e la comunità delle nazioni”, per definire la natura della pace scrive: «La pace non è la semplice assenza della guerra, né può ridursi unicamente a rendere stabile l'equilibrio delle forze avverse; essa non è effetto di una dispotica dominazione, ma viene con tutta esattezza definita a opera della giustizia (Is 32,7)»⁵. Pertanto possiamo affermare che la giustizia è la connotazione prima della pace, ne costituisce la filigrana e la verità. Una giustizia che si traduce con il ristabilimento dell'ordine di diritto e di ragione, ovvero nell'equa distribuzione dei beni. Tanto di quelli materiali che di quelli spirituali. Ovvero quelli che rispettano il principio del Diritto romano dello “unicuique suum”, che prevede di riconoscere a ciascuno ciò che gli spetta. In questo senso non vi può essere pace in una condizione diffusa di disuguaglianza e sperequazione in quanto è proprio quella situazione a generare il conflitto che siamo atavicamente abilitati a risolvere con il ricorso all'uso della forza e, quindi, della violenza. Il ristabilimento della giustizia è necessario e doveroso, indispensabile. Ma a questo punto è necessario introdurre un altro elemento valoriale accanto alla giustizia. Il primo gennaio 2002, come di consueto, si celebrava la Giornata Mondiale della pace ma non si trattava di un appuntamento come un altro. Era la Giornata che cadeva all'indomani dell'attentato alle torri gemelle e della reazione degli Usa e dei suoi alleati che condusse al bombardamento e all'occupazione militare dell'Afghanistan. In quell'appuntamento Giovanni Paolo II scelse come tema di quella 35ª Giornata mondiale della pace: *Non c'è pace senza giustizia, non c'è giustizia senza perdono*. Nel messaggio si legge: «Molte volte mi sono soffermato a riflettere sulla domanda: *qual è la via che porta al pieno ristabilimento dell'ordine morale e sociale così barbaramente violato?* La convinzione, a cui sono giunto ragionando e confrontandomi con la Rivelazione biblica, è che non si ristabilisce appieno l'ordine infranto, se non coniugando fra loro giustizia e perdono. *I pilastri della vera pace sono la giustizia e quella particolare forma dell'amore che è il perdono*»⁶.

5. Concilio Vaticano II, *Gaudium et spes. Costituzione Pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo*, n. 78.

6. Giovanni Paolo II, Messaggio per la celebrazione della XXXV Giornata mondiale della pace, 1° gennaio 2002, *Non c'è pace senza giustizia non c'è pace senza perdono*, n. 2.

La giustizia, quindi, da sola non basta. È essenziale ma non basta. E nemmeno risponde a verità che la giustizia e il perdono siano valori alternativi destinati a poter coesistere. Al contrario: «Poiché la giustizia umana è sempre fragile e imperfetta, esposta com'è ai limiti e agli egoismi personali e di gruppo, essa va esercitata e in certo senso completata con il *perdono che risana le ferite e ristabilisce in profondità i rapporti umani turbati*. Ciò vale tanto nelle tensioni che coinvolgono i singoli quanto in quelle di portata più generale ed anche internazionale. Il perdono non si contrappone in alcun modo alla giustizia, perché non consiste nel soprassedere alle legittime esigenze di riparazione dell'ordine leso. Il perdono mira piuttosto a quella pienezza di giustizia che conduce alla tranquillità dell'ordine, la quale è ben più che una fragile e temporanea cessazione delle ostilità, ma è risanamento in profondità delle ferite che sanguinano negli animi. Per un tale risanamento la giustizia e il perdono sono ambedue essenziali»⁷. Riportati nel contesto in cui Giovanni Paolo II scriveva quell'insegnamento, quelle parole assumono una valenza rivoluzionaria. Né bisogna dimenticare che l'attacco terroristico alle Torri gemelle sembrava alimentare la teoria di chi, solo qualche anno prima, aveva teorizzato lo "scontro di civiltà"⁸ che peraltro trovava le sue radici proprio nella disuguaglianza che si era venuta a creare tra le nazioni e i popoli dopo la stagione della Guerra fredda. Una contrapposizione di tipo culturale e religioso che aveva piuttosto ragioni economiche di sfruttamento e disparità. Al terrorismo che pretendeva di assumere la difesa e la rappresentanza violenta delle vittime dell'ingiustizia economica globale, gli Stati Uniti e le nazioni alleate pretendevano rispondere con una violenza più forte che innescava una spirale infernale. Per ristabilire l'ordine mondiale e invocare la pace appariva indispensabile più che necessario ricorrere al ristabilimento della giustizia e al perdono. Quest'ultimo non deve essere necessariamente compreso all'interno di una riflessione e convinzione religiosa. «Il perdono ha dunque una radice e una misura divine. Questo tuttavia non esclude che se ne possa cogliere il valore anche alla luce di considerazioni di umana ragionevolezza. Prima fra tutte, quella relativa all'esperienza che l'essere umano vive in se stesso quando commette il male. Egli si rende allora conto della sua fragilità e desidera che gli altri siano indulgenti con lui. Perché dunque non fare agli altri ciò che ciascuno desidera sia fatto a se stesso? Ogni essere umano coltiva in sé la speranza di poter ricominciare un percorso di vita e di non rimanere prigioniero per sempre dei propri errori e delle proprie colpe.

7. *Ibidem*, n. 3.

8. Cfr. Huntington S.P., *The clash of civilizations and the remaking of world order*, Simon & Schuster, New York 1996.

Sogna di poter tornare a sollevare lo sguardo verso il futuro, per scoprire ancora una prospettiva di fiducia e di impegno»⁹. Giustizia e perdono, quindi, indissolubilmente coniugati perché la prima non tracimi nella vendetta e il secondo non si traduca in un colpo di spugna. La giustizia come esigenza profonda delle relazioni tra i popoli e del rispetto della dignità umana impressa a fuoco nell'identità di ogni persona umana. È pace il superamento della schiavitù e di ogni forma di sfruttamento, il riconoscimento dell'uguaglianza tra gli esseri umani ma anche la salvaguardia dell'ambiente. È giustizia climatica, ambientale e naturale. Si potrebbe dire che tutta l'Enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco¹⁰ dovrebbe potersi intendere come una riflessione sui rapporti di giustizia da promuovere, difendere e garantire tra gli esseri umani e con il creato. Non a caso trae ispirazione dal Cantico di Frate Sole di Francesco d'Assisi che «era un mistico e un pellegrino che viveva con semplicità e in una meravigliosa armonia con Dio, con gli altri, con la natura e con se stesso. In lui si riscontra fino a che punto sono inseparabili la preoccupazione per la natura, la giustizia verso i poveri, l'impegno nella società e la pace interiore»¹¹.

E questa stessa complementarità deve essere proposta e vissuta in modo indissolubile: «Pace, giustizia e salvaguardia del creato sono tre questioni del tutto connesse, che non si potranno separare in modo da essere trattate singolarmente, a pena di ricadere nuovamente nel riduzionismo»¹². Un'esigenza che si fa ancora più pressante nel concetto innovativo di “giustizia tra le generazioni” introdotto da Papa Francesco nell'Enciclica citata¹³. Per quanto riguarda il perdono con cui sempre accompagnare la

9. Giovanni Paolo II, cit., n. 8.

10. Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*, 24 maggio 2015.

11. *Ibidem*, n. 10.

12. Conferenza dell'Episcopato Dominicano, Lettera pastorale *Sobre la relación del hombre con la naturaleza* (21 gennaio 1987).

13. Cfr. Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*, 24 maggio 2015, n. 159: «La nozione di bene comune coinvolge anche le generazioni future. Le crisi economiche internazionali hanno mostrato con crudezza gli effetti nocivi che porta con sé il disconoscimento di un destino comune, dal quale non possono essere esclusi coloro che verranno dopo di noi. Ormai non si può parlare di sviluppo sostenibile senza una solidarietà fra le generazioni. Quando pensiamo alla situazione in cui si lascia il pianeta alle future generazioni, entriamo in un'altra logica, quella del dono gratuito che riceviamo e comunichiamo. Se la terra ci è donata, non possiamo più pensare soltanto a partire da un criterio utilitarista di efficienza e produttività per il profitto individuale. Non stiamo parlando di un atteggiamento opzionale, bensì di una questione essenziale di giustizia, dal momento che la terra che abbiamo ricevuto appartiene anche a coloro che verranno. I Vescovi del Portogallo hanno esortato ad assumere questo dovere di giustizia: “L'ambiente si situa nella logica del ricevere. È un prestito che ogni generazione riceve e deve trasmettere alla generazione successiva”. Un'ecologia integrale possiede tale visione ampia».

giustizia e che qui appare come il sale della stessa nonviolenza, ci preme ribadire che esso si pone come un contributo essenziale per una soluzione creativa, ovvero generativa, dal conflitto.

3. Nonviolenza

Infatti non si intende in nessun modo negare l'esistenza del conflitto né rimuoverlo, né ignorarlo in quanto esso è inscritto nella stessa natura. Piuttosto si richiede di mettere in discussione la soluzione del conflitto stesso che troppo spesso viene identificato con l'uso della forza che si rivela piuttosto una via illusoria e miope. La scelta e l'esercizio del perdono non può e non deve essere confuso con un atto di debolezza e nemmeno con la rinuncia alla giustizia¹⁴. Piuttosto è la sola via per non permettere al male della violenza di perpetuarsi nel corso del tempo in una spirale inarrestabile di violenze. È la soluzione all'intossicazione della vita comune col germe dell'odio che non consente la serenità di relazioni degne. Così come il perdono non si identifica con il classico "mettiamoci una pietra sopra" e, pertanto, con l'oblio e lo smarrimento della memoria. «Quanti perdonano davvero non dimenticano, ma rinunciano ad essere dominati dalla stessa forza distruttiva che ha fatto loro del male. Spezzano il circolo vizioso, frenano l'avanzare delle forze della distruzione. Decidono di non continuare a inoculare nella società l'energia della vendetta, che prima o poi finisce per ricadere ancora una volta su loro stessi. Infatti, la vendetta non sazia mai veramente l'insoddisfazione delle vittime»¹⁵. Né si deve poter aspettare che l'altro, il nemico o l'avversario, debbano "meritare" il perdono affinché questo possa essere concesso. Il "per-dono" è nell'ottica dello spreco di

14. Cfr. Papa Francesco, Lettera enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, 3 ottobre 2020, n. 241: «Non si tratta di proporre un perdono rinunciando ai propri diritti davanti a un potente corrotto, a un criminale o a qualcuno che degrada la nostra dignità. Siamo chiamati ad amare tutti, senza eccezioni, però amare un oppressore non significa consentire che continui ad essere tale; e neppure fargli pensare che ciò che fa è accettabile. Al contrario, il modo buono di amarlo è cercare in vari modi di farlo smettere di opprimere, è togliergli quel potere che non sa usare e che lo deforma come essere umano. Perdonare non vuol dire permettere che continuino a calpestare la dignità propria e altrui, o lasciare che un criminale continui a delinquere. Chi patisce ingiustizia deve difendere con forza i diritti suoi e della sua famiglia, proprio perché deve custodire la dignità che gli è stata data, una dignità che Dio ama. Se un delinquente ha fatto del male a me o a uno dei miei cari, nulla mi vieta di esigere giustizia e di adoperarmi affinché quella persona – o qualunque altra – non mi danneggi di nuovo né faccia lo stesso contro altri. Mi spetta farlo, e il perdono non solo non annulla questa necessità bensì la richiede».

15. Papa Francesco, Lettera enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, 3 ottobre 2020, n. 251.

amore ed è efficace nella misura in cui è frutto della gratuità. Esso è piuttosto balsamo per le nostre ferite interiori che non avrebbero altro farmaco per rimarginarsi e per le lacerazioni all'interno di comunità e tra i popoli. Così dimostrano le esperienze del Sudafrica emerso dall'amara e dolente stagione dell'apartheid, o il Ruanda dopo il genocidio dei Tutsi ad opera degli Hutu. Così come dimostra il celebre episodio che vede protagonista Liliana Segre, sopravvissuta al campo di sterminio di Aushwitz che racconta come, durante la fuga della liberazione vede uno dei suoi aguzzini che si stava spogliando della divisa per confondersi tra i fuggitivi e «per un attimo vidi una pistola a terra, pensai di raccogliercela – racconta –. Ma non lo feci. Capii che io non ero come il mio assassino. Da allora sono diventata donna libera e di pace».

4. Verità

Tuttavia se vogliamo tessere una cultura della pace autentica, tra i fili che dobbiamo necessariamente adoperare non può mancare quello della verità che costituiva uno dei quattro pilastri della pace nella riflessione di Papa Giovanni XXIII nella *Pacem in terris*. Costruire la pace nella verità, significa anzitutto rispettare la persona umana, con il suo «diritto all'esistenza e all'integrità fisica»¹⁶, alla quale va garantita la «libertà nella ricerca del vero, nella manifestazione del pensiero e nella sua diffusione»¹⁷. Ciò esige che «i poteri pubblici contribuiscano positivamente alla creazione di un ambiente umano nel quale a tutti i membri del corpo sociale sia reso possibile e facilitato l'effettivo esercizio degli accennati diritti, come pure l'adempimento dei rispettivi doveri»¹⁸. Pertanto non è immaginabile disgiungere la costruzione della pace dalla difesa, promozione e garanzia dei diritti fondamentali della persona umana così come sanciti dalla *Dichiarazione universale*¹⁹. Altrettanto si deve affermare che il Mahatma Gandhi identificava la stessa pace con il Satyagraha che trova una buona traduzione in italiano con “Forza della verità”. Non è questa la sede per entrare nel dettaglio della teoria e della pratica della nonviolenza gandhiana ispirata dal Satyagraha ma è opportuno verificare come per il Mahatma la nonvio-

16. *Pacem in terris*, n. 6.

17. *Ibidem*, n. 7.

18. *Ibidem*, n. 38.

19. La *Dichiarazione universale dei diritti umani* venne adottata il 10 dicembre 1948 dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite, a conclusione di un lavoro di stesura guidato dalla volontà di evitare il ripetersi delle atrocità commesse durante la Seconda guerra mondiale.

lenza (ahimsa) con cui si dichiara la volontà a rinunciare ad ogni forma di violenza (o alla violenza in tutte le sue forme) trovi la sua prima forma lessicale positiva in Satyagraha che si può tradurre come Forza della verità (Satya: Verità; Graha: forza). Anche nel pensiero e nell'azione di altri teorici della nonviolenza come Martin Luther King e Aldo Capitini, incrociamo questa identica stretta connessione tra verità e nonviolenza che sostituisce all'ideale e al fine della guerra del "vincere", il "con-vincere" inteso come un risultato da conseguire insieme e, nello stesso tempo, di un'intesa che persuada i contendenti che si sia raggiunto un bene superiore o che si sia ristabilito il diritto.

5. Libertà

A questo proposito il quarto pilastro individuato dalla *Pacem in terris* nel valore fondativo della libertà, diventa decisivo e determinante perché è esattamente ciò che garantisce il corretto svolgimento della vita sociale e politica delle comunità umane. Essa trova il compimento più autentico nel riconoscimento dei diritti umani cui abbiamo già fatto riferimento e nella democrazia come forma di governo e convivenza. Frequentemente a generare situazioni di non-pace è proprio la crisi di questi sistemi²⁰.

Non potremmo chiudere queste considerazioni "lessicali" che ci indicano un modello ermeneutico della pace, senza far ricorso a quella che sembra essere la definizione della pace cui don Tonino Bello giunse nella maturità del suo percorso di pensiero e azione per la pace: convivialità delle differenze²¹.

La facciamo nostra. Si tratta di un concetto cui era approdato anche Ivan Illich²² proponendolo come architrave del modello sociale verso cui tendere. Per don Tonino Bello la convivialità delle differenze non consiste

20. Cfr. Discorso di Papa Francesco ai membri del Corpo diplomatico accreditato presso la Santa Sede, 9.01.2023: «Desta preoccupazione l'affievolirsi, in molte parti del mondo, della democrazia e della possibilità di libertà che essa consente, pur con tutti i limiti di un sistema umano. Ne fanno tante volte le spese le donne o le minoranze etniche, nonché gli equilibri di intere società in cui il disagio sfocia in tensioni sociali e persino in scontri armati. In molte aree, un segno di affievolimento della democrazia è dato dalle crescenti polarizzazioni politiche e sociali, che non aiutano a risolvere i problemi urgenti dei cittadini. [...] Occorre sempre superare le logiche di parte e adoperarsi per l'edificazione del bene comune».

21. Cfr. Bello A., *Scritti di pace*, Molfetta, 1997, pp. 66 e ss.; 148; 175-176.

22. Vienna, 9.09.1926 - Brema, 2.12.202. Scrittore, storico, filosofo, teologo, pedagogista, storico e sociologo. Fondatore del Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) in Messico.

nella semplice distribuzione equa dei beni ma nel riuscire a riconoscersi fratelli e sorelle, ovvero appartenenti a una stessa comunità umana, attorno a un'unica mensa. Consiste nel prendere consapevolezza piena della diversità nell'uguaglianza senza vedere nella differenza una minaccia ma piuttosto un'opportunità feconda di crescita. Tutta la nostra esistenza dovrebbe trasformarsi in una palestra in cui esercitarsi in questa convivialità delle differenze che supera la logica del razzismo, della segregazione, dell'odio e dell'inimicizia. Un clima nuovo in cui si sperimenta il fascino della diversità che rispetta le minoranze e si fa commensale degli sconfitti. Ecco, la pace ha questo carattere e questo stile e pertanto è più un compito che un dato, un cammino più che una nozione, un cantiere più che un edificio. Il vocabolario della pace si completa nell'ascolto reciproco, nella fraternità che – sola – può invitarci a sedere alla tavola della convivialità.

2. *Parlare di pace in tempi di guerra*

di *Giuseppe Cascione*

È sempre molto difficile parlare di pace in tempi di guerra. La guerra è un tritacarne drasticamente semplificatorio non solo al fronte, ma in ogni luogo e per ognuno dei cittadini di uno stato belligerante. Come in ogni occasione in cui la posta in gioco sembra essere la vita o la morte, la necessità di semplificare ogni discorso e ridurlo a questa dualità oppositiva travolge ogni spazio di discussione, ogni distinguo argomentativo: in guerra esistono solo gli amici e i nemici, come insegna Carl Schmitt, ed in questo si esaurisce anche lo spazio del politico, che, come afferma ancora Schmitt, non è altro che la capacità di distinguere, attraverso la Decisione, chi è amico e chi è il nemico. Che spazio rimane, dunque, una volta scoppiata la guerra, al discorso sulla pace in una situazione di conflitto? Apparentemente nessuno.

Eppure, tutti sono convinti che la strada della guerra anziché risolvere i problemi, li acuisca. Tutti convengono altresì sul fatto che il cammino verso la pace sia l'unico possibile per creare un futuro migliore per la specie umana e che senza la pace la vita non sia altro che una serie ininterrotta di sofferenza, subita e provocata. Ma come raggiungere questo obiettivo?

Il paradosso è che in tempi di guerra la parola spetta solo alle armi, perché hanno voci ben più potenti della parola della pace. La pace, nella modernità, viene spacciata come una condizione "normale", che, come tutte le situazioni di normalità, viene interrotta dall'emergenza, che, a quel punto, monopolizza il dibattito. Il punto è, tuttavia, che sin dall'inizio dell'età moderna, le condizioni di normalità non esistono più. Con il passaggio alla modernità lo stato normale delle società umane sembra essere il conflitto. D'altra parte, lo Stato moderno nasce da una crisi, la crisi dello *jus publicum europaeum*, e, come ricorda Antonio Gramsci a proposito del Primo dopoguerra novecentesco, la crisi diventa la cifra che

scandisce la nostra quotidianità¹. Le crisi di autorità pongono il problema della *crisi di egemonia*, che, sul piano delle relazioni internazionali, sono la premessa per lo scoppio di un conflitto. Sul piano geopolitico, infatti, è possibile interpretare il conflitto russo-ucraino attuale (unitamente a molti altri conflitti planetari) come l'esito di una crisi di autorità. Il mondo bipolare, così come era uscito dal secondo conflitto mondiale, dopo il crollo dell'Impero sovietico, si trasforma, attraverso una crisi di autorità, in un mondo con una sola super-potenza, in grado di stabilizzare gli equilibri mondiali. Ma anche questo non è più sufficiente, questo schema entra in crisi, perché, nel frattempo almeno altre due potenze regionali, la Russia e la Cina, intendono compere il salto di qualità verso una dimensione egemonica planetaria. Siamo quindi nuovamente in una fase critica, e come sostiene ancora Gramsci, «La crisi consiste appunto nel fatto che il vecchio muore e il nuovo non può nascere: in questo interregno si verificano i fenomeni morbosi più svariati»². Il fenomeno morboso è appunto la guerra, che serve, nell'intenzione di chi l'ha scatenata, a ridefinire i rapporti egemonici tra le grandi potenze.

Naturalmente, non è questa la sede per approfondire gli aspetti geopolitici, soprattutto perché essi implicherebbero il fatto che avremmo già data per scontata la possibilità che la guerra sia da considerarsi un'opzione "fisiologica" nei rapporti internazionali, come peraltro evidenziato già dalla coppia von Clausewitz³, Schmitt, che peraltro pongono in stretta relazione la guerra e la politica, ciascuno enfatizzando l'una o l'altra. Dobbiamo affrontare il problema da un'altra prospettiva.

Nella tradizione evangelica si riporta il famoso discorso tenuto da Gesù Cristo sul tema della beatitudine, in cui un ruolo di grande rilievo viene attribuito ai "beati operatori di pace". Per operatore di pace non si intende solo colui che si adopera per far cessare un conflitto già in atto, la definizione è molto più complessa e soprattutto più proattiva. L'essere un beato

1. «La crisi di egemonia della classe dirigente, che avviene o perché la classe dirigente ha fallito in qualche sua grande impresa politica per cui ha domandato o imposto con la forza il consenso delle grandi masse (come la guerra) o perché vaste masse (specialmente di contadini e di piccoli borghesi intellettuali) sono passate di colpo dalla passività politica a una certa attività e pongono rivendicazioni che nel loro complesso disorganico costituiscono una rivoluzione. Si parla di "crisi di autorità" e ciò appunto è la crisi di egemonia, o crisi dello Stato nel suo complesso» (Gramsci A., *Quaderni del carcere*, 13, 23, p. 1603).

2. Gramsci A., *Quaderni del carcere*, 3, 34, p. 311.

3. «Der Krieg ist eine bloÙe Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln», cioè, la guerra è una mera continuazione della politica con altri mezzi (von Clausewitz C., *Vom Kriege*, Berlin 2010, p. 15); sulla questione si veda Schmitt C., *Begriff des Politischen*, trad. it. in Schmitt C., *Le categorie del Politico*, il Mulino, Bologna 1972, a cura di Miglio G. e Schiera P.

operatore di pace, per il Vangelo di Matteo, sta nel vivere la quotidianità per costruire un mondo di pace, nell'interpretare la propria esistenza come una perenne azione orientata alla pace. A tal punto da preferire di subire un'ingiustizia con pazienza, piuttosto che correre il rischio di commetterla nei confronti dell'Altro. Questo orientamento, che ha rilievo già in tempi di guerra, ha ancora maggiore importanza in tempo di pace, perché decostruisce le premesse sulla base delle quali si muove guerra all'Altro. Ed è proprio questo che dobbiamo evitare, se vogliamo parlare di pace in tempi di guerra. È proprio questo il filo del ragionamento che vogliamo sviluppare in questo breve scritto, sulla falsariga dell'insegnamento del pensiero di Franco Cassano⁴, che integra il discorso evangelico in un ragionamento laico rivolto sia ai credenti, che ai non credenti, convinto come è che un pensiero trascendente (cioè che si accolla la sofferenza del presente nella speranza escatologica di un futuro migliore) connoti non solo un approccio religioso *strictu sensu*, ma anche qualsiasi approccio etico, anche laico, orientato al valore della pace.

Tra le Beatitudini, quella che attiene agli operatori di pace è quella che guarda non solo ad una remunerazione ultraterrena, ma anche ad ottenere un concreto risultato già nella vita mondana. Il rischio della visione prospettica che guarda al *post mortem* è quello di differire troppo la valutazione sull'esistenza terrena, ottenendo un effetto pacificatorio sì, ma passivo. In altre parole, se il credente dovesse attendere passivamente il giudizio divino, senza impegnarsi a fare giustizia nel mondo, ma solo ad astenersi dal commettere ingiustizia, questo sarebbe un obiettivo minimo, non orientato ad una trasformazione dell'esistente. Inoltre, essere operatori di pace non può avvenire in solitudine. Questa azione di cambiamento non potrebbe mai essere efficace, ottenere un qualche risultato, senza la collaborazione tra i molti che aspirano alla trasformazione del mondo. Per questo Cassano osserva che «il tratto che rende diversa questa Beatitudine sta proprio qui: *essa deve produrre un risultato sulla terra, un risultato impossibile senza la collaborazione degli altri uomini*»⁵.

Ma di che tipo di cambiamento stiamo parlando? Ovvero, che tipo di pace è quella su cui si interroga Cassano in riferimento al discorso sulle Beatitudini?

La prima caratteristica che questa edificanda pace dovrebbe avere è quella della pluralità. Fare pace non significa ridurre ad uno i molti, non

4. Si veda il volume Riccardi A., Cassano F., *Beati gli operatori di pace, perché saranno chiamati figli di Dio*, Lindau, Torino 2013, in particolare il saggio di Cassano F., *Decostruire la guerra*, pp. 41-85.

5. Cassano F., *op. cit.*, p. 64.

vuol dire fare in modo che tutti vadano d'accordo perché pensano tutti allo stesso modo. Questa omologazione è di per sé violenta, perché costringe la realtà umana, sempre molteplice, ad uniformarsi ad un solo aspetto, ad una sola cultura, omologandola e, per ciò stesso, usandole violenza. Questo tipo di pace, ammesso che sia possibile, non può essere una pace duratura, avrebbe più l'aspetto di una tregua. Su questo punto, Cassano ricorda che «c'è ad esempio la *pax romana*, che Tacito ha ritratto in modo indelebile: “Ubi solitudinem faciunt, pacem appellant”. Una pace facile perché ha abolito l'interlocutore: laddove c'è una sola voce, *solitudinem faciunt*, non c'è conflitto, ogni possibilità di contraddittorio è stata liquidata»⁶. Questa surrettizia abolizione dell'alterità, questa pacificazione dell'altro, da un lato ricorda quell'insegna della trattoria “Alla pace perpetua” che Kant, nella quasi omonima celeberrima opera politica⁷, descriveva sarcasticamente perché rappresentava un cimitero, dall'altro fa pensare ad uno scritto recentissimo del filosofo coreano Byung Chul Han⁸, dove si riflette su quello che egli chiama “l'inferno dell'uguale”, cioè la patologica tendenza all'omologazione dell'altro ai propri desideri, come deriva della società occidentale postmoderna. In quest'ultimo caso, Han pone l'accento proprio sulla trasformazione del rapporto con l'Altro in una replica del Medesimo, non dunque l'esplorazione di un territorio nuovo, bensì l'eterna replica della propria *comfort zone*.

Ma la costruzione della pace non è purtroppo priva di sacrifici. Essa appare come un lavoro che impegna l'uomo allo stremo. L'associazione di questo percorso all'idea di lavoro è già contenuta nell'espressione usata nel testo evangelico, *costruttori di pace*. «Costruire la pace è quindi un'attività faticosa e delicata perché mira a mettere d'accordo, presuppone una fede fortissima, ma anche molto ascolto e molto lavoro, la capacità di tenere insieme piani diversi del ragionamento e dell'azione, di riportare al dialogo chi ha minacciato di far saltare il tavolo e ha deciso di allontanarsi»⁹. Costruire la pace è una fatica dunque, quotidiana, perché non serve solo in tempi di guerra, ma orienta la nostra vita in ogni momento. La condizione esistenziale di chi cerca la pace è quella di chi vuole mantenersi aperto all'altro, rispettoso della sua diversità in ogni istante della propria vita. Il primo esercizio da fare, raccomanda Cassano, è quello di relativizzare la propria verità, di ridurla a punto di vista, in maniera da poter valorizzare anche il punto di vista altrui, per poter trovare un punto d'incontro. Duran-

6. *Ibidem*, p. 65.

7. Kant I., *Per la pace perpetua* (1795), Feltrinelli, Milano 2013.

8. Han B.C., *Eros in agonia*, Nottetempo, Milano 2019.

9. Cassano F., *op. cit.*, p. 66.

te un conflitto, «è molto difficile immaginare qualcuno che muova guerra ad altri senza essere convinto di avere dalla sua parte delle buone ragioni. La guerra viene combattuta da interlocutori ognuno dei quali è convinto di essere nel giusto. Da un lato chi ha attaccato è sicuro che il suo fosse un atto necessario per riconquistare diritti conculcati, dall'altro chi viene attaccato indica l'altro come il lupo che ha aggredito l'agnello»¹⁰.

Come si può, dunque, fare pace se si parte da questo presupposto? I contendenti, dicevamo, devono relativizzare le proprie certezze, «e per arrivare alla pace diventa necessario che ognuno di essi si congedi da questa certezza che è all'origine della guerra, la tradisca almeno un po'»¹¹.

La strada della pace, insomma, non è una strada facile, perché parte da una complessità e cerca di trovare un equilibrio duraturo che mantenga intatta questa complessità, perché «quando la pace scorre veloce e silenziosa come se fosse su un'autostrada, bisogna insospettirsi perché è molto probabile che di lì, prima della pace, sia passata la guerra, sradicando alberi, livellando il percorso e asfaltando strade»¹².

Ma, si potrebbe dire, è proprio la complessità che genera il conflitto. È dunque contraddittorio voler salvare questa complessità, costruendo la pace? «Non siamo di fronte a una contraddizione perché il conflitto spesso è l'unica strada che consente di mettere in crisi la solitudine del dominatore. Esso annunzia che è emerso un nuovo soggetto e arrivato il tempo in cui il monologo si deve trasformare in un dialogo tra soggetti di pari dignità. **Non c'è pace senza il riconoscimento di questa molteplicità**»¹³.

Bibliografia

- Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975, a cura di Gerratana V.
Han B.C., *Eros in agonia*, Nottetempo, Milano 2019.
Kant I., *Per la pace perpetua* (1795), Feltrinelli, Milano 2013.
Riccardi A., Cassano F., *Beati gli operatori di pace, perché saranno chiamati figli di Dio*, Lindau, Torino 2013.
Schmitt C., *Der Begriff Des Politischen* (1932), trad. it. in C. Schmitt, *Le categorie del Politico*, il Mulino, Bologna 2014, a cura di Miglio G. e Schiera P.
von Clausewitz C., *Vom Kriege*, Berlin 2010.

10. *Ibidem*.

11. *Ibidem*, p. 67.

12. *Ibidem*, p. 69.

13. *Ibidem*, p. 75.

3. L'informazione tra guerra e pace

di *Piero Ricci*

1. Lo scenario

Così vicini, così lontani. Mai come in tempo di guerra, i giornalisti sono così vicini al teatro dei fatti, ma in una dimensione dove la ricerca della verità, quella “sostanziale dei fatti” che pure rappresenta, almeno in Italia, la base legislativa della professione, e la sua rappresentazione, sono lontane dal contesto nel quale il lavoro degli operatori dell’informazione, possono essere stretti dalla censura da una parte e dalla propaganda dall’altra. Il tema è tornato con prepotenza in occasione dell’invasione dell’Ucraina da parte dell’esercito della Russia, il 24 febbraio 2022. Una data che è per gli europei ciò che è stato l’11 settembre 2001 per gli statunitensi, una data che può essere considerata la fine della pace come risultato della cosiddetta “guerra fredda”, secondo la definizione che ne diede il giornalista americano Walter Lippmann, nel 1947, per spiegare la divisione in blocchi dopo la Seconda guerra mondiale, con annessa spaccatura dell’Europa in due fronti.

Definizione, quella di “guerra fredda”, certo più aderente alla realtà di una rappresentazione della “pace” che ha garantito la “non guerra” solo in quella Europa che si dilaniò nelle due guerre mondiali. I settant’anni di pace che l’Occidente ha vissuto dalla fine della Seconda Guerra Mondiale fino all’invasione dell’esercito russo in terra ucraina, in realtà sono una lunga e cadenzata sequenza di tante guerre che gli eserciti occidentali hanno combattuto in giro per il mondo, lontano dai confini della Vecchia Europa. Un’intensa attività bellica che ha coltivato una nutrita generazione di “inviati di guerra”.

La prima delle guerre locali scoppiata dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale è quella di Indocina, dal 1946 al 1954 che vide soccombere l’esercito francese. Nel decennio successivo, al netto delle tensioni

Usa-Urss che produssero il muro di Berlino e la crisi dei missili a Cuba in quella che fu la prima grande minaccia di una guerra nucleare, ci sarà la guerra del Vietnam che si concluse con gli elicotteri in fuga dal tetto dell'ambasciata americana a Saigon nel 1975. Parallelamente, in Medio Oriente, si combatteranno a più riprese la guerra dei sei giorni e la guerra del Kippur che renderanno “mobili” i confini di Israele con i Paesi arabi vicini, Egitto in testa. Nel 1980 tocca all'Urss occupare l'Afghanistan, dopo l'invasione dell'Ungheria nel '56 e la Cecoslovacchia nel '68. Nel decennio degli '80 la guerra in Libano riaccende il Medio Oriente. La caduta del muro di Berlino e la riunificazione della Germania sono il primo grande scossone alla compattezza dell'Unione sovietica. Ma la pace che sembra avere per questo la strada in discesa per archiviare anche la “guerra fredda”, in realtà è un'illusione ottica. Nel 1991, a sei mesi dall'invasione del Kuwait da parte dell'Iraq, gli Stati Uniti e una coalizione dei Paesi occidentali fra cui l'Italia, attaccano Bagdad per ripristinare i confini violati. E mentre l'Unione sovietica implode, nel cuore dell'Europa scoppia la sanguinosa guerra civile dell'ex Jugoslavia che, quando riuscirà a deporre le armi, avrà un'ulteriore coda con il Kosovo nel 1999, due anni prima dell'attacco alle Torri Gemelle dal quale nascerà la guerra al terrorismo di matrice islamista con la seconda guerra del Golfo e l'occupazione dell'Afghanistan e dell'Iraq.

Il tutto al netto delle altre guerre dimenticate, che vedono soprattutto l'Africa come teatro di conflitti legati soprattutto alle lotte per l'indipendenza dopo secoli di colonialismo.

2. Guerre e informazione

Come l'informazione ha raccontato un secolo di guerre? Innanzitutto, con una grande consapevolezza: tra censure e propaganda, la prima vittima di ogni guerra è sempre la verità secondo la definizione attribuita al senatore Usa Hiram Johnson, nel 1917. Tuttavia, ogni guerra contribuisce, con le sue innovazioni tecnologiche, a trasformare anche il racconto che ne fanno i giornalisti.

In Italia, ad esempio, nel 1915, a poche ore dallo scoppio della Prima Guerra Mondiale, un decreto vietò ai giornali di diffondere notizie che non fossero quelle contenute in comunicati ufficiali. Ai giornalisti era vietato essere al fronte. Ma ben presto anche i comandi militari si resero conto che i giornali avrebbero potuto essere uno strumento di consenso. E dalla censura si passò alla propaganda con errori militari che non venivano segnalati e con la disfatta di Caporetto che fu attenuata con una strategia di

disinformazione. La tecnica attuata, non solo Italia ma anche in altri Paesi in guerra, era duplice: da una parte si introducevano controlli preventivi e censure vere e proprie e dall'altro si costituivano uffici di propaganda in cui sovente i giornali venivano sistematicamente coinvolti, abdicando alla propria funzione di essere al servizio della verità.

Tra la Prima e la Seconda Guerra Mondiale, nell'epoca dei totalitarismi che vedrà anche in Italia l'affermazione del regime fascista, l'informazione vive la sua prima rivoluzione tecnologica del secolo: grazie all'avvento della radio, le informazioni arrivano molto più facilmente e senza la mediazione dei giornalisti a un pubblico più vasto di quello rappresentato dai lettori dei giornali. Se con la radio diventò più semplice e diretta la manipolazione delle informazioni, la propaganda vera e propria trovò la sua espressione massima nei cinegiornali. Tra le due guerre, un nuovo strumento di informazione è la fotografia, con la nascita del fotogiornalismo. La Seconda Guerra Mondiale è considerata, sotto il profilo del ruolo dell'informazione, l'apoteosi della propaganda, facilitata dalla circostanza che in guerra scendono totalitarismi che avevano già normalizzato l'informazione e congelato la libertà di stampa. La radio, tuttavia, rappresenta anche uno strumento di controinformazione. Ne è prova l'avvio da parte degli Alleati, delle trasmissioni di Radio Londra, il canale radiofonico della BBC in lingua italiana. Nulla di più di un'operazione di propaganda contraria (ma non uguale) a quella che in Italia esercitava l'Eiar: i fatti erano raccontati con meno retorica ed essendo dalla parte dei vincitori, era più facile non dissimulare la realtà dei fatti.

Dalla Seconda Guerra Mondiale in poi, il racconto dei conflitti non sarà più come in passato appaltato dapprima agli inviati di guerra a corto di notizie e fonti a causa delle censure e poi alla radio, la migliore alleata dei regimi sul fronte della propaganda. Nella storia dell'informazione irrompe la televisione che condiziona la struttura dei giornali ma soprattutto anche il racconto delle guerre nei decenni successivi. L'emblema è la guerra in Vietnam combattuta senza averla mai formalmente dichiarata dagli Stati Uniti contro la cortina orientale eretta per impedirne la diffusione del comunismo. Inizialmente la stampa americana sostiene lo sforzo bellico come in Corea, tra il 1950 e il 1953: racconta la storia dei ragazzi al fronte ma nulla delle atrocità che invece ogni guerra comporta. Poi alcuni corrispondenti di agenzie e quotidiani cominciarono a raccontare le difficoltà del conflitto. Il fotogiornalismo fece vedere le atrocità (iconiche la foto di un soldato vietnamita alleato degli Usa che spara alla testa del guerrigliero nemico vietcong e quella della bambina che fugge nuda dal villaggio attaccato dagli Usa con il napalm). E è qui che entra in campo la tv con la sua forza di persuasione emotiva. Gli americani cominciano a vedere le diffi-

coltà dei soldati al fronte, le atrocità che commettevano, le menomazioni dei soldati superstiti e i cadaveri di quelli morti nei conflitti a fuoco. I giornali poi, secondo anche il racconto cinematografico recente “The Post”, diffusero i documenti dell’intelligence che raccontavano una realtà diversa di quella che le autorità diffondevano con il tentativo della Casa Bianca di bloccare la pubblicazione bloccato dalla Corte Suprema che autorizzò la pubblicazione che cambiò il destino della guerra, fedele al motto del presidente Thomas Jefferson che nel 1787 affermò: «Se dovessi scegliere tra un governo senza giornali e giornali senza un governo, non esiterei un istante a scegliere la seconda opzione».

3. La guerra in diretta tv

La “lezione” del Vietnam è paradigmatica delle altre guerre americane. Praticamente l’attacco di Bagdad nella notte del 16 gennaio del 1991 è seguito in diretta tv dalle immagini diffuse dalla Cnn dal tetto dell’albergo dove Peter Arnett assiste e racconta il bombardamento tra i lampi di luce delle bombe alleate nella notte e i traccianti della contraerea irachena.

Ma anche nel cuore dell’Europa, le tv documentano l’assedio di Sarajevo nell’ex Jugoslavia da parte delle milizie serbe nella sanguinosissima guerra dei Balcani. «La televisione non ha certo inventato la guerra, ma ne è diventata ormai la sublimazione, lo strumento indispensabile per confermare o distruggere le ragioni stesse di un conflitto, per esaltarne valori (o bugie) etici e umanitari, per enfatizzare un atto esemplare», racconterà Ennio Remondino inviato di guerra della Rai nella carneficina dei Balcani. La spinta dei governi per riprendere il controllo delle notizie di guerra, dunque, si fa più raffinata. Anche quando riesce, come nella seconda guerra del Golfo nel 2003 dopo l’attacco alle Torri Gemelle, a raccontare della “pistola fumante di Saddam”. L’immagine del segretario di Stato americano Colin Powell che agita a favore delle telecamere la fiala che conterrebbe il miscuglio che rappresenta l’arsenale batteriologico nelle mani del dittatore iracheno, è una sorta di propaganda preventiva per giustificare una nuova guerra.

4. La guerra e l’informazione embedded

È proprio la seconda guerra del Golfo che all’informazione offre un’alternativa all’inviato di guerra: il giornalista *embedded*, il giornalista al seguito delle truppe che, giocoforza non può che raccontare una parte della

guerra. Il giornalista è comunque vicino al conflitto, avendone comunque una visione parziale, condizionata dalla fonte che l'ha arruolata. Certo il sacrificio della terzietà del giornalista nei teatri di guerra risponde anche a una domanda di maggior sicurezza fisica dei giornalisti che per il ruolo che rivestono spesso possono rappresentare "merce di scambio" com'è avvenuto proprio in occasione della seconda guerra del Golfo (il caso di Giuliana Sgrena del *Manifesto* che fu sequestrata e liberata con l'uccisione del poliziotto Nicola Calipari in un conflitto a fuoco a Bagdad subito dopo la liberazione della giornalista, ne è forse la drammatica testimonianza). Il rischio di farsi anche solo inconsapevolmente strumento diretto della propaganda, per un giornalista *embedded* c'è ed è reale.

Il Protocollo aggiuntivo alle Convenzioni di Ginevra del 12 agosto 1949 relativo alla protezione delle vittime dei conflitti armati internazionali, dedica un articolo alla presenza dei giornalisti in un teatro di guerra. L'art. 79 spiega che «i giornalisti che svolgono missioni professionali pericolose nelle zone di conflitto armato saranno considerati come persone civili» e che «saranno protetti in quanto tali conformemente alle Convenzioni e al presente Protocollo, a condizione che si astengano da qualsiasi azione ledente il loro statuto di persone civili». Per loro è prevista una carta d'identità rilasciata dal governo dello Stato di cui sono cittadini o sul cui territorio risiedono, o nel quale si trova l'agenzia o l'organo di stampa che li impiega, attesterà la qualifica di giornalista del suo titolare. Maggiore protezione è invece garantita ai corrispondenti di guerra, la categoria di giornalisti che è autorizzata da uno degli Stati in conflitto. In caso di cattura, anche il giornalista considerato un prigioniero di guerra e quindi con una protezione più estesa di alcuni diritti che non sono automatici nell'altro caso.

La figura del giornalista *embedded*, sul piano giuridico, quindi è la sintesi delle due figure che nella realtà non rende meno pericolosa la presenza dei reporter sui teatri di guerra come dimostrano i dati di Reporter Senza Frontiere: i giornalisti uccisi in Siria, Yemen e Afghanistan sono stati 34 nel 2018 e 17 nel 2019. Da quando è in corso la guerra in Ucraina oltre una dozzina sono stati deliberatamente colpiti da combattenti armati e quattro di loro (2 di un giornale danese e 2 di una troupe inglese di Sky) sono rimasti feriti.

5. La guerra ai tempi del web: dalle primavere arabe alla disinformazione

L'uso del web e dei social in particolare è stato fondamentale per recepire il fenomeno delle cosiddette "primavere arabe". Senza l'uso dei social

network, difficilmente nel 2011 ci sarebbero state le mobilitazioni popolari dalla Tunisia all'Egitto, dall'Algeria alla Siria, dalla Libia al Libano. A beneficiarne sono stati, oltre che gli organizzatori di quelle proteste, anche i media che hanno potuto con tweet e video postati dai manifestanti, documentare l'entità delle mobilitazioni. Ma più che una stagione di rivoluzioni, dietro la fiammata che ha illuso su una possibile imminente democratizzazione dei regimi panarabi, si è assistito all'incendio di guerre civili (in Libia e in Siria) all'instaurazione di un nuovo regime in Egitto. Insomma, la forza del web è stata meno invasiva di quanto gli osservatori occidentali potessero aspettarsi. Un'illusione ottica che non ha tenuto conto che le proteste, per quanto diffuse e moltiplicate dal web, erano circoscritte a determinati settori della popolazione e nei grandi centri urbani. Con il risultato che a undici anni dall'esplosione delle primavere arabe, quella parte del mondo resta una polveriera. Di contro il fenomeno delle primavere arabe ha innescato nei regimi, abituati al controllo del consenso attraverso la repressione, un processo che ha portato a un controllo dei social network e a un uso a fini propagandistici.

Che il web poi sia diventato uno strumento per la disinformazione e la diffusione di fake news, lo dimostra anche il progetto di StratCom, la Divisione comunicazione strategica dell'Azione esterna dell'UE, denominato EuVsDisinfo «istituito nel 2015 per prevedere, affrontare e rispondere meglio alle campagne di disinformazione della Federazione Russa che riguardano l'Unione Europea, i suoi Stati membri e i paesi confinanti comuni». La guerra digitale è cominciata molto prima del 24 febbraio 2022. Anzi si può affermare che, da quella data, sia stato il presidente dell'Ucraina Volodymyr Zelensky a usare tv e social per condurre la comunità internazionale a sostenere le sue ragioni nel conflitto con la Russia. Ma è in occasione della guerra scoppiata nel cuore dell'Europa che si è verificato un fenomeno che ha coinvolto, in Italia, gli organi di informazione. I resoconti dal fronte sono stati inizialmente affidati a giornalisti free lance che offrivano i loro servizi. Poi alcune testate giornalistiche hanno cominciato ad avere inviati sul fronte di guerra con una sovraesposizione delle immagini e con una guerra in diretta che aveva come punto di osservazione sempre e solo il fronte ucraino. La forza delle immagini ha offerto un quadro sostanzialmente statico della violenza della guerra. Una "spettacolarizzazione" del conflitto che non poteva da sola aiutare l'opinione pubblica ad essere informata compiutamente della posta in gioco, sul fronte russo ma, soprattutto, su quello diplomatico. La guerra in Ucraina mostra tutte le difficoltà del lavoro di un giornalista, soprattutto del giornalista impegnato al fronte, chiamato a raccontare fatti che sa sono parziali, ma l'importanza che può avere il sistema dell'informazione soprattutto se diventa network,

una rete di voci che aiutino a ricomporre il puzzle della convivenza e della pace.

L'abilità social del presidente ucraino da una parte e la diffidenza per le dichiarazioni del presidente russo dall'altra, aumentata dopo le "prove" della disinformazione russa sull'esito delle elezioni negli Usa e della Brexit, hanno contribuito a polarizzare le opinioni anche nel sistema dei media italiani contravvenendo spesso al principio della terzietà. Esempio ne è stato, ad esempio, la richiesta di rimozione del corrispondente della Rai a Mosca perché nei suoi resoconti appariva filo-putiniano. Un corrispondente da Mosca certo racconta ciò che vede e sente a Mosca ma non per questo, raccontando la "versione di Putin" debba essere accusato di essere filo-putiniano. Anzi, pur adottando da spettatori e lettori, tutte le cautele davanti alla capacità invasiva della propaganda russa, la "voce" del corrispondente rappresenta l'unico tassello russo del puzzle del conflitto da aggiungere a quello degli inviati di guerra al fronte e di tutti gli altri corrispondenti presso le cancellerie degli altri Paesi coinvolti, a cominciare dagli Usa e dalla Cina.

La richiesta di rimozione è arrivata nelle prime settimane della guerra ed è servita a sottolineare come l'emotività scatenata dalle immagini abbia scatenato una sorta di "guerra al russo", partendo dal presupposto che nella Russia non ci siano aree di dissenso che è difficile non solo far emergere ma comunicare all'esterno, nonostante il Premio Nobel per la Pace 2021 sia stato assegnato a Dmitry Muratov, caporedattore del quotidiano russo *Novaya Gazeta*.

6. Giornalismo di guerra, giornalismo di pace

Con tutte le guerre che hanno attraversato il secolo scorso e quelle che hanno incrinato all'inizio del XXI secolo l'ordine mondiale disegnato dopo la Seconda Guerra Mondiale, in cui l'informazione in tempo di pace è stata costretta a raccontare ancora tante guerre vicine e lontane, sballottata consapevolmente tra censure e propaganda, è anacronistico immaginare un giornalismo di pace? Un giornalismo che recuperi o maturi una nuova, ambiziosa consapevolezza di terzietà contro il "potere", come rivela l'odissea di Julian Assange, per la costruzione di un nuovo umanesimo?

A teorizzare un giornalismo di pace, è stato Johan Galtung sociologo norvegese ritenuto tra i più attenti specialisti nell'ambito dei moderni studi sulla pace. C'è molto dell'etica politica della non violenza praticata da Ghandi nel pensiero di Galtung. Lo studioso fa un confronto tra giornalismo di guerra e giornalismo di pace descrivendone i caratteri. Il primo

si concentra a descrivere la violenza e a sottolineare i progressi di vittoria di una parte sull'altra. Il secondo predilige orientare le sue attenzioni sul conflitto osservandone le dimensioni delle parti, misurando le verità e le menzogne dell'una e dell'altra parte, attento alle persone e sensibile nel far emergere le possibili soluzioni al conflitto. In un testo pubblicato nel 2016, ben prima dell'invasione dell'Ucraina da parte dell'esercito russo, tra i casi di studio uno è dedicato a "Ucraina, Crimea, Georgia: l'Occidente e la Russia", ricorre alla metafora sportiva. Egli immagina due vie per raccontare i conflitti: una via inferiore e una via superiore. La prima racconta il conflitto come una battaglia e la battaglia come un'arena sportiva. Le parti cercano di imporre il proprio obiettivo perché l'unico obiettivo è di vincere. La via superiore non si concentra sulla violenza ma sul conflitto. Non si oscura la violenza, che è parte principale del conflitto, ma non la si lascia in solitudine nel racconto. E la metafora, in questo caso, non si concentra sullo sport ma sulla salute per descrivere la malattia e cercare le cause per individuare la diagnosi e trovare una terapia in grado di guarire il paziente.

Ricordarlo oggi, nel pieno del conflitto tra Ucraina e Russia, è un rischio che va affrontato per depolarizzare il contesto. Ed è una peculiarità di questo conflitto nel quale la demonizzazione di un popolo, quello russo, dove pure esistono sacche di dissenso che difficilmente riescono ad emergere, impedisce un'equilibrata riflessione sulle vie che possono portare alla pace, alla fine della guerra o a un cessate il fuoco. Se questi sono i criteri per valutare il tasso di neutralità del giornalismo in tempo di guerra, complicato dal fatto che in caso di conflitto non è possibile conservare le condizioni di obiettività che un operatore dell'informazione vive in tempi normali, indagare le ragioni del conflitto dell'una e dell'altra parte non può essere considerata come una scelta di campo come purtroppo sta avvenendo in una dimensione fin troppo polarizzata delle opinioni pubbliche.

Nel conflitto che minaccia la pace nell'Europa come entità geografica e nella sua dimensione politica come Unione europea, appare tuttavia emergere l'amnesia dei conflitti vicini e lontani, passati e recenti che suggerirebbero di uscire dallo stadio prima che la partita finisca decretando vincitori e vinti, e accomodarsi in una corsia d'ospedale per sollecitare una terapia in grado di guarire il malato.

Bibliografia

Bergamini O., *La democrazia della stampa*, Laterza, Bari 2006.

Emiliani M., *Purgatorio arabo. Il tradimento delle rivoluzioni in Medio Oriente*, Laterza, Bari 2020.

- Galtung J., “*The Missing Journalism on Conflict and Peace and the Middle East*”, *Transcend: A Network for Peace and Development*, online, 2005.
- Remondino E., *La televisione va alla guerra*, Sperling & Kupfer, Milano 2002.
- Salio N., De Michelis S. (a cura di), *Giornalismo di pace*, Gruppo Abele, Torino 2016.
- Torrealta M. (a cura di), *Guerra e informazione. Un’analisi fuori da ogni schieramento*, Sperling & Kupfer, Milano 2005.

Sitografia

- www.parlamento.it/application/xmanager/projects/parlamento/file/repository/affariinternazionali/osservatorio/approfondimenti/PI0040App.pdf
- www.atlanteguerre.it/la-guerra-informazione-e-nuovi-media
- <https://magazine.cisp.unipi.it/contro-la-guerra-dellinformazione-serve-un-giornalismo-di-pace>
- www.libertaegiustizia.it/2022/03/20/linformazione-in-guerra-linformazione-di-guerra-e-la-guerra-allinformazione
- www.treccani.it/magazine/atlante/geopolitica/La_disfatta_informazione.html
- www.transcend.org/files/article570.html

4. *L'educazione come pratica di liberazione e costruzione di pace*

di *Giuseppe Elia*

1. Premessa

Avvio la riflessione del presente saggio, prendendo spunti e sollecitazioni dai contributi che quattro autorevoli voci/testimonianze hanno reso disponibili su una tematica molto complessa quale quella della pace e all'interno di tali contributi è possibile riscontrare dei punti di contatto pur nella diversità delle rispettive posizioni culturali e temporali. Partirei dal messaggio del Santo Padre Paolo VI espresso nella II Giornata della Pace del 1° gennaio 1969 dal titolo *La promozione dei diritti dell'uomo, cammino verso la Pace*.

«La Pace è un dovere. [...] La Pace è un bene supremo della vita dell'uomo sulla terra, un interesse di primo grado, un'aspirazione comune, un ideale degno dell'umanità padrona di sé e del mondo, una necessità per mantenere le conquiste raggiunte e raggiungerne altre, una legge fondamentale per la costruzione del pensiero, della cultura, dell'economia, dell'arte, un'esigenza ormai insopprimibile nella visione dei destini umani, perché la Pace è sicurezza, la Pace è l'ordine. [...] La pace bisogna volerla. La Pace bisogna amarla. La Pace bisogna produrla. Deve essere un risultato morale; deve scaturire da spiriti liberi e generosi. Un sogno, essa può sembrare; un sogno che diventa realtà, in virtù d'una concezione umana nuova e superiore».

Un testimone molto significativo della pace come don Tonino Bello così si esprime nella *Pace in Cammino*: «A dire il vero non siamo molto abituati a legare il termine Pace a concetti dinamici. [...] La Pace, insomma, ci richiama più la vestaglia da camera che lo zaino del viandante. Più il comfort del salotto che i pericoli della strada. Più il caminetto che l'officina brulicante di problemi. Più il silenzio del deserto che il traffico della metropoli. Più la penombra raccolta di una chiesa che una riunione di

sindacato. Più il mistero della notte che i rumori del meriggio. [...] Occorre forse una rivoluzione di mentalità per capire che la pace non è un dato, ma una conquista. Non un bene di consumo, ma il prodotto di un impegno. Non un nastro di partenza, ma uno striscione di arrivo. [...] Sì, la pace prima che traguardo, è cammino. E, per giunta, cammino in salita».

Proseguendo in questo itinerario non possiamo, in questa premessa, richiamare anche alcune brevi considerazioni di Maria Montessori che al tema della pace ha dedicato analisi, riflessioni e contributi scientifici. La nota pedagogista di Chiaravalle così si esprime: «Per costruire una mentalità di pace debbo partire da un'educazione a scuola, come in famiglia, che sia per i bambini un'esperienza di pace, [...] un'educazione che ha come scopo la formazione di una mentalità di pace, ciò dovrebbe favorire dei “comportamenti di pace” in educatori, insegnanti e genitori, ovvero dei comportamenti di condivisione, di generosità e soprattutto di rispetto»¹.

Infine, ci soffermiamo sul pensiero di Norberto Bobbio che, sul tema oggetto di analisi del presente contributo, ha elaborato molteplici e significative riflessioni, quanto mai attuali, in particolare, recuperando lo scritto *Pace* pubblicato per il Supplemento dell'Enciclopedia del '900 nel 1989 e riproposto recentemente dalla Treccani². Il filosofo del diritto esordisce affermando che «piaccia o non piaccia, ne siamo o no consapevoli, la nostra civiltà, o ciò che noi consideriamo la nostra civiltà, non sarebbe quello che è senza tutte le guerre che hanno contribuito a formarla» [...] «In fondo l'educazione alla pace [...] non ha un contenuto specifico diverso dall'educazione morale nel più ampio senso della parola, ovvero dall'educazione di ogni uomo al rispetto dell'altro uomo, che costituisce il motivo centrale dell'insegnamento morale».

2. La ricerca di senso dell'educare e la dimensione progettuale della pedagogia

L'autonomia progettuale dell'educazione, attraversata dalle interferenze sociali e politiche, è chiamata a confrontarsi con la questione del consenso su criteri e obiettivi della prassi, con fenomeni educativi “nuovi” e “inediti” espressi dal sociale, dall'economico, dalla politica che mettono alla prova l'antica mediazione pedagogica sui discorsi dei fini, con la legittimità

1. Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970.

2. Bobbio N., *Pace. Con un testo di Papa Francesco*, Treccani, 2022, p. 21 e 68-69. Si segnala, inoltre dello stesso Autore il volume, *Il problema della guerra e le vie della pace*, il Mulino, Bologna 1979.

a dar risposta alla domanda su cosa voglia dire dare *senso* all'educazione, con la dialettizzazione dei modelli di uomo proposti dalla società dell'economia, la quale non considera essenziale discutere dei fini, ma ha interesse per i mezzi utili a realizzare i fini.

La sfida è quella di coniugare educazione e prassi etiche, politiche, economiche del vivere sociale, delle relazioni, delle comunicazioni, delle visioni del mondo, perché la pedagogia torni ad esercitare il suo ruolo progettuale riguardo alla formazione personale, alla formazione del cittadino, al confronto fra cultura e civiltà, fra modelli e paradigmi, fra finalità e valori da negoziare.

Le considerazioni relative a riconoscimento, rispetto ed educazione alla politica conducono alla definizione dei processi di democratizzazione che fanno della divulgazione dei diritti umani l'indispensabile premessa per una loro effettiva realizzazione nella vita delle persone all'interno di sistemi nazionali e internazionali. È quindi indispensabile un grande impegno per un'educazione tale da consentirci di rilevare il senso vero dell'esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile a individuare nuove armonie tra convenienze e tornaconti d'ambito e la tensione verso il bene di tutti³.

Papa Francesco nell'Enciclica *Fratelli tutti* sottolinea che un mondo più giusto si raggiunge promuovendo la pace, che non è soltanto assenza di guerra, ma una vera e propria opera "artigianale" che coinvolge tutti. La pace e la riconciliazione devono essere "proattive", puntare alla giustizia attraverso il dialogo, in nome dello sviluppo reciproco. Di qui deriva la condanna che il Pontefice fa della guerra, "negazione di tutti i diritti" e non più pensabile neanche in una ipotetica forma "giusta", perché ormai le armi nucleari, chimiche e biologiche hanno ricadute enormi sui civili innocenti. La pace è un "artigianato" che coinvolge e riguarda tutti e in cui ciascuno deve fare la sua parte. Il compito della pace non dà tregua e non ha mai fine, continua il Pontefice, ed occorre quindi porre al centro di ogni azione la persona umana, la sua dignità ed il bene comune⁴ ("Percorsi di un nuovo incontro", pp. 230-232).

In un saggio del 1982, *I diritti dell'uomo e la pace*, Bobbio afferma: «Se qualcuno mi chiede quali sono secondo me i problemi fondamentali

3. «La pace, scrive Maria Montessori, 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 M., *op. cit.*, p. 29.

4. Papa Francesco, *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Libreria Editrice Vaticana, 2020, pp. 230-232.

del nostro tempo, non ho alcuna esitazione a rispondere: il problema dei diritti dell'uomo e quello della pace. Fondamentali nel senso che dalla soluzione del problema della pace dipende la nostra stessa sopravvivenza, e la soluzione del problema dei diritti dell'uomo è l'unico segno certo del progresso civile».

Una pedagogia del risveglio e dell'emancipazione, una scuola democratica e non violenta che possa orientare e favorire un'educazione non rivolta esclusivamente alle nozioni, alle conoscenze e alla didattica, bensì alla realtà e alla vita dell'uomo come individuo sociale. Una riflessione pedagogica e educativa rivolta ai fatti, alle persone, alle pratiche, ai vissuti, al contesto e che, proprio per questo, diventi luogo di emancipazione e trasformazione dell'umano e del reale. Ascolto, dialogo, rispetto, tolleranza, inclusione, partecipazione, importanza di un approccio ludico rappresentano alcune delle parole chiave che contraddistinguono il pensiero e i contributi di Mario Lodi⁵.

Un'idea di scuola che «sappia formare persone, uomini e donne, competenti nell'umano»⁶ che sappia dare risposte adeguate alle sfide educative del contemporaneo, aperta, inclusiva e plurale, che accolga la sfida di formare cittadini attivi, consapevoli e informati. In questo senso, la stessa legge n. 92 del 2019 sull'introduzione dell'educazione civica nella scuola, può rappresentare terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile.

«Convivere significa rendere la vita reciprocamente accettabile e soddisfacente, stabilire reali condizioni di comprensione e relazione tra soggetti di culture diverse. Significa sapersi collegare con gli altri e verificare la possibilità di creare uno stesso percorso di senso»⁷.

Fare proprio lo spirito di un dialogo autentico, valorizzando la capacità di ascolto, e l'attenzione verso le persone, regolare i conflitti con lo strumento della discussione e del confronto, favorire la conoscenza affinché il pensiero si faccia critico, far prevalere un atteggiamento collaborativo e

5. Cfr. Lodi M., *Il Paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970. «Se spunta il seme dell'intolleranza l'educatore non può lasciarlo crescere, deve trovare un linguaggio adatto per sviluppare il ragionamento come antidoto al germe pericoloso che divide gli uomini e che è all'origine di persecuzioni, guerre e tensioni all'interno delle famiglie, incomunicabilità fra gruppi sociali. Il ragionamento dovrà portare ad un atteggiamento umano, di comprensione degli altri, di rispetto verso qualsiasi opinione o fede diversa dalla nostra».

6. Si rinvia per un'analisi più dettagliata a Elia G. (a cura di), *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*, Progedit, Bari 2021.

7. Balzano V., *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020, p. 107.

inclusivo si traducono in un unico modo di agire quello democratico, stile di vita a cui la relazione educativa, con i suoi propositi e i suoi strumenti, deve tendere.

«Sì, oggi il dialogo risulta un (anzi il) dispositivo-chiave dell'educazione e come tale va coltivato, conosciuto nella sua complessa fenomenologia e nella sua disposizione ermeneutica, e va tenuto ben fermo nella sua immagine regolativa, per renderlo sempre più autenticamente formativo. E tale principio si è fatto via via norma pensata e vissuta e sempre più, appunto, regolativa nel pensar-pedagogico e nel fare-educazione e per tutte le età e in tutte le condizioni operative, dalla scuola al lavoro, dalla famiglia all'associazionismo, alle relazioni amicali e alla stessa-cura-di-sé che è sempre più dialogo-con-sé-stessi»⁸.

Un'educazione tale da consentirci di rilevare il senso vero dell'esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile ad individuare nuove armonie tra convenienze e tornaconti d'ambito e la tensione verso il bene di tutti⁹.

«La pace, scrive Santelli Beccegato, è nei percorsi, certo difficili, accidentati, complessi, di una cultura educante dove nessun meccanismo, nel bene e nel male, è riconoscibile né ipotizzabile e dove, proprio per questo, l'incidenza delle nostre scelte intenzionali e responsabili, pur a fronte di ogni difficoltà, è elevatissima. Non si tratta di sogni, di risposte mal riposte. Impegnarsi per perseguire una civile convivenza tra diversi, perseguire una società pacificata è un progetto da coltivare consapevoli di tutte le sue difficoltà e le sue continue esposizioni all'insuccesso, ma necessario per pensare a un possibile futuro: una tensione utopica che dobbiamo peraltro saper coltivare e riconoscere nella sua necessità»¹⁰.

Ed è propria l'utopia insita nell'educazione che le conferisce quella dimensione di problematicità critica del presente, unitamente alla capacità di anticipare il futuro rendendola uno strumento al servizio dello sviluppo dell'essenza dell'uomo nella dimensione della spiritualità particolare e della partecipazione all'universale dell'umanità.

Un'educazione, quindi, in grado di predisporre un'apertura costante al cambiamento dell'essere umano al fine di evitare il rischio di quelle forme di potere e di assoggettamento, di controllo e di repressione di pratiche

8. Cambi F., *Relazione educativa e ruolo del dialogo*, in Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma 2021, pp. 68-69.

9. Si rinvia per ulteriori approfondimenti sul tema del bene comune al volume Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016, pp. 116-118.

10. Santelli Beccegato L., *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 216-217.

educative che corrono il rischio di ridurre l'atto educativo ad un evento co-eritivo riducendo la libertà dell'altro nel processo relazionale¹¹.

L'educazione si pone come processo di riscatto e di liberazione dell'uomo da tutto ciò che l'opprime, lo mortifica evitando il dominio dell'uomo sull'uomo con forme più o meno radicali di manipolazione e di snervamento delle più autentiche e schiette potenzialità personali. Si tratta di porre in essere quella vocazione ontologica dell'umanizzazione che si realizza nella storia, negli uomini e nelle donne di buona volontà. «Il sogno dell'umanizzazione – riprendendo il pensiero e la testimonianza di Paulo Freire – è sempre un processo, è sempre divenire, esige la rottura delle correnti reali, concrete, di ordine economico, politico, sociale, ideologico, ecc., che ci condannano alla disumanizzazione»¹².

La Pedagogia, quindi, è chiamata ad equilibrare sapientemente gli elementi di staticità e dinamismo insiti in un'idea di formazione che, consona alla complessità attuale, sappia orientare i processi di crescita e di maturazione di ciascun individuo verso una piena consapevolezza, che lo accompagni e lo supporti nell'ardua convivenza tra la necessità di soddisfare i bisogni personali e realizzare le proprie aspirazioni, con la capacità di partecipare alla costruzione e condivisione degli imprescindibili valori sociali e comunitari di democrazia che, parimenti, dovranno alimentare il processo di *bildung* dell'*humanitas* individuale.

3. Un'educazione alla pace tra impegno politico e senso della cittadinanza

Un'educazione alla pace come espressione di una «sovrabbondanza interiore, per cui all'uso della violenza che sarebbe ovvio, naturale, possibilissimo, viene sostituito, per ulteriore ricerca e sforzo, la non-violenza. Il percorso di pace è inquietudine continua, passione mai saziata, di interesse per ogni singola persona»¹³.

Credo sia importante promuovere una cultura in grado di rimuovere un atteggiamento di assuefazione alla guerra e alla morte che ne deriva, un atteggiamento quasi passivizzante che a volte le stesse immagini televisive inculcano senza un minimo di indignazione e di ricerca di riflessione

11. Cfr. Mussi E., *Sottotraccia. Eredità nascoste nelle relazioni di cura*, in Iori V., Bruzzone D. (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 41-42.

12. Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008, p. 121.

13. Capitini A., *Il problema religioso attuale*, Guanda, Parma 1948, pp. 61 e 64.

su fatti ed eventi così disumanizzanti. Quanto di ciò che sta accadendo in questi ultimi mesi, o se vogliamo in questi anni, visti i diversi focolai di guerre presenti nei diversi territori mondiali, pone interrogativi e analisi di riflessione e discussione in una classe o in un plesso scolastico o in un'aula universitaria? O nell'ambito di un contesto familiare? Quanto realisticamente si è investito nel favorire, a partire dai gesti e dalle attività più semplici e quotidiane, per una reale cultura del confronto, del dialogo, del rispetto reciproco senza alcuna prevaricazione nei confronti dell'altro? O corriamo il rischio di rimanere anestetizzati di fronte ai problemi che attanagliano la nostra umanità? Si tratta di attivare degli interventi educativi e didattici finalizzati a far acquisire abilità e competenze di negoziazione e di primato di *un'etica della persuasione*¹⁴ in una società globalizzata e sempre più complessa.

«Diritti dell'uomo, democrazia e pace sono tre momenti necessari dello stesso movimento storico: senza diritti dell'uomo riconosciuti e protetti non c'è democrazia; senza democrazia non ci sono le condizioni minime per la soluzione pacifica dei conflitti. Con altre parole la democrazia è la società dei cittadini, e i sudditi diventano cittadini quando vengono loro riconosciuti alcuni diritti fondamentali; ci sarà pace stabile, una pace che non ha la guerra come alternativa, solo quando vi saranno cittadini non più soltanto di questo o quello stato, ma del mondo»¹⁵.

Dal cittadino definito esclusivamente in base a un criterio spaziale (colui che abita un dato territorio) al cittadino attivo in quanto titolare di diritti civili e politici. Quest'ultimo punto in particolare ricorda che il passaggio da sudditi a cittadini, ciò che assegna al popolo la sovranità, crea le premesse sociopolitiche per gli stati moderni e per le democrazie liberali¹⁶.

«Intendere l'educazione come azione volta alla conquista della libertà e considerare la dignità della persona il primo bene comune da rispettare e salvaguardare significa anche portare un contributo di stimoli forti alle

14. «Componenti essenziali di una politica che voglia essere anche pedagogia sono l'etica della persuasione contrapposta all'etica dell'imposizione, e la narrazione. L'etica della persuasione comporta la disponibilità a mettere in discussione i propri argomenti, la consapevolezza che si potrebbe essere nel torto, il rispetto per gli argomenti dell'altro. Tutti i conflitti bellici ci insegnano (il corsivo è nostro) il primato di questo tipo di etica: i valori della democrazia non possono essere imposti con le armi, vanno consolidati con un'attività di persuasione che convinca del primato del metodo democratico affermato con i metodi propri della democrazia». Violante L., *La pedagogia come politica*, in Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (a cura di), *Pedagogia e politica. Costruire Comunità Pensanti*, Pensa Multimedia, Lecce 2021, p. 14.

15. Bobbio N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 2014.

16. Cfr. Tarozzi M., *Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale*, in Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008, p. 122.

possibilità di educazione alla politica, in una congiuntura in cui la misura della libertà è rappresentata dal limite che si frappone tra ciò che l'uomo vorrebbe fare senza tenere in alcun conto l'esistenza degli altri, e ciò che può fare»¹⁷.

L'esercizio attivo della cittadinanza presuppone ed esige, infatti, non soltanto un semplice fondamento formale-regolativo, ma uno specifico *ἦθος* (*ethos*), un sentimento condiviso di appartenenza che trae fondamento dalla relazionalità, intesa come caratteristica costitutiva dell'essere umano, della cui formazione l'educazione deve farsi carico. La finalità deve essere il superamento di una anacronistica idea di uomo la cui azione tende esclusivamente ad esigere diritti e conformarsi a doveri costitutivi di forme democratiche considerate nella loro immutabilità formale, per giungere ad un soggetto che, agendo in libertà, consapevolezza e responsabilità, possa trascenderli e rinnovarli all'interno di una società storicamente data. «La politica, si dice, è una necessità inalienabile per la vita umana, sia per la vita del singolo che per quella della società. Poiché l'uomo non è autarchico ma dipende nella sua esistenza dagli altri, deve esservi una cura dell'esistenza che riguarda tutti, e senza la quale non sarebbe possibile convivere. Compito e fine della politica è tutelare la vita, nel senso più ampio del termine»¹⁸ «[...] Non ci si deve accontentare di “essere umani” ma si tratta di “diventare umani” e di aiutarci reciprocamente appunto a diventare umani»¹⁹.

4. Conclusione

La pace non può essere intesa come una semplice assenza di conflitto, bensì presuppone una ricerca costante in grado di riconoscere e tutelare i diritti umani fondamentali, di stabilire dei rapporti tesi alla giustizia e al riconoscimento paritario fra i diversi popoli del pianeta, di dialogo e convivenza, di utilizzo equanime e responsabile delle risorse naturali senza profitto alcuno, come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali richiamando l'art. 11 della nostra Costituzione. Si tratta di porre le basi, attraverso percorsi educativi, didattici e formativi, finalizzate all'acquisizione di un atteggiamento culturale sulla parola Pace.

17. Rubini A., *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un'educazione alla cittadinanza responsabile*, Guerini, Milano 2010, p. 97.

18. Arendt H., *Che cos'è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano 1995, p. 28.

19. Cfr. Elia G. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari 2014.

«La pace, scrive Valeria Rossini, riprendendo il pensiero di Maria Montessori, rappresenta un mezzo e un fine per l'elevazione morale e sociale dei popoli, e dunque bisogna studiarla scientificamente come tutti gli altri strumenti di progresso, problematizzando i significati e le rappresentazioni di un'idea che, pur facendo parte della nostra vita quotidiana, e forse proprio per questo, tende ad essere data per scontata»²⁰.

La crescente sensibilità per le violazioni dei diritti umani fondamentali e l'esigenza di salvaguardare o promuovere beni come la pace, lo sviluppo, la solidarietà, l'identità di un popolo diventano i tratti caratteristici che connotano il piano sociale; di qui la necessità di ripensare il concetto stesso di dignità in chiave pedagogica, in una quotidianità che troppo spesso mette da parte la riflessione sulla persona, sul suo senso civico, a beneficio di letture sommarie e superficiali che sfociano nella crisi di valori a più riprese denunciata dalle scienze dell'educazione.

Bibliografia

- Arendt H., *Che cos'è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano 1995.
- Balzano V., *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020.
- Bobbio N., *Il problema della guerra e le vie della pace*, il Mulino, Bologna 1979.
- Bobbio N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 2014.
- Bobbio N., *Pace. Con un testo di Papa Francesco*, Treccani, 2022.
- Capitini A., *Il problema religioso attuale*, Guanda, Parma 1948.
- Capitini A., *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Elia G. (a cura di), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedit, Bari 2014.
- Elia G. (a cura di), *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*, Progedit, Bari 2021.
- Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.
- Elia G., Tedesco A., "Democrazia e nuova cittadinanza", *Attualità Pedagogiche*, vol. 2, n. 1, 2020.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.
- Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008.
- Iori V., Bruzzone D. (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Lodi M., *Il Paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.

20. Rossini V., *M. Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da realizzare*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020, pp. 170-171.

- Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma 2021.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970.
- Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Papa Francesco, *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Libreria Editrice Vaticana, 2020.
- Rossini V., *M. Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da realizzare*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020.
- Rubini A., *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Guerini, Milano 2010.
- Santelli Beccagato L., *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia 2009.
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (a cura di), *Pedagogia e politica. Costruire Comunità Pensanti*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.

5. Educare alla pace: percorsi di cittadinanza

di Antonia Rubini

Occorre una rivoluzione di mentalità per capire che la pace non è un dato, ma una conquista. Non un bene di consumo, ma il prodotto di un impegno. Non un nastro di partenza, ma uno striscione di arrivo.

don Tonino Bello

1. Premessa

Una delle cose da non fare: la guerra

Ci sono cose da fare ogni giorno:

lavarsi, studiare, giocare,

preparare la tavola

a mezzogiorno.

Ci sono cose da fare di notte:

chiudere gli occhi, dormire,

avere sogni da sognare,

orecchie per non sentire.

Ci sono cose da non fare mai,

né di giorno, né di notte,

né per mare, né per terra:

per esempio, la guerra.

Questa poesia di Gianni Rodari, letta oggi, acquista un significato ancora più profondo di quello che, comunque, innegabilmente ha.

La poesia sembra non condurci a riflessioni alte, a considerazioni sui sentimenti, o sui valori o sull'esistenza, sulle stagioni della vita; la poesia ci appare semplice; le parole che Rodari usa sono quelle che tutti conoscono, la costruzione è lineare: ci sono cose da fare il giorno, da fare la notte e, per ciascuna categoria, segue un breve elenco; e ci sono cose che non vanno fatte, cose che esistono, che l'uomo, se vuole, può fare ma, ci dice Rodari, che è meglio non fare, come la guerra, perché la vita, quella degna di essere vissuta, è fatta di momenti semplici, ma bellissimi, a pensarci, se solo siamo capaci di cogliere la gioia che ci possono regalare, per estensione, quelle "cose" da fare che Rodari elenca, come il gioco, la cura di sé, lo studio, la riflessione, il confronto con l'altro, la scoperta. E se a trionfare è

quell'ultima cosa "da non fare mai", la guerra, vince l'orrore, la tragedia, il dolore e perde l'umanità.

La cosa buffa è che nessuno è mai a favore della guerra, perché anche chi la scatena la giustifica come un'operazione finalizzata alla pace.

La realtà, tuttavia, è un'altra come con chiarezza ci dice Gino Strada con queste parole pronunciate nel 2018 alla Festa della Scienza e della Filosofia: «Ogni Guerra ha una costante: il 90% delle vittime sono civili che non hanno mai imbracciato un fucile. Che non sanno neanche perché gli arriva in testa una bomba. Che poi ci mandano a morire i figli dei poveri»¹.

Poche parole che tolgono spazio e senso a giustificazioni o scuse, e che trovano ulteriore conferma nei bombardamenti di questi ultimi giorni sul territorio di una sempre più martoriata Ucraina, perché è questa la realtà: tante vittime innocenti, uomini donne e bambini che vedono stravolta la loro vita quotidiana, costretti a decidere se abbandonare ogni cosa o restare, in costante pericolo di perdere la vita. Ma poi chi combatte? Chi si muove in prima persona sui campi di battaglia? Non chi promuove la guerra, ma persone che, spesso, nemmeno sanno perché stanno combattendo, come molti di quei soldati russi impegnati nella cosiddetta "operazione militare speciale" ideata da Vladimir Putin. Giovani vite sacrificate spesso per l'interesse di persone prive di scrupoli che dalla guerra traggono vantaggi economici, o incapaci di cogliere i cambiamenti del tempo in cui vivono, ancorati a valori e a realtà che non esistono più.

Le terribili immagini che ogni giorno entrano nelle nostre case in questi ultimi mesi per mostrarci gli esiti dell'assurdo conflitto scatenato dalla Russia sul territorio ucraino hanno portato in primo piano il tema della guerra e ci costringono a riflettere sul senso di ciò che sta accadendo. Forse, da quando questa guerra è prepotentemente entrata nella vita di ciascuno di noi, stiamo davvero cominciando a capire quanto possa essere deleteria e condizionante anche per chi non ne è direttamente coinvolto, perché questa guerra, oltre a farci rabbrivire di fronte alle morti e alle sofferenze inferte alla popolazione che la sta subendo, indirettamente colpisce anche chi ne è lontano, perché comunque ne subisce le conseguenze. In questo mondo così strettamente interconnesso², la rottura degli equilibri venutasi a creare negli scambi commerciali e nelle relazioni, genera sconvolgimenti capaci di provocare vere tragedie; basti, a titolo d'esempio, pensare al blocco del commercio del grano ucraino che priva intere popolazioni di un alimento basilare, minacciandone la sopravvivenza.

1. Strada G., *Abolire la guerra è l'unica speranza per l'umanità*, in www.emergency.it/diario/abolire-la-guerra-unica-speranza-per-umanita.html.

2. Cfr. Premoli S., *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, EGA, Torino 2008.

2. La guerra, brevi considerazioni

Sicuramente l'aggressione dell'Ucraina voluta dal presidente Putin è un evento che ci ha costretto a prendere atto della sua dimensione planetaria per le conseguenze che ha generato e che, alla luce della situazione odierna, non sembra lasci spazio a speranze di soluzione pacifica, almeno in tempi brevi. Si tratta anche di un evento a cui l'Europa ha reagito in modo sorprendentemente unitario (ed efficace), perché probabilmente è stato fin da subito chiaro che l'aggressione dell'Ucraina non si configura solo come un atto violento contro uno Stato sovrano, ma rappresenta anche la negazione dei principi democratici condivisi da tutti gli stati che costituiscono l'UE. Ciò detto, non dobbiamo dimenticare che non sono pochi gli esempi nel mondo che dovrebbero suscitare un'indignazione sostanziale da parte di chi ha fatto dei valori democratici la base del proprio modo di vivere. Infatti quella che sta devastando l'Ucraina è solo una delle guerre che stanno funestando il pianeta e che fanno presagire un futuro non proprio roseo; oggi sono in corso diversi conflitti in varie regioni del pianeta, con tutto il corollario di conseguenze funeste che ne deriva.

Per fare solo qualche esempio, si pensi alla Nigeria, dove è operativo il gruppo terroristico di soldati ed estremisti islamici di Boko Haram o al Myanmar, afflitto da una guerra a bassa intensità dal lontano 1948 che provoca morti e feriti ogni anno; per riferirci al solo anno corrente, le vittime hanno già superato le quattromila unità, e poi la guerra che vede contrapposti i narcotrafficanti e l'esercito messicano che ha finora provocato migliaia di morti. Solo un accenno per ricordare che esiste uno scenario planetario caratterizzato da feroci conflittualità in cui perdono la vita migliaia di persone che nulla hanno a che vedere con gli interessi e i progetti di chi le vuole e le alimenta.

Molteplici sono le ragioni di questi conflitti: socio-economiche, culturali, politiche e religiose, le cui conseguenze escono dai confini territoriali in cui avvengono. Quando in un territorio si vivono situazioni di guerra, oltre ai morti e alle distruzioni che ne derivano, risulta compromesso ogni aspetto della vita dei suoi abitanti: economia, cultura, relazioni subiscono danni enormi, così un gran numero di persone, quando può farlo, difende il bene più prezioso, la vita, abbandonando il paese. Si tratta di una decisione estrema, dolorosissima, dettata da istinto di sopravvivenza e sostenuta dalla speranza di approdare in luoghi sicuri, dove poter riprendere la costruzione di un percorso di vita per poi, un giorno, magari fare ritorno nei luoghi delle proprie radici.

Non è certo un fenomeno nuovo, visto che il problema dei flussi migratori rappresenta da anni una realtà con la quale i paesi ricchi del pianeta

si trovano a fare i conti e per la quale, ancora oggi, non si sono trovate soluzioni adeguate. Indubbiamente il problema è davvero importante, capire come affrontarlo non è semplice e numerose sono le difficoltà, sia per i paesi ospitanti sia per i migranti. Ciascuna delle parti vive un'esperienza inedita: chi accoglie paga uno sforzo organizzativo, amministrativo, gestionale, educativo per rispondere alle necessità imposte dall'accoglienza, e chi viene accolto si confronta con nuove lingue, abitudini, tradizioni che spesso sono lontane dalle abitudini dei luoghi d'origine³.

L'ulteriore allarmante recente fenomeno delle azioni di terrorismo, spesso messe in atto ad opera di immigrati di seconda generazione che porta a considerare con preoccupazione lo spettro di una terza guerra mondiale, pericolo reso ancora più concreto dalle dichiarazioni russe dopo i rovesci subiti a causa dei recenti successi militari ucraini, magari in forma di guerriglia diffusa, deve farci riflettere per comprenderne le ragioni e, soprattutto, per capire in che modo scongiurare il rischio di un devastante conflitto planetario.

La premessa sta proprio in questo termine, planetario. Perché, per quanto, ahimè, sia (molto) diffusa l'idea di potersi difendere dai problemi planetari chiudendosi al mondo, nella realtà la portata del problema non ammette soluzioni regionali, perché oggi i confini per i fenomeni che ci riguardano non esistono, e sarebbe bene comprenderlo una volta per tutte, se abbiamo a cuore il nostro futuro e quello delle prossime generazioni. È un dato piuttosto semplice da constatare che ci è stato ricordato anche dal Covid 19 che, per diffondersi, non si è certo preoccupato di regolamenti o barriere doganali, e dalla stessa aggressione dell'Ucraina le cui conseguenze si fanno sentire ben oltre i suoi confini.

3. Che fare? Un percorso obbligato

L'interrogativo che segue, "che fare?", è semplice e breve, ma la risposta non lo è altrettanto. La premessa è che l'interrogativo riguarda tutti e la risposta, pur richiedendo l'apporto dei singoli, stati e individui, deve rispondere a obiettivi ragionati e concordati a livello planetario, sempre perché, si ribadisce, non esiste più, nonostante il convincimento diffuso, la possibilità dell'isola felice e l'obiettivo da conseguire si può sintetizzare in una sola parola: pace. Una breve parola a conclusione di un percorso straordinariamente complesso.

3. Rubini A., "Movimenti migratori e educazione interculturale", *Education Sciences & Society, Giovani, Istituzioni e Territori*, a. 13, n. 1, 2022.

La parola pace non significa molto se non è accompagnata da altre parole che contribuiscono a darle un significato; pace è come un disegno suggerito da tanti punti da collegare, punti che si chiamano inclusione, rispetto, democrazia, libertà, equità, solidarietà, assistenza, benessere, salute, tolleranza... termini che, tutti, significano riguardo e considerazione per l'Altro. Altro inteso come non diverso da noi, a cui spettano le attenzioni e i diritti che ciascuno di noi vuole riconosciuti⁴. Certo, nulla di ciò che qui si sostiene ha senso se diventa dominante un progetto che si chiude all'altro, ai meno fortunati a cui è negato il diritto a un'esistenza dignitosa che lo liberi dalla povertà, dalle sofferenze e dalle ingiustizie imposte da un percorso della storia che li ha relegati a individui di una serie inferiore. Nulla ha senso se non condividiamo un reale principio di uguaglianza, una condizione che non solo, secondo chi scrive, dovrebbe essere convinzione propria di ciascun essere umano, scritta nella natura di ciascuno, e che si configura come condizione imprescindibile per il futuro del genere umano.

Non si tratta di argomenti nuovi di cui solo ora abbiamo consapevolezza, si tratta di principi diffusi e condivisi, almeno in una certa parte del mondo e che, per quel che concerne il nostro Paese, i Padri Costituenti hanno voluto nella nostra Costituzione, nata dopo la tragedia di una guerra e di un periodo in cui libertà e diritti erano stati calpestati, perché trovasse il giusto spazio affinché, da allora in poi, prendesse forma e si consolidasse una società inclusiva, in cui tutte le anime di cui era espressione trovasse il giusto riconoscimento. E stabiliti anche dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani nel dicembre del 1948.

Come già accennato, ciò che rende l'idea dell'ampiezza di un progetto finalizzato alla predisposizione di un terreno fertile perché attecchisca l'idea di una pace globale è la consapevolezza della necessità di tracciare un percorso comune, caratterizzato da interventi volti a creare una sensibilità e una cultura, individuale e collettiva, della pace. In quest'ottica, una delle tappe fondamentali è, ad esempio, la strutturazione di sistemi scolastici realmente formativi e capaci di dotare ciascun cittadino degli strumenti necessari per capire la realtà, il mondo, gli avvenimenti, per "leggere" i pericoli che compromettono il bene collettivo, quindi anche individuale, e metterlo nelle condizioni di saper evitare le insidie di posizioni di parte e contrarie al bene comune. Un esempio, a prescindere da considerazioni su come si sia proceduto nel seguito della riforma, è l'istituzione, in Italia, della scuola media unica con la legge n. 1859 del 1962. Con questa riforma si intendeva dare una risposta concreta al dettato costituzionale per il quale

4. Cfr. Milan G., *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.

ciascun cittadino doveva godere di pari opportunità formative, sanando così il preesistente divario tra scuola media, destinata a chi avrebbe proseguito nel percorso scolastico con la frequenza di istituti di istruzione superiore e poi dell'università, e formazione professionale per chi, tre anni dopo il superamento della quinta classe delle elementari, sarebbe entrato nel mondo del lavoro senza alcuna specializzazione e privato definitivamente della possibilità di accedere ai gradi di istruzione superiore. Non è questo lo spazio per dilungarsi in un commento, ma è evidente l'ingiustizia e lo squilibrio legalmente sancito da un percorso scolastico a due uscite, una delle quali sicuramente privilegiata e destinata a consolidare un sistema con deboli ascensori sociali e certamente poco utile per il conseguimento dell'obiettivo di una cittadinanza sociale diffusa.

Il "che fare" esige l'impegno di tutti, singoli e istituzioni, richiede accordi, interventi legislativi, politiche formative, obiettivi, unità d'intenti, la capacità di "vedere" un'umanità costituita da persone che nella realizzazione del bene dell'altro vedono il proprio. Un'utopia, forse, ma tante conquiste che parevano utopie sono diventate realtà; e poi, quale altra soluzione è possibile per evitare drammi dalle proporzioni che forse non riusciamo a immaginare? «Io non so con quali armi sarà combattuta la Terza Guerra Mondiale, ma la Quarta Guerra Mondiale sarà combattuta con pietre e bastoni» (A. Einstein).

Indubbiamente, alla luce degli eventi che stanno funestando la vita del pianeta, è legittimo provare sconforto e spavento; se dovessimo con una didascalia descrivere l'immagine che si ricava, proprio per il fatto di essere strettamente connessi, collegati, informati in tempo reale, potremmo usare termini come egoismo, dolore, prevaricazione, distruzione, autoritarismo, ipocrisia, ingiustizia... ma l'elenco non si esaurisce qui; potremmo dire, con un termine di sintesi: conflittualità.

Ma ciò che è il bene per l'uomo, la meta, l'orizzonte, non si realizza certo con la conflittualità, a cui, al contrario, è necessario sottrarre linfa perché si possa vedere la luce della pace.

Ciò che sin qui si è inteso sottolineare è che il percorso di avvicinamento alla pace richiede unità e condivisione e che sono necessarie due azioni, una formativa, perché nel tempo l'agire politico rimanga concentrato sul compito, e una politica, affinché siano messe in campo le necessarie azioni: progetti mirati, accordi.

Se si sceglie di intraprendere il percorso dell'utopia della pace servono pertanto un'educazione politica e un'educazione alla politica «nel 1945, a conclusione del secondo conflitto mondiale, anche l'UNESCO aveva indicato come obiettivo primario lo sviluppo di politiche formative per l'educazione alla pace, nel convincimento che se la guerra nasce nella mente degli

uomini è nella mente degli uomini che devono essere edificate le difese della pace»⁵.

Due azioni strettamente connesse, legate l'una all'altra, capaci di creare e sostenere le condizioni per un percorso di conquista e di mantenimento della pace, perché la pace non è un traguardo definitivo, ma una realtà che va costantemente monitorata, protetta e supportata perché si mantenga, resistendo a possibili correnti destabilizzanti. E questo richiede un percorso di educazione continua ispirato a valori alti, capace di mantenere salda la rotta per evitare il pericolo di derive distruttive. Democrazia, libertà, equità, in sintesi, rispetto, una parola chiave fondamentale, come ha anche sostenuto Luciano Violante «Se dovessimo indicare un comportamento chiave per il progresso civile di una comunità... questa parola dovrebbe essere rispetto»⁶, devono essere i principi che ciascun individuo deve fare propri, affinché ognuno si senta parte di un tutto per il cui mantenimento si deve prodigare. Ciò comporta, conseguentemente, che ogni individuo si percepirà come membro attivo di un progetto di benessere complessivo, base solida di condizioni durature di pace. Questo significa accettare la sfida e orientare i cittadini del presente alla responsabilità planetaria e alla formazione di una coscienza critica circa i problemi locali e globali, considerandone la loro interconnessione⁷ per dare vita ad una società inclusiva e sostenibile, una società, in cui siano garantiti i diritti di ogni singolo membro che scongiuri il rischio di cittadini di serie diverse; un impegno che spetta a ciascuno, persona e Paese.

Stabilito che la pace deve essere il progetto per cui il Pianeta deve lavorare, e che del progetto ogni persona è parte e in esso si riconosce e si realizza, è evidente che la vastità dell'impresa richiede un'organizzazione orientante e organizzante il cui compito deve essere quello di fornire la linea d'azione a cui ogni Paese dovrà dar vita. Un'impresa non semplice, magari un'utopia; in questi ultimi anni, tuttavia, si è visto che, spinto dalla necessità, il mondo è anche capace di organizzare risposte articolate, connesse e importanti, come ci ha dimostrato il mondo scientifico con la predisposizione in tempi impensabilmente brevi del vaccino contro il Covid, o il mondo della politica, con la reazione unitaria dell'UE, che ne ha caratterizzato le azioni e le prese di posizione nei confronti dell'aggressione dell'Ucraina per volere del presidente russo Putin. Certo, perché il desiderio di pace non sia solo tale, ma si traduca in una concreta realtà,

5. Moliterni P., "Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 8, n. 12, 2016, p. 2.

6. Violante L., Buttafuoco P., Mannese E., (a cura di), *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.

7. Cfr. Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.

non basta che se ne discuta in una parte del mondo, occorre che il tema trovi cittadinanza anche nelle agende politiche di tutti i Paesi del Globo, e, naturalmente, parlarne, scriverne e suggerire percorsi, progetti, spunti è indispensabile, perché un'utopia tale sempre sarà se non si cercherà di trasformarla in realtà. Come ci dice Bebe Vio «Se sembra impossibile, allora si può fare».

4. Quali condizioni? Quali giocatori in campo?

Nel considerare l'impegno per un'educazione alla pace, è necessario tener presente che si devono affrontare realtà in trasformazione per le quali vanno previsti tempi di processo non definiti né certi e un lavoro costante e sinergico che coinvolga diverse realtà educative, formali, informali e non formali. Dobbiamo sempre aver presente che nessun comportamento o atteggiamento educativo va visto come conseguito definitivamente, ma bisognoso di una continua azione di rinforzo e proattiva, al fine di evitare che conquiste di civiltà siano inficiate dagli aspetti negativi delle pulsioni della natura umana che rischiano di rappresentarsi l'altro come un nemico in una concezione della vita come perenne conflitto di tutti contro tutti, così come teorizzato da Hobbes, un *bellum omnium contra omnes*.

Che ci fosse già coscienza di ciò in Europa è testimoniato da numerose iniziative organizzate sul tema della pace, dopo la tragedia della Prima Guerra mondiale (anni '20-'30, tra Berlino e Parigi) per evitare che scoppiassero nuove guerre. Tutto ciò non è però bastato per impedire lo scoppio della Seconda Guerra mondiale, a dimostrazione del fatto che nel chiuso dei convegni poco si incide sulla realtà, perché una cultura della pace nasce da un lungo percorso di costruzione di una diffusa cultura della pace, nutrito di accordi e di ampie, complesse e sistematiche azioni politiche e educative. Una considerazione chiaramente presente nello Statuto dell'ONU dove si legge appunto dell'impegno «a salvare le future generazioni dal flagello della guerra, che per due volte nel corso di questa generazione ha portato indicibili afflizioni all'umanità» e per questo raccomanda di «sviluppare la cooperazione internazionale nei campi economico, sociale, culturale, educativo e della sanità pubblica, e promuovere il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali per tutti senza distinzione di razza, di sesso, di lingua, o di religione» e si prefigge il monitoraggio e la valutazione di situazioni critiche in contesti ad alta conflittualità, anche prevedendo un intervento diretto (Caschi Blu) finalizzato al mantenimento della pace. E sempre l'Organizzazione ribadisce che l'obiettivo della conservazione della pace si persegue attraverso un percorso al quale offrono

un contributo importante l'educazione, le religioni, la cultura, la scienza, il mondo dell'informazione, ma che richiede presenza e partecipazione attiva da parte di tutti i gruppi sociali⁸.

È indubbio che per la definizione di un progetto finalizzato alla costruzione di condizioni che portino a una realtà di pace diffusa e ne garantiscano il mantenimento non è possibile improvvisare e serve la convergenza di competenze da diversi ambiti disciplinari. Diverse sono le scienze che possono fornire un contributo importante per dare solide basi a un progetto che possa avere successo. In questo caso le fondamenta sono l'adesione diffusa ai valori che riconoscono il primato del diritto della persona ad esistere libero e solidale con l'altro da sé. Una condizione che non si autorealizza, che necessita di percorsi educativi adatti, di educazione. Una necessità che chiama in causa, *in primis*, la pedagogia, scienza che vede nell'uomo il proprio centro di attenzione e che trova nell'educazione alla cittadinanza e alla pace due importanti centri di interesse e di impegno, in un continuum di ricerca, sperimentazione e pratica per la costruzione di una società che sia realmente inclusiva, in grado di dare accoglienza ad ogni individuo, nel rispetto dei diritti di ciascuno. Decisiva risulta pertanto la capacità politica di dar vita ad uno scenario sociale nei fatti totalmente inclusivo a livello planetario. La difficoltà per l'impegno pedagogico consiste nel doversi confrontare con differenti realtà sociali e politiche, culturali e ideologiche, personali e religiose; è pertanto necessario uno sforzo per conoscere e per capire, così da superare prevenzioni e preconcetti verso realtà culturali e popolazioni con diverse caratteristiche.

È questo il motivo che per cui serve un lavoro attento per definire determinati gruppi di valori cardine. La persona deve essere posta al centro dell'attenzione con i suoi diritti fondamentali stabiliti con la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 fino alla Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con disabilità del 2006. Si tratta di un lavoro lungo e certamente faticoso che richiede impegno individuale e di organi istituzionali, nazionali e internazionali.

Un'ultima riflessione sulla complessità che sta dietro la parola pace, al fatto che pace non è una parola, piuttosto un vocabolario, e che la sua realizzazione e il suo mantenimento sono l'esito di un continuo, incessante procedere, affinché non vengano mai meno le condizioni che la sorreggono, un processo in cui sono coinvolte diverse realtà, come le istituzioni formative per eccellenza, le scuole, l'università, ma sicuramente la prima agenzia formativa della persona, la famiglia, e le associazioni culturali, e le

8. Cfr. Corradini L., *Vivere senza guerra*, Ed. Guerra, Perugia 1989.

chiese, e poi gli organi di informazione, tutto l'insieme che costituisce un sistema formativo a tutto tondo in grado di dare nuovo impulso a un umanesimo diffuso e inclusivo⁹.

Educare alla pace significa andare oltre l'idea dell'altro come nemico per perseguire l'idea di un insieme di soggetti, di una società che garantisca ad ogni suo componente un proprio spazio, riconosciuto e rispettato dall'altro, una società che abbia chiaro il fatto che prevaricazione, violenza, sopraffazione morte innescano un processo che conduce alla totale distruzione, anche di chi, aggredendo, pensa di salvaguardare se stesso, per cui, innanzi tutto, ciascuno deve prendere consapevolezza che per salvare se stesso, deve pensare a salvaguardare la vita, assumendola come valore assoluto da difendere, assumendo come motto guida l'evangelico «ama il prossimo tuo come te stesso».

«Poiché le guerre nascono nello spirito degli uomini, è nello spirito degli uomini che devono essere poste le difese della pace [...]; la reciproca incomprendimento dei popoli è sempre stata, nel corso della storia, l'origine dei sospetti e della diffidenza tra le Nazioni [...]; la dignità dell'uomo esige la diffusione della cultura e l'educazione generale in un intento di giustizia, di libertà e di pace, per cui a tutte le Nazioni incombono sacrosanti doveri da compiere in uno spirito di mutua assistenza [...] detta pace deve essere fondata sulla solidarietà intellettuale e morale dell'umanità»¹⁰.

Deve essere quindi risolto un problema educativo/formativo che vede la base di partenza nella definizione dei valori da considerare come fondamenti dell'agire umano in ogni luogo del pianeta che ci conducono all'idea di persona, inclusione, cooperazione, umanità, vita.

Persona che si realizza non in quanto manifestazione di sé in opposizione all'altro, ma nel momento in cui con l'altro entra in relazione e, nel riconoscere l'altro, comprende se stesso. Si genera così un percorso di reciproca comprensione che dà vita a comunità collaboranti, in cui viene meno l'exasperazione del sé, il trionfo del soggettivo che porta alla chiusura nei confronti dell'altro, il cui scopo diviene la ricerca delle migliori condizioni comuni possibili di vita¹¹.

9. Cfr. Moliterni P., *L'università per una cultura e una società inclusive*, in Favorini A.M., Moliterni P. (a cura di), *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*, LEV, Roma 2015. Cfr. Zakaria F., *Defense of a Liberal Education*, Norton & Company, New York 2015.

10. UNESCO, *Costituzione della Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, le Scienze e la Cultura*, www.miur.gov.it/documents/20182/4394634/2%20Costituzione-UNESCO.pdf.

11. Cfr. Granata A., *La ricerca dell'altro. Prospettive di ricerca interculturale*, Carocci, Roma 2018.

L'esito di un efficace percorso educativo conduce all'autonomia dell'individuo, porta alla sua autorealizzazione in un processo di relazioni positive con l'altro con cui si costruisce un comune cammino di conquiste di civiltà.

L'impegno, che vede insieme coinvolte le sfere socio-politica e educativa, è pertanto quello di dar vita a contesti sociali inclusivi da cui nessuno risulti escluso.

Serve uno sforzo considerevole per creare le condizioni in cui la considerazione reciproca per il punto di vista dell'altro sia la base per il percorso di formazione di società sempre più inclusive, costruite sul confronto democratico nella definizione delle decisioni. Una società in grado di scongiurare il rischio della formazione di strutture contrapposte che possono portare a forme di reazione violenta, come sono le guerre, ma non solo; pensiamo alle numerose reazioni violente condotte da immigrati di seconda generazione che trovano le motivazioni in forme di esclusione o ghettizzazione.

La scenario che l'educazione alla pace si propone di realizzare è quello di una società in cui il confronto è sempre volto a costruire insieme, non a generare un vincitore e uno sconfitto; confrontarsi è cooperare, non "combattere", l'obiettivo non è sconfiggere l'avversario, ma costruire insieme all'altro un successo di entrambi. Si tratta di un percorso di crescita comune per la conquista di un benessere collettivo, una conquista di tutti e di ciascuno in cui ognuno si riconosce e riconosce l'altro, lungo la via di una costante e progressiva conquista di umanizzazione. Cooperazione, solidarietà, reciproco sostegno, equità, democrazia sono pietre miliari di un percorso di pace¹².

Un percorso sempre più nutrito, sorretto, sostenuto dalla volontà e dalla capacità di convivere nell'accettazione delle diversità, resa possibile dall'interiorizzazione di un *modus vivendi* predisposto non solo all'accettazione ma anche all'individuazione di strategie, percorsi e azioni che la facilitano. È un processo di integrazione che comporta la capacità di ogni cittadino di

A tal proposito, si vedano, tra gli altri: Bauman Z., *Società, etica, politica*, Raffaello Cortina, Milano 2002; Bellatalla L., *Scienza dell'educazione e diversità*, Carocci, Roma 2007; Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1997; Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013; de Anna L., *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci, Roma 2014; Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949; Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971; Gardou C., *La société inclusive, parlons-en!*, Eres, Paris 2012; Nussbaum M., *Costruire l'umanità*, Carocci, Roma 1999; Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Mondadori, Milano 2010.

12. Cfr. Stillo L., "Educare alla cittadinanza in prospettiva interculturale. Riflessioni e proposte per la società odierna", *Pedagogia oggi*, 2, 2021.

convivere con l'altro sapendone cogliere gli aspetti positivi per un progetto di crescita della comunità. Ogni cittadino è quindi artefice del percorso di continua costruzione delle condizioni di progresso, benessere e pace della propria città, grazie alla capacità di valorizzare le positività dell'altro, anche nella disponibilità ad accettare reciproci condizionamenti culturali.

Si tratta certamente di una visione che può apparire di difficile realizzazione, anzi, sicuramente è così perché il suo farsi realtà, si può ben comprendere, richiede una condivisione e un coinvolgimento planetario; quel che è certo è che si tratta di una grande sfida per le scienze, come pedagogia e politica¹³, deputate a dar vita ai percorsi di formazione e di umanizzazione necessari perché la speranza divenga un fatto concreto.

Serve comunque un impegno globale, uno sforzo comune, coordinato e condiviso di ogni forma di sapere per comprendere il valore delle differenze e le interconnessioni esistenti tra le popolazioni del mondo. Vanno sostenuti gli sforzi finalizzati alla conoscenza delle differenti realtà e problematiche per poter definire modelli attivi di superamento delle problematiche individuate, in un contesto pratico di scambio, condivisione e collaborazione perché ideali di giustizia, equità, democrazia, benessere, bellezza siano patrimonio indiscusso, sostenuto e difeso ad ogni latitudine. Ciascuno deve abbracciare l'idea di vivere un'esperienza educativa costante, in ogni luogo e in ogni momento, disposto in ogni occasione a guardarsi dentro con sguardo autocritico per poter dare vita a realtà sociali sempre migliori. Da ciò consegue la necessità di un lavoro sinergico tra i vari e diversi sistemi di formazione, scuole, università, famiglie, mass-media per dare impulso e diffusione a una cultura della pace.

Una società planetaria in cui prevalga una cultura della pace richiede, in sintesi, che ciascun suo membro se ne senta parte attiva, sia consapevole dei propri e dei diritti altrui e si senta responsabile della creazione delle condizioni perché questi diritti siano rispettati¹⁴.

In conclusione, riprendendo le parole di Don Tonino Bello, il pastore scomodo che sempre manifestò la sua ferma opposizione alla guerra, la pace è la meta di un percorso, un percorso faticoso che non porta a una meta definita, perché la pace non è mai una conquista definitiva, la pace è una condizione che ogni giorno va difesa e sostenuta con impegno costante.

13. Rubini A., *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un'educazione alla cittadinanza responsabile*, Guerini, Milano 2010.

14. Morin E., *Etica*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

La pace come cammino

(don Tonino Bello)

A dire il vero non siamo molto abituati a
legare il termine PACE a concetti dinamici.

Raramente sentiamo dire:

“Quell’uomo si affatica in pace”,

“lotta in pace”,

“strappa la vita coi denti in pace”...

Più consuete, nel nostro linguaggio,

sono invece le espressioni:

“Sta seduto in pace”,

“sta leggendo in pace”,

“medita in pace” e,

ovviamente, “riposa in pace”.

La pace, insomma, ci richiama più la vestaglia
da camera che lo zaino del viandante.

Più il comfort del salotto che i pericoli della strada.

Più il caminetto che l’officina brulicante di problemi.

Più il silenzio del deserto che il traffico della metropoli.

Più la penombra raccolta di una chiesa che una riunione di sindacato.

Più il mistero della notte che i rumori del meriggio.

Occorre forse una rivoluzione di mentalità per capire
che la pace non è un dato, ma una conquista.

Non un bene di consumo, ma il prodotto di un impegno.

Non un nastro di partenza, ma uno striscione di arrivo.

La pace richiede lotta, sofferenza, tenacia.

Esige alti costi di incomprensione e di sacrificio.

Rifuta la tentazione del godimento.

Non tollera atteggiamenti sedentari.

Non annulla la conflittualità.

Non ha molto da spartire con la banale “vita pacifica”.

Sì, la pace prima che traguardo, è cammino.

E, per giunta, cammino in salita.

Vuol dire allora che ha le sue tabelle di marcia e i suoi ritmi,

i suoi percorsi preferenziali ed i suoi tempi tecnici,

i suoi rallentamenti e le sue accelerazioni. Forse anche le sue soste.

Se è così, occorrono attese pazienti.

E sarà beato, perché operatore di pace,

non chi pretende di trovarsi all’arrivo senza essere mai partito, ma chi
parte.

Col miraggio di una sosta sempre gioiosamente intravista,

anche se mai – su questa terra s’intende – pienamente raggiunta.

Bibliografia

- Chionna A., *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2014.
- Corradini L., *Vivere senza guerra*, Ed. Guerra, Perugia 1989.
- Elia G. (a cura di), *A scuola di umanità*, Progedit, Bari 2021.
- Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.
- Favorini A.M., Moliterni P. (a cura di), *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*, LEV, Roma 2015.
- Granata A., *La ricerca dell'altro. Prospettive di ricerca interculturale*, Carocci, Roma 2018.
- Milan G., *A tu per tu con il mondo. Educarsi al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.
- Moliterni P., "Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 8, n. 12, 2016.
- Morin E., *Etica*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- Premoli S., *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, EGA, Torino 2008.
- Rossini V., *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia, una lezione da realizzare*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020.
- Rubini A., *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Guerini, Milano 2010.
- Stillo L., "Educare alla cittadinanza in prospettiva interculturale. Riflessioni e proposte per la società odierna", *Pedagogia oggi*, 2, 2021.
- Tramma S., *L'educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari 2019.
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (a cura di), *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2021.

6. *La pace come ordine di convivenza.* *Suggestioni montessoriane*

di Valeria Rossini, Gladys Merma Molina

1. Educare alla pace attraverso il conflitto

Il tema della pace può essere affrontato da molteplici punti di vista e con diverse accezioni; in particolare è oggetto di riflessione nell'ambito delle scienze umano-sociali in relazione al tema speculare del conflitto.

All'interno di qualsiasi gruppo umano o di qualsiasi realtà sociale, la pace può essere vista come il mezzo e, nello stesso tempo, il fine di ogni relazione interpersonale. Il suo raggiungimento è però spesso compromesso dal rischio – reale oppure immaginario – di conflitti più o meno gravi che ostacolano o bloccano l'evoluzione delle relazioni. Nell'opinione comune, in sostanza, la paura di questo rischio conduce a pensare che la pace sia tanto più efficace quanto più riesce a evitare il conflitto.

Ognuno di noi ambisce del resto a fare parte di contesti familiari, amicali o lavorativi in cui si respiri un clima di armonia e di accordo, che poco spazio lascia al conflitto, inteso etimologicamente (dal latino *cum-flictus*) come urto o collisione. A una prima impressione, si può ritenere che la pace ottenuta grazie all'eliminazione dei conflitti risulti effettivamente più profonda e stabile. Tuttavia, a ben guardare questa forma di pace finisce per essere totalitaria e mortifera, perché presuppone un pensiero unico e, sostanzialmente, l'assenza di vita.

Come noto, Kant ha provato ad attribuire all'aspirazione alla pace una forma "categorica", inserendola in una prospettiva irenica che ravvisi nella pace una condizione immutabile, e perciò vera¹.

Il suo richiamo al diritto rappresenta però un emblematico indicatore della direzione utopistica – o meglio irrealistica – che assume la concettualizzazione della pace tra gli uomini laddove si rifiutasse di fare i conti

1. Kant E., *Per la pace perpetua*, Società Editrice Sonzogno, Milano 1885.

con uno stato di natura che spiegherebbe l'ostilità tra gli Stati e la minaccia della guerra.

Quando è “perpetua”, la pace si nutre infatti del silenzio e dell'immobilità che caratterizzano l'atmosfera spettrale dei cimiteri, non certo la vivacità spontanea di qualsiasi gruppo sociale, tantomeno educativo.

Nel mondo dei vivi, tutti sappiamo che confluire è non solo inevitabile, ma anche necessario, poiché solo attraverso il conflitto è possibile esprimere e mettere a confronto idee e opinioni diverse, proporre eventuali soluzioni e scegliere le opzioni migliori. In letteratura, si parla ormai da decenni di pace imperfetta (*imperfect peace*), per sottolineare che la pace è un concetto caleidoscopico e in perenne costruzione².

Nei contesti educativi e formativi, si tratta allora di muovere dalla consapevolezza che la pace è un orizzonte, e non una strada, cui possiamo avvicinarci solo attraverso un profondo cambiamento culturale. «Culture of peace is inclusive and complex because it incorporates knowledge, values, and communication. It also integrates physical, biological, and social aspects»³.

Nel presente saggio, proveremo a delimitare sinteticamente il contributo di Maria Montessori alla costruzione di tale *cultura della pace*, che è stata costantemente oggetto delle sue preoccupazioni pedagogiche, in particolare negli anni trascorsi in India, dal 1939 al 1946. A testimonianza del suo impegno in favore dell'educazione alla pace vi sono del resto le tre candidature, nel 1949, nel 1950 e nel 1951, al Premio Nobel per la Pace, nonché la frase inscritta sulla sua lapide: «Io prego i cari bambini che tutto possono di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo».

Maria Montessori ha trattato il tema del rapporto tra educazione e pace in noto volume dal titolo *Peace and Education*, pubblicato ad Adyar nel 1943, anticipando alcune questioni scottanti della contemporaneità, come appunto quella del conflitto, in un'ottica interdisciplinare e planetaria.

Partendo dalle riflessioni contenute in questo e altri tra i suoi testi più noti, immagineremo la pace come un *ordine di convivenza* che consideri il conflitto quale opportunità di crescita, rintracciando nella capacità di affrontarlo un segno inequivocabile di elevazione morale.

Se concordiamo sul fatto che, in una realtà plurale e dinamica come la nostra, non può esservi pace senza conflitto, la questione che si pone non

2. Comins-Mingol I., “Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar”, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 9, 2002, pp. 321-336.

3. Roque-Hernández R., “Building a Culture of Peace in Everyday Life With Inter- and Transdisciplinary Perspectives Frontiers in Education”, *Frontiers in Education*, 7, 2022: 847968, pp. 1-4.

riguarda l'aspirazione alla pace eliminando i conflitti, che tra l'altro sarebbe un compito della politica, ma la possibilità di vivere in pace *attraverso e nonostante* i conflitti.

Per la dottoressa anconetana, infatti, «costruire la pace è opera dell'educazione»⁴, considerando la pace nel suo essere qualcosa di più della mera assenza di guerra. Educare alla pace è in sostanza educare alla vita, preservando l'uomo dalla morte della ragione e, di conseguenza, della sua stessa specie.

Di questo era convinto anche suo figlio Mario, come ebbe modo di ribadire con grande lucidità in un intervento al XIII Congresso Internazionale Montessori sul tema *L'educazione dell'uomo per una pacifica comunità mondiale*. In quell'occasione, egli puntò l'attenzione sulla necessità di una scienza in grado di guidare l'umanità verso un comportamento razionale. Tale obiettivo è ineludibile, se concordiamo sul fatto che gli esseri umani sono fondamentalmente incapaci di assicurarsi la propria conservazione.

Nonostante i progressi compiuti in tutti i campi della conoscenza scientifica e della vita sociale, nella costruzione di un mondo pacifico, la civiltà umana sembra infatti essere rimasta al livello della preistoria. «Con riferimento alla guerra, l'umanità è indifesa come se fosse circondata da fiumi di lava eruttati da un vulcano. Si comporta come se fosse incapace di capire il fatto che la guerra è un'eruzione umana e che l'uomo è l'essenza e la componente del suo potere distruttivo che tutti temono tanto»⁵.

La disposizione dell'uomo alla guerra, il fascino della distruzione che da essa discende, non si eliminano con la retorica della pace.

Queste inclinazioni necessitano di un profondo ripensamento degli elementi che sono alla base della convivenza tra persone, gruppi, nazioni. Trascurare le loro influenze o provare a soffocarle può essere in molti casi controproducente.

Senza addentrarci nelle interpretazioni psicodinamiche della *pulsione di morte* che guida l'attività mentale e il comportamento umano, ci limitiamo ad affermare che il conflitto non rappresenta un'alternativa, ma un elemento costitutivo della pace, o meglio di un modello di convivenza in grado di gestire anche gli aspetti di negatività che sono connaturati all'attività del conffiggere.

In tutti i campi della vita sociale, il conflitto rappresenta uno strumento essenziale di confronto tra le differenze (di idee, di potere) e diventa

4. Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970, p. 29.

5. Montessori M., "Reflections by Mario Montessori", in Communications, organo dell'AMI, 1998/2-3, cit. in Giovetti P., *Maria Montessori. Una biografia*, Edizioni Mediterranee, Roma 2009, p. 136.

disfunzionale, ad esempio violento, a causa dell'incapacità di affrontare l'aggressività umana, che di fatto è una «tendenza ineliminabile dell'essere umano, che non può essere né repressa né lasciata manifestare in maniera incontrollata e distruttiva»⁶.

Questa tendenza è visibile tanto nei rapporti interpersonali, quanto in quelli internazionali. I recenti eventi bellici, che hanno sconvolto gli assetti geopolitici europei e mondiali, facendoci ripiombare nel terrore e nell'impotenza, ci spingono a riesaminare la necessità di educare alla pace nella contingenza del conflitto, a un livello sia generale sia particolare, dunque attraverso l'educazione alla politica e alla convivenza.

Con riferimento al primo aspetto, si tratta di indagare l'interconnessione tra pedagogia e politica nella costruzione di una visione della pace possibilmente non utopistica, o utopisticamente possibile.

La costruzione della pace è infatti il risultato dell'educare *della* politica, come anche dell'educare *alla* politica. Essi si configurano come processi complementari che si basano in un caso sulla ricerca del consenso (mediante la persuasione, ma anche l'indottrinamento), e nell'altro sulla cura del bene comune. Mentre l'educazione *della* politica consiste infatti in tutte quelle azioni finalizzate a fare apprendere a gruppi e a popolazioni la bontà delle proprie posizioni, anche formando chi ha il compito di convincere gli altri della bontà di tali posizioni, l'educazione *alla* politica è da intendersi invece come ricerca delle forme di decisione e gestione virtuosa del potere, al fine di innalzare il livello di benessere dei cittadini⁷.

In altri termini, l'educazione alla politica è il percorso che motiva i soggetti a contribuire a formare contesti democratici in cui perseguire il pieno sviluppo delle proprie potenzialità insieme e per gli altri, e non da soli o contro gli altri.

«Le considerazioni relative a riconoscimento, rispetto ed educazione alla politica conducono alla definizione dei processi di democratizzazione che fanno della divulgazione dei diritti umani e della pace l'indispensabile premessa per una loro effettiva realizzazione nella vita delle persone all'interno di sistemi nazionali e internazionali. È quindi indispensabile un grande impegno per un'educazione tale da consentirci di rilevare il senso vero dell'esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile a individuare nuove armonie tra convenienze e tornaconti d'ambito e la tensione verso il bene di tutti»⁸.

6. Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari 2020, p. 89.

7. Cfr. Tramma S., *L'educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari 2019, pp. 114-115.

8. Elia G., "L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro", *Attualità pedagogiche*, 3, 1, 2021: 61-68, p. 63.

Per Maria Montessori, questa meta potrà essere raggiunta solo attraverso un'educazione in grado di guidare la maturazione della personalità infantile al fine di renderla sana ed equilibrata, compito irrinunciabile nella prospettiva di un futuro di pace. «Se l'uomo fosse cresciuto sano psichicamente, raggiungendo, con un pieno sviluppo, un forte carattere e una intelligenza chiara, non potrebbe ammettere in se stesso principi morali opposti, né farsi partigiano contemporaneamente di due giustizie: una che difende la vita e l'altra che la distrugge; né coltivare nel cuor suo due virtù: quella di amare e quella di odiare. E non potrebbe concepire due discipline: una che riunisce le energie umane per costruire, e l'altra che le riunisce per distruggere ciò che ha costruito»⁹.

Tale processo maturativo è purtroppo lungo e difficile, e spesso è compromesso da alcuni gravi errori educativi, che provocano ciò che Maria Montessori definisce *fughe e barriere*. Le barriere sono difese psichiche inconscie che impediscono al bambino di portare al massimo sviluppo le sue potenzialità in un ambiente adatto ad accogliere i suoi bisogni e sostenere i suoi sforzi.

Tra le barriere rientrano l'*attaccamento*, che spegne la ricerca di autonomia del bambino in favore di una continua vicinanza con l'adulto, e il *possesso*, che distoglie il bambino dall'interesse verso le attività, per concentrarlo eccessivamente verso le cose e la competizione.

Molto interessante per le sue ricadute nell'ambito della gestione dei conflitti nella relazione educativa è anche il ricorso al *potere*, che spinge il bambino a utilizzare il capriccio per tentare di manipolare l'adulto a proprio vantaggio.

Ancora, tra le deviazioni rientrano il *complesso di inferiorità*, che il bambino costruisce in seguito alle costanti umiliazioni ricevute dall'adulto nelle forme del disprezzo o dello scoraggiamento, e la *paura*, che non consente al bambino di sviluppare quella prudenza necessaria a conoscere e dominare i pericoli esterni.

Infine, un'altra forma di deviazione può essere considerata la *bugia*, intesa come rifugio nell'invenzione, o come conseguenza di un ragionamento astuto¹⁰.

Le deviazioni infantili rappresentano in un certo senso un meccanismo di difesa utilizzato dal bambino per reagire a un trattamento ingiusto e irrispettoso. Se la vita dell'infanzia fosse uno scheletro, esse sarebbero «ossa lussate, uscite dalla loro vera posizione»¹¹.

9. Montessori M., *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1993, p. 22.

10. Cfr. Rossini V., *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia, una lezione da realizzare*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020, pp. 61-62.

11. Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1992, p. 216.

La *terapia ortopedica* delle deviazioni infantili attraverso l'educazione è chiamata dalla dottoressa "normalizzazione", e consiste nell'intervento volto al recupero e al controllo delle forze biologiche e psichiche del fanciullo, per pervenire poi alla costruzione di competenze intellettuali e sociali.

Questo processo conduce alla guarigione da uno stato di prostrazione che spesso resta invisibile agli occhi degli adulti, i quali anzi a volte finiscono per scambiare la docilità del bambino con un suo positivo adattamento all'ambiente, sottovalutando il rischio psicosociale connesso all'indebolimento delle sue risorse cognitive ed emotive.

«Se il bisogno del bambino di essere considerato e compreso – che è poi l'esigenza primaria di ogni essere umano – non viene soddisfatto, ecco che questi reagisce ribellandosi oppure annullandosi. Nel primo caso l'adulto risponde con la punizione o lasciando correre, soluzioni entrambe scorrette e controproducenti; nel secondo caso, in realtà più grave, in genere si ritiene fortunato ad avere un figlio così buono e ubbidiente e non si accorge nemmeno del dramma sotterraneo che invece questi sta vivendo»¹².

Da questa prospettiva, l'educazione alla pace si serve dunque di un'idea di disciplina che sostenga relazioni democratiche e rispettose partendo dai primi contesti educativi del bambino, ossia la famiglia e la scuola.

Rispetto a quest'ultimo contesto, il concetto di *authoritative school discipline*¹³ spiega esattamente come garantire sicurezza e ordine in classe, quali prerequisiti per l'implementazione di una cultura della pace.

Anche in tale campo, possiamo dire che il metodo Montessori ha saputo fungere da apripista.

2. Educare alla convivenza attraverso la disciplina

Educare alla pace può essere considerato uno dei pilastri dell'educazione alla convivenza, di cui è mezzo e fine. A sua volta, l'educazione alla convivenza ha rappresentato, soprattutto originariamente, una strategia essenziale per prevenire e contrastare la conflittualità e la violenza nei centri educativi.

Successivamente, la promozione della convivenza è stata legata in senso più ampio all'educazione civica e all'educazione alla cittadinanza.

12. Balsamo E., *L'approccio Montessori per un'educazione secondo natura*, Il leone verde, Torino 2010, p. 17.

13. Gregory A., Cornell D., "'Tolerating' adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school", *Theory into practice*, 48, 2, 2009: 106-113, p. 108.

Nel contesto pedagogico spagnolo, il lemma *convivencia* è utilizzato da Carbonell alla fine degli anni '90. Nello stesso periodo, Jares individua nella convivenza un modello di cambiamento sociale che parte dalle istituzioni educative. Qualche anno dopo, Boqué integra il concetto di cultura della pace ai programmi di miglioramento della convivenza scolastica e Torrego sottolinea l'importanza di introdurre tale tema nell'offerta formativa della scuola (in spagnolo *PEC, proyectos educativos de los centros*)¹⁴.

In tutta Europa, a partire dal rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, possiamo dire che la convivenza è diventata una sfida irrinunciabile per le istituzioni scolastiche del terzo millennio.

In realtà, Maria Montessori aveva già sottolineato l'importanza di *educare a vivere insieme*¹⁵, che rappresenta un pilastro fondamentale della vita scolastica, attraverso la formazione del sentimento sociale negli alunni. «La scuola è il luogo dove si sviluppa il «sentimento sociale»: è la società del bambino. Veramente non è la scuola in se stessa né la convivenza, ma è l'educazione che vi si dà [...] che deve sviluppare questo sentimento»¹⁶, che dunque diventa oggetto di un'educazione morale volta a promuovere l'aiuto reciproco e l'amore verso il prossimo.

Per educare a una positiva convivenza sociale, Maria Montessori non fa riferimento a un'astratta trasmissione dei valori etici e/o a una generica esperienza di socialità, ma insiste sulla necessità di rafforzare *dall'interno* lo spirito del bambino, per poi prepararlo a stare con gli altri con un bagaglio opportuno di competenze sociali e di principi morali.

Come noto, nelle Case dei Bambini ciò avveniva consentendo ai piccoli alunni di scegliere autonomamente attività che suscitassero i loro interessi. Un lavoro interessante, scelto liberamente, che abbia virtù di concentrare, anziché di stancare, aumenta le energie e le capacità mentali e dà padronanza di se stessi.

È esattamente a questa forma di autogoverno che Maria Montessori mira con la sua idea di disciplina, che definisce *attiva* perché mira al controllo consapevole delle proprie azioni all'interno di un contesto libero e sicuro, che aiuti dunque il bambino «a disporre di sé ove occorra seguire una regola di vita»¹⁷.

14. Si veda Merma-Molina G., Ávalos Ramos M.A., Martínez Ruiz M.A., “¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España?”, *Revista de Investigación Educativa*, 37, 2, 2019, pp. 561-579.

15. Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.

16. Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1992, p. 274.

17. Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1992, p. 54.

«Perciò con la disciplina, intesa non come controllo o punizione, ma come aiuto allo sviluppo di abilità, i bambini hanno l'opportunità di imparare a controllare i loro impulsi, a gestire le loro emozioni, a mettersi nei panni degli altri, a comprendere che a ogni loro azione corrisponde una conseguenza. In poche parole a sviluppare la volontà»¹⁸.

Così come l'educazione intellettuale procede dall'esperienza sensoriale, allo stesso modo l'educazione morale procede dunque dall'affinamento del sentimento interiore.

In entrambi i casi, l'ordine consente di perfezionare tanto l'educazione intellettuale, mediante l'esercizio dei sensi, quanto l'educazione morale, mantenendo viva la sensibilità individuale. «Nessuno può insegnare in tutte le particolarità la distinzione tra bene e male, a chi non la vede. Vederla, questa differenza, e conoscerla, non sono la stessa cosa»¹⁹.

Nelle scuole montessoriane, insegnare a vedere e conoscere la differenza tra bene e male è un percorso lungo e delicato, che si basa specificatamente su attività volte a preparare i bambini alla convivenza, dette di "perfezionamento collettivo". Tra queste vi è la cura del momento del pasto in comune, che avviene attraverso la suddivisione e l'assunzione delle responsabilità nell'apparecchiare, senza fare rumore o rompere le stoviglie, e nel mangiare in modo composto, evitando di sporcarsi.

Molto suggestivi sono anche gli esercizi del filo e del silenzio.

Il primo insegna a deambulare perfezionando i movimenti del camminare con precisione ed equilibrio. Avanzare lungo una linea tracciata per terra a forma di cerchio assume un significato più profondo rispetto a quello di un semplice coordinamento e controllo dei movimenti: si tratta di un esercizio di equilibrio non solo esteriore, ma anche interiore.

«Quando l'allineamento sul proprio cammino è perfetto, l'energia scorre. La vita in fondo non è altro che camminare su un filo e noi dobbiamo apprendere l'arte dei funamboli...»²⁰.

L'esercizio del silenzio insegna invece ai bambini ad ascoltare il proprio respiro ed attivare i sensi, in una situazione di buio e di calma che *aumenta come il crepuscolo, mentre il sole tramonta*.

Esso termina quando la maestra chiama sottovoce, uno ad uno, i bambini. Ciascuno, sentendo il proprio nome, deve alzarsi e seguire la voce, dirigendosi in modo controllato fuori dalla stanza buia. Abituarsi a percepire questi suoni delicati, provare piacere a camminare con leggerezza significa

18. Scandurra D., *Un'altra educazione è possibile. La risposta montessoriana ai bisogni dei bambini*, Publistampa, Pergine Valsugana (Tn) 2017, p. 69.

19. Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, cit., p. 291.

20. Balsamo E., *op. cit.*, p. 137.

perfezionare gradatamente la propria attività senso-motoria e, di conseguenza, lo spirito²¹.

Per concludere, l'educazione alla pace è, in una prospettiva montessoriana, il tragitto che ciascuno di noi è chiamato a compiere dal momento in cui viene al mondo, per apprendere l'arte di non perdersi nell'odio e nel disprezzo di se stesso, prima che degli altri.

«Non è sempre necessario vedere delle grandi cose, ma ciò che vale sommamente è il vedere l'origine delle cose. Sono segni semplici, riconoscibili appena si sviluppano e si compiano. E diverranno luce per meglio capire e comprendere il labirinto complicato della vita sociale dell'adulto»²².

Maria Montessori ha fatto di questa visione un'opera educativa tanto difficile quanto straordinaria. Riteneva che gli uomini fossero migliori di quello che appaiono, ma che la bontà e la carità dell'umanità fossero in qualche modo seppellite sotto una superficie di inconsapevolezza. Rompere questa superficie è il compito dell'educazione. «Tutto si deve imparare, tutto pesa su di noi, siamo degli schiavi; ci si insegna ad amarci reciprocamente, con sforzo»²³.

Concludendo, Maria Montessori ci ha insegnato che uscire dalle nostre schiavitù richiede grande fatica. L'inevitabilità di questo attraversamento spiega perché, così come l'amore, anche la pace è un punto di arrivo, non un punto di partenza.

Bibliografia

- Balsamo E., *L'approccio Montessori per un'educazione secondo natura*, Il leone verde, Torino 2010.
- Boqué M.C., *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades, etapas primaria y secundaria*, Octaedro, Barcelona 2002.
- Carbonell J.L. (Coord.), *Convivir es vivir*, Defensor del Menor, Madrid 1997.
- Comins-Mingol I., “Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar”, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 9, 2002.
- Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997.
- Elia G., “L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro”, *Attualità pedagogiche*, 3, 1, 2021.
- Elia G., *L'educazione alla politica*, in Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (a cura di), *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2021.
- Foschi R., *Maria Montessori*, Ediesse, Roma 2021.

21. Cfr. Foschi R., *Maria Montessori*, Ediesse, Roma 2021, pp. 124-125.

22. Montessori M., *Educazione e pace*, cit., p. 129.

23. *Ibidem*, p. 136.

- Jares X., “El lugar del conflicto en la organización escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 1997, pp. 53-73.
- Giovetti P., *Maria Montessori. Una biografia*, Edizioni Mediterranee, Roma 2009.
- Gregory A., Cornell D., “‘Tolerating’ adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school”, *Theory into practice*, 48, 2, 2009.
- Kant E., *Per la pace perpetua*, Società Editrice Sonzogno, Milano 1885.
- Merma-Molina G., Ávalos Ramos M.A., Martínez Ruiz M.A., “¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España?”, *Revista de Investigación Educativa*, 37, 2, 2019.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *Il segreto dell’infanzia*, Garzanti, Milano 1992.
- Montessori M., *L’autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1992.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1992.
- Montessori M., *La formazione dell’uomo*, Garzanti, Milano 1993.
- Muller J.M., *Il principio nonviolenza. Una filosofia della pace*, Plus, Pisa 2004.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari 2020.
- Roque-Hernández R., “Building a Culture of Peace in Everyday Life With Inter- and Transdisciplinary Perspectives Frontiers in Education”, *Frontiers in Education*, 7, 2022: 847968.
- Rossini V., “‘Follow a rule of life’. Classroom management and positive discipline in an Apulian Children’s House”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education. Special Issue. Intersections between human sciences and natural sciences in Maria Montessori’s thought and work*, 16, 2, 2021, pp. 117-132.
- Rossini V., *Maria Montessori. Una vita per l’infanzia, una lezione da realizzare*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020.
- Rubini A., *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Guerini, Milano 2010.
- Scandurra D., *Un’altra educazione è possibile. La risposta montessoriana ai bisogni dei bambini*, Publistampa, Pergine Valsugana (TN) 2017.
- Torrego J.C., *Vinco vinci. Manuale per la mediazione dei conflitti nei gruppi educativi*, La Meridiana, Molfetta (BA) 2003.
- Torrego J.C. (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia*, Graó, Barcelona 2006.
- Tramma S., *L’educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari 2019.

7. *Costruire la pace attraverso i giovani: prospettive psicologiche ed educative*

di *Pasquale Musso*

1. **Criticità e prospettive del costruito di pace**

Avviare una riflessione sulla pace non è mai semplice. Le ragioni di una tale difficoltà sono molteplici e possono essere individuate tenendo in considerazione almeno tre diversi livelli di analisi: definitorio, concettuale e pratico. Innanzitutto, è problematica la comune definizione di pace, spesso declinata in negativo: la pace è “assenza” di guerre e conflitti. Anche nei tentativi di definizione positiva, è implicito il riferimento alla “presenza in opposizione” di una qualche forma di ostilità o turbamento: la pace è concordia e armonia, data la mancanza di disaccordo, oppure la pace è tranquillità e serenità, venendo meno timori e affanni¹. Ne deriva la semplice, ma fondamentale, questione relativa a se sia possibile costruire una comprensione genuinamente in positivo dell’idea di pace. Una possibile risposta affermativa è legata alla descrizione della pace come a una condizione che produce reciprocamente benessere fra diverse parti: in breve, per esempio, più che essere legata alla concordia, a cui solitamente si fa riferimento in presenza della risoluzione di un problema, è maggiormente legata alla prosocialità, ovvero alla tendenza attiva a fornire beneficio agli altri in termini di condivisione, donazione, cura, conforto e aiuto².

Una seconda dimensione di criticità fa riferimento alla diffusione di cornici teoriche e concettuali che, pur avendo ad oggetto di studio il tema della pace (e, quindi, comunemente anche della guerra e dell’ostilità), appaiono come poco integrate e con prospettive a breve termine. È il caso, per

1. Enciclopedia Italiana Treccani (2022), *Pace*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, testo disponibile al sito: www.treccani.it/vocabolario/pace, consultato il 18 novembre 2022.

2. Eisenberg N., Fabes R.A., Spinrad T.L., *Prosocial development*, in Lamb M.E., Lerner R.M. (eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, Wiley, Hoboken, NJ 2006.

esempio, dei modelli di relazione intergruppo e di costruzione della pace, orientati rispettivamente a studiare il conflitto fra gruppi e a promuovere la coesione sociale con azioni costruttive, che però spesso non hanno tenuto conto della complessità, dinamicità e necessaria interconnessione di entrambi gli approcci. Inoltre, entrambi mancano di una adeguata prospettiva evolutiva capace di significare la pace non come una questione legata alla presenza/assenza di contese e conflitti, ma piuttosto orientata al futuro e focalizzata a comprendere attraverso quali processi e azioni le nuove generazioni di giovani³ possano essere risorse per la costruzione di una pace sistemica e diffusa.

In terza battuta, rimane più che mai aperta la domanda su come sia possibile praticare la pace in un mondo continuamente “sorpreso” da nuove guerre. Se è chiaro a molti che lavorare per la pace significa prevenire i conflitti e risolvere quelli esistenti, è meno diffusa l’idea della costruzione di una cultura di pace attraverso l’educazione, la cooperazione e la solidarietà. Nel primo caso gli interventi si concentrano in iniziative di promozione della giustizia e di risoluzione non violenta dei conflitti, mentre nel secondo caso gli interventi ruotano intorno alla formazione di valori, come il rispetto e la comprensione reciproca, e di ponti tra comunità. Ancora una volta, si riscontra qui la dicotomia tra azioni di “evitamento del conflitto” piuttosto che di “proposizione della pace”, in culture operative che spesso non si incontrano. Se e quali interventi, nell’alveo dei due approcci, risultino più efficaci è difficile sostenerlo, dato che pochissimi sono gli studi di valutazione basati sull’evidenza della loro efficacia a breve e lungo termine, tuttavia è ragionevole pensare che per una pratica della pace “positiva”, duratura e strutturale bisognerebbe spostare l’attenzione sull’impatto che i giovani possono avere nei loro sistemi di vita in qualità di “costruttori di pace”⁴. In questo senso, è utile approfondire la questione di come la costruzione della pace e la promozione della coesione sociale passi dalla comprensione dello sviluppo dei comportamenti prosociali dei più giovani e dalle conseguenti implicazioni pratiche⁵.

In un saggio del 1931, Einstein sosteneva che «la pace non può essere mantenuta con la forza: può essere ottenuta solo attraverso la comprensio-

3. Con il termine giovani si fa riferimento a bambini e adolescenti nel loro insieme.

4. Taylor L.K., O’Driscoll D., Dautel J.B., McKeown S., “Empathy to action: Child and adolescent out-group attitudes and prosocial behaviors in a setting of intergroup conflict”, *Social Development*, 29, 2020, pp. 461-477; McEvoy-Levy S., *Troublemakers or peacemakers? Youth and post-accord peace building*, Notre Dame Press, Notre Dame 2006.

5. Ad esempio, Taylor L.K., Merrilees C.E., Baird R., Goeke-Morey M.C., Shirlow P., Cummings E.M., “Impact of political conflict on trajectories of adolescent prosocial behavior: Implications for civic engagement”, *Developmental Psychology*, 54, 2018, pp. 1785-1794.

ne. Non possiamo risolvere i nostri problemi con lo stesso modo di pensare con cui li abbiamo creati. È impossibile ottenere la pace finché qualsiasi azione fatta in questo senso tiene conto di un possibile conflitto futuro»⁶ (trad. mia). È in questa linea di ragionamento che si iscrive quanto finora delineato in risposta alle tre criticità presentate. Una riflessione pertinente ed efficace sulla pace deve poter partire da una definizione “positiva” di pace, deve tenere in considerazione teorie e approcci che cercano di spiegare come la pace può essere raggiunta e mantenuta anche attraverso modi di pensare diversi dalle mere spiegazioni sulla nascita e la risoluzione dei conflitti e, per far ciò, deve soprattutto guardare non solo all’impatto dei conflitti e della violenza sui giovani, ma anche al loro contributo come costruttori di pace e allo sviluppo dei comportamenti prosociali. Il Modello Evolutivo di Costruzione della Pace (*Developmental Peacebuilding Model*, DPM) proposto da Taylor⁷ mette insieme queste prospettive e viene di seguito brevemente presentato.

2. Il Modello Evolutivo di Costruzione della Pace e sue implicazioni

L’interrogativo di fondo a cui cerca di rispondere il DPM è come inquadrare le azioni dei giovani in termini di contributo alla costruzione della pace e alla coesione sociale. Per far ciò, integra il quadro teorico delle relazioni intergruppo e dei modelli di costruzione della pace, di cui detto sopra, con una prospettiva socio-ecologica del comportamento prosociale (vedi Fig. 1).

Ciò comporta che lo studio della prosocialità e del suo sviluppo non si limita al solo livello individuale e del microsistema (interpersonale), ma si estende alla comprensione dei processi di scambio con i livelli più ampi dell’eso- e del macrosistema (riguardanti rispettivamente il cambiamento strutturale e culturale). Di conseguenza, diventa plausibile chiedersi, per esempio, come i giovani, a partire da comportamenti prosociali interpersonali (per esempio, l’aiuto rivolto a un membro di un gruppo esterno), possano promuovere cambiamenti strutturali (azioni collettive di volontariato per l’intero gruppo esterno) e culturali (avviare una petizione per i

6. Einstein A., *Cosmic religion with other opinions and aphorisms*, Covici-Friede, Inc., New York 1931.

7. Taylor L.K., “The Developmental Peacebuilding Model (DPM) of children’s prosocial behaviors in settings of intergroup conflict”, *Child Development Perspectives*, 14, 2020, pp. 127-134.

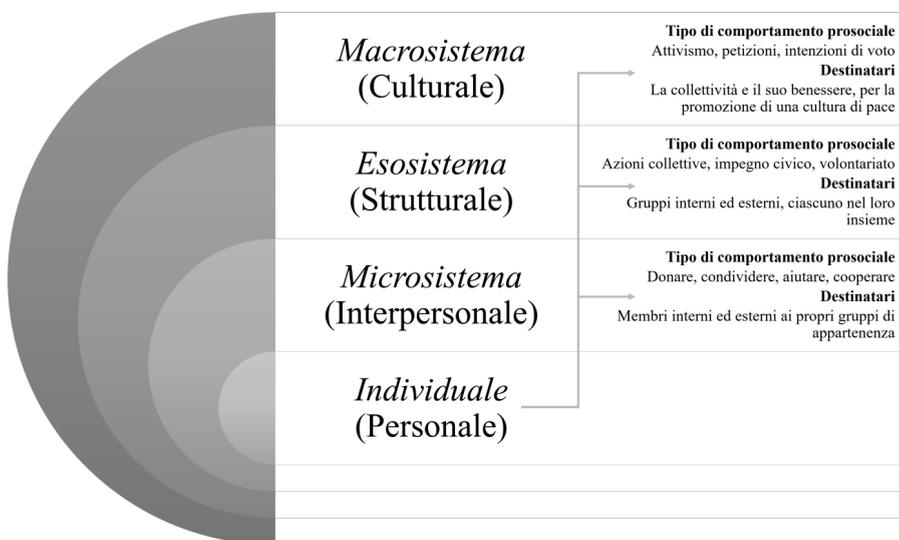


Fig. 1 - Il modello evolutivo di costruzione della pace integra una prospettiva socio-ecologica (etichette in corsivo), il paradigma di costruzione della pace (etichette in parentesi) e la prospettiva delle relazioni intergruppi per esaminare i destinatari e il tipo di comportamento prosociale dei giovani (esempi a destra). Figura adattata da: Taylor (2020)

diritti del gruppo esterno)⁸. In questa dinamica, come si vede in Fig. 1, il DPM distingue tra i destinatari del comportamento prosociale e il tipo di beneficio o cambiamento sociale che si mira a promuovere, nella logica di favorire la coesione sociale tra gruppi e, così facendo, di ampliare la nostra comprensione di come i giovani possano contribuire alla costruzione della pace.

Questa prospettiva si intreccia intimamente con i processi di sviluppo del comportamento prosociale in relazione sia ad altri individui sia a gruppi di appartenenza interni ed esterni. La ricerca sottolinea come l'aiuto spontaneo e il comportamento altruistico⁹, la condivisione di oggetti¹⁰ e la

8. Ad esempio, Taylor L.K., Merrilees C.E., Baird R., Goeke-Morey M.C., Shirlow P., Cummings E.M., "Impact of political conflict on trajectories of adolescent prosocial behavior: Implications for civic engagement", *Developmental Psychology*, 54, 2018, pp. 1785-1794.

9. Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M., "Development of concern for others", *Developmental Psychology*, 28, 1992, pp. 126-36.

10. Sebastián-Enesco C., Hernandez-Lloreda M.V., Colmenares F., "Two and a half-year-old children are prosocial even when their partners are not", *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 2013, pp. 186-198.

capacità di consolare l'altro¹¹ emergano tra 1 e 2 anni di età. Questo impulso ad aiutare, condividere ed offrire conforto già nella prima infanzia sembra essere presente in diverse parti del mondo¹². Inoltre, compiere gesti prosociali fa sentire bene i bambini¹³. Essere prosociali, quindi, sembra una vantaggiosa inclinazione propria degli esseri umani nei primi anni di età¹⁴. Questa tendenza, con vari gradi di variabilità interculturale, sembra aumentare negli anni della scuola primaria quando i bambini diventano meno egocentrici e più orientati agli altri¹⁵. Più avanti nel tempo, i giovani diventano più selettivi in termini di motivi e comportamenti prosociali messi in atto e sembrano offrire il loro aiuto solo quando può essere davvero efficace¹⁶. In ogni caso, la ricerca suggerisce che, all'interno del microsistema, i comportamenti prosociali interpersonali tendono a essere rivolti verso gli individui più vicini o simili, come le madri¹⁷, la famiglia¹⁸ e gli amici¹⁹, suggerendo differenze in funzione dei gruppi di riferimento.

In effetti, diverse ricerche²⁰ mostrano come il comportamento prosociale intragruppo (aiutare gli altri che appartengono al proprio gruppo) sia più probabile del comportamento prosociale intergruppo (aiutare gli altri che appartengono a un gruppo diverso dal proprio) e diversi sono i fattori

11. Dunfield K.A., Kuhlmeier V.A., "Evidence for partner choice in toddlers: Considering the breadth of other oriented behaviors", *Behavioral and Brain Sciences*, 36, 2013, pp. 88-89.

12. House B.R., Silk J.B., Henrich J., Barrett H.C., Scelza B.A., Boyette A.H., Hewlett B.S., McElreath R., Laurence S., "Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110, 2013, pp. 14586-14591.

13. Akinm L.B., Hamlin J.K., Dunn E.W., "Giving leads to happiness in young children", *Plos ONE*, 7, 2012.

14. Hepach R., Vaish A., Tomasello M., "A new look at children's prosocial motivation", *Infancy*, 18, 2013, pp. 67-90.

15. Radke-Yarrow M.R., Zahn-Waxler C.J., Chapman M., *Children's prosocial dispositions and behavior*, in Hetherington E.M. (ed.), *Handbook of Child, Vol. 4, Socialization, personality, and social development*, Harper and Row, New York, NY 1983.

16. Eisenberg N., Fabes R.A., *Prosocial development*, in Damon W., Eisenberg N. (eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol 3. Social, emotional, and personality development*, Wiley, Hoboken, NJ 1998; Killen M., Turiel E. (1998), "Adolescents' and young adults' evaluations of helping and sacrificing for others", *Journal of Research on Adolescence*, 8, pp. 355-337.

17. Young S.K., Fox N.A., Zahn-Waxler C., "The relations between temperament and empathy in 2-year-olds", *Developmental Psychology*, 35, 1999, pp. 1189-1197.

18. Padilla-Walker L.M., Carlo G., Memmott-Elison M.K., "Longitudinal change in adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family", *Journal of Research on Adolescence*, 28, 2018, pp. 698-710.

19. Moore C., "Fairness in children's resource allocation depends on the recipient", *Psychological Science*, 20, 2009, pp. 944-948.

20. Ad esempio, Sierksma J., Thijs J., Verkuyten M., "In-group bias in children's intention to help can be overpowered by inducing empathy", *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 2015, pp. 45-56.

che possono spiegare questo divario, tra cui l'esposizione ai conflitti o la loro minaccia, le norme di gruppo, l'identità sociale, il contatto e l'empatia. Le esperienze personali dei bambini e la storia di vittimizzazione del loro gruppo possono influire sulle loro risposte verso i membri di gruppi esterni, riducendo il comportamento prosociale²¹. Talvolta, la prosocialità verso i gruppi esterni può essere percepita come una violazione delle norme di lealtà di gruppo, con conseguenti sanzioni sociali o punizioni fisiche e psicologiche. Ancora, i giovani che si identificano più fortemente con gruppi legati a rivalità o conflitti hanno meno probabilità di condividere risorse con membri di gruppi esterni²². Tuttavia, il contatto interpersonale e di gruppo sembra svolgere un ruolo di contrasto a questi processi, ma anche di promozione della prosocialità verso i membri di gruppi esterni. Nei giovani il contatto è, inoltre, collegato alle norme di gruppo e all'empatia. Infatti, sia norme fra pari a sostegno del contatto tra gruppi sia maggiori livelli di empatia, intesa come la capacità di simulare cognitivamente ed emozionalmente gli stati mentali degli altri e le dinamiche dei loro gruppi di appartenenza, sono legate a una maggiore quantità e a una migliore qualità del contatto che, a sua volta, sembra dispiegarsi in maggiori comportamenti prosociali.

Comunque, tali considerazioni e relative ricerche si concentrano, soprattutto, sul microsistema. Il DPM, invece, sottolinea come la prosocialità interpersonale, anche verso i gruppi esterni, possa avere implicazioni per una più ampia coesione sociale e la costruzione della pace. Nell'ottica del DPM, infatti, il comportamento prosociale interpersonale volto a beneficiare un singolo membro di un gruppo esterno (un comportamento a livello del microsistema, quindi) può essere un primo passo essenziale, ma non sufficiente, per un cambiamento negli altri livelli dell'ecologia sociale²³. Il comportamento prosociale interpersonale va visto, quindi, nell'ottica della sua potenziale transizione in comportamenti prosociali nell'esosistema, che mira al cambiamento strutturale attraverso l'impegno civico e collettivo per migliorare il benessere della comunità e affrontare questioni di interesse pubblico²⁴.

21. Abrams D., Van de Vyver J., Pelletier J., Cameron L., "Children's prosocial behavioural intentions towards outgroup members", *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 2015, pp. 277-294.

22. O'Driscoll D., Taylor L.K., Dautel J.B., "Intergroup resource distribution among children living in segregated neighborhoods amid protracted conflict", *Peace and Conflict Journal of Peace Psychology*, 24, 2018, pp. 464-474.

23. Taylor L.K., Merrilees C.E., Baird R., Goeke-Morey M.C., Shirlow P., Cummings E.M., "Impact of political conflict on trajectories of adolescent prosocial behavior: Implications for civic engagement", *Developmental Psychology*, 54, 2018, pp. 1785-1794.

24. Checkoway B., Aldana A., "Four forms of youth civic engagement for diverse democracy", *Children and Youth Services Review*, 35, 2013, pp. 1894-1899.

Si tratta di azioni collettive che affrontano strutture di disuguaglianza o ingiustizia nei sistemi rilevanti per i bambini e i giovani, come la scuola o altre importanti comunità di riferimento. Inoltre, il DPM considera anche l'azione prosociale a livello del macrosistema, come la firma di petizioni per un cambiamento culturale nazionale o globale o l'adesione ad iniziative tese a migliorare il benessere sociale di persone che non potrebbero incontrarsi mai. È il caso di campagne sociali internazionali come Youth4Peace (<https://youth4peace.info>) e PeaceDay (<https://internationaldayofpeace.org>), oppure iniziative nazionali come la Nave della Legalità (www.fondazione-falcone.org/23maggio) e la Giornata della Memoria (<https://ucei.it/cultura/memoria-shoah-giorno-memoria>), a cui bambini e giovani partecipano in gran numero ogni anno. Tali forme di prosocialità a livello dell'eso- e del macrosistema possono essere azioni importanti verso la definizione di un *ethos* "collettivo" della pace.

Il DPM offre un modello utile non solo per integrare e organizzare i risultati della ricerca, ma anche per guidare gli interventi mirati alla costruzione "positiva" della pace da parte dei giovani. Per esempio, sembra utile pensare alla creazione di consigli consultivi locali di giovani rappresentanti le diverse problematiche e risorse di una città o di un quartiere, specialmente se in presenza di elevati tassi di diversità culturale. In questo caso, i giovani sarebbero inseriti in un percorso di promozione della prosocialità a livello dell'esosistema, al fine di affrontare questioni sociali di tipo strutturale come l'equità e la giustizia sociale. Una esperienza del genere è utile anche per uno sviluppo più positivo del comportamento prosociale a livello interpersonale, offrendo opportunità di contatto con altri ragazzi di quartieri diversi dal proprio, affinando le abilità di empatia nel cogliere le prospettive degli altri necessarie al lavoro di sintesi comune, definendo nuove forme di identità sociale secondo appartenenza più ampie, vivendo norme di gruppo maggiormente orientate alla integrazione tra gruppi e sperimentando livelli più bassi di rivalità e competizione sociale. Tutto ciò può trovare anche espressione dal punto di vista del macrosistema, per esempio nelle intenzioni di voto o nell'attivismo in favore della pace, che possono avere nel tempo conseguenze rispetto alla costruzione di una cultura condivisa della pace.

Proprio nell'ottica di una simile cultura, la prospettiva del DPM implica anche la necessità di attivare partenariati interdisciplinari per risolvere le questioni politiche intorno alla pace. Infatti, la cooperazione tra aree disciplinari diverse, quali per esempio la formazione, la sociologia, le scienze politiche, la geografia, l'economia, possono stimolare progetti innovativi in grado di tenere in considerazione e valutare i molti livelli dell'ecologia sociale al fine di capire meglio cosa influenzi la prosocialità dei bambini

(per esempio, dalle norme del macrosistema alle strutture istituzionali dell'esosistema, alle relazioni tra pari del microsistema) e come essa può diventare un contributo dei giovani alla costruzione della pace (ad esempio, attraverso il percorso che va dall'aiuto interpersonale al volontariato fino ad influenzare una più ampia etica della pace).

In ogni caso, ciò che è immediatamente intuibile è che se il DPM ci fornisce una chiara prospettiva di riferimento per leggere la pace in positivo e attraverso un approccio strutturale e orientato al futuro, una leva cruciale per promuovere la prosocialità nei giovani è l'incontro con un ambiente scolastico fortemente ispirato alla costruzione della pace attraverso l'educazione delle nuove generazioni. Diverse sono le prospettive teorico-applicative che discendono da una simile ispirazione e, di seguito, si propone uno degli approcci che ha riscontrato nel tempo una maggiore evidenza empirica.

3. Promuovere la prosocialità e la pace attraverso l'educazione: il caso dell'apprendimento socio-emotivo

Come sostengono Hymel & Darwich²⁵, la scuola rappresenta senza dubbio una delle più potenti forze di socializzazione al di là della famiglia ed è il contesto privilegiato per favorire lo sviluppo della prosocialità, raggiungendo precocemente e ripetutamente la maggioranza dei giovani. La scuola è in una posizione unica per offrire l'opportunità di apprendere nuove e alternative strategie prosociali per risolvere i problemi, incoraggiando l'empatia, l'accettazione degli altri, il rispetto per la diversità, la collaborazione e l'aiuto reciproco. In sintesi, la scuola rappresenta quel contesto educativo dove poter accedere a una trasformazione del pensiero da "Cosa ci guadagno io?" a "Come possiamo vivere in pace e bene insieme?". Tuttavia, la scuola è spesso tristemente nota per educare la mente senza educare il cuore, ovvero per prendere in carico principalmente gli aspetti cognitivo-informativi dello sviluppo dei giovani, tralasciando la dimensione sociale-emotiva. Solo negli ultimissimi decenni questa tendenza sembra essere faticosamente cambiata, con un crescente riconoscimento del fatto che abilità *soft* come, per esempio, l'empatia e la compassione sono altrettanto importanti, se non di più, delle abilità e dei risultati accademici.

Attorno a questa idea, negli anni '90 del secolo scorso è stato coniato il termine "apprendimento socio-emotivo" (*Social-Emotional Learning*,

25. Hymel S., Darwich L., "Building peace through education", *Journal of Peace Education*, 15, 3, 2018, pp. 345-357.

SEL) da un gruppo di ricercatori ed educatori interessati a promuovere lo sviluppo positivo dei giovani, incluso il comportamento prosociale²⁶. Da questo sforzo iniziale è nato il Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Il CASEL immagina «tutti i bambini e gli adulti come individui consapevoli di sé, premurosi, responsabili, impegnati e in continuo apprendimento, che lavorano insieme per raggiungere i loro obiettivi e creare un mondo più inclusivo e giusto [...] attraverso un impegno per il SEL» (<https://casel.org/about-us>, trad. mia). Per raggiungere questo obiettivo il CASEL identifica una struttura conosciuta come la “ruota del CASEL”, che include cinque aree fondamentali di competenze sociali ed emotive alla base di gran parte del comportamento umano e da promuovere e sviluppare, intorno a cui si snodano quattro ambienti chiave in cui gli studenti vivono e crescono. Le cinque aree sono la consapevolezza di sé, l'autogestione, il processo decisionale responsabile, le abilità relazionali e la consapevolezza sociale, mentre gli ambienti fanno riferimento alle classi scolastiche, alle scuole, alle famiglie e alle comunità (per una approfondita definizione di ciascuna area e ciascun ambiente vedi <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework>). La validità di questo approccio è supportato da diverse indagini sul campo (per una serie di pubblicazioni correlate si veda <https://casel.org/news-publications/sel-publications>). Per esempio, in una meta-analisi di oltre 200 studi, Durlak e colleghi²⁷ hanno evidenziato come la partecipazione di studenti a programmi SEL nel contesto scolastico aumenti le loro abilità socio-emotive e i loro atteggiamenti e comportamenti prosociali, mentre riduca i problemi comportamentali e il disagio emotivo. Inoltre, Hawkins e colleghi²⁸ hanno altresì potuto mostrare effetti a lungo termine della partecipazione a programmi SEL: 12-15 anni dopo, quelli che erano diventati giovani adulti godevano di migliore benessere, impiego e, di notevole interesse per il nostro discorso, di un maggiore coinvolgimento e impegno civico nella comunità.

Nel modello CASEL, una promozione efficace del SEL richiede ambienti di apprendimento sicuri, attenti e partecipativi, in cui le specifiche

26. Weissberg R.P., Durlak J.A., Domitrovich C.E., Gullotta, T.P., *Social and emotional learning: Past, present, and future*, in Durlak J.A., Domitrovich C.E., Weissberg R.P., Gullotta T.P. (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, The Guilford Press, New York 2015.

27. Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A., Taylor R., Schellinger K., “The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions”, *Child Development*, 82, 2011, pp. 405-432.

28. Hawkins J., Kosterman R., Catalano R., Hill K., Abbott R., “Positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle social development project”, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 2008, pp. 25-31.

attività siano integrate intenzionalmente nei curricula scolastici e nella vita quotidiana degli studenti. Di fondamentale importanza è, allora, il ruolo dell'insegnante, che modella il comportamento prosociale, creando un ambiente di classe in cui tutti si sentano rispettati e accettati e fornendo supporto agli studenti. Gli insegnanti possono promuovere il SEL e il senso di cura reciproco anche attraverso il dialogo in classe, aiutando i giovani a sviluppare abilità comunicative e a vedere che non sono soli nei loro pensieri, problemi e paure. Per i bambini che hanno vissuto guerre o violenze, o malversazioni e discriminazioni, uno spazio per conversazioni collettive "coraggiose" può essere particolarmente importante per aiutarli a sentirsi meno isolati e più legati a coloro che li circondano.

Anche il modo in cui gli insegnanti strutturano l'apprendimento in classe è un fattore critico per la promozione del SEL. La ricerca ha ampiamente mostrato gli effetti positivi dell'apprendimento cooperativo su quello competitivo e individualistico²⁹, quando il primo è implementato correttamente³⁰. Johnson e Johnson³¹ richiamano particolarmente l'attenzione sui valori civici che vengono comunicati implicitamente da queste diverse forme di apprendimento. In ambienti di apprendimento competitivi è necessario "battere" gli altri studenti per avere successo, il che può incoraggiare involontariamente a indebolire gli altri per vincere. In ambienti di apprendimento individualistici il successo dipende solo dai propri sforzi. In ambienti cooperativi, invece, gli studenti hanno la necessità di condividere gli obiettivi di apprendimento e di sostenersi a vicenda in modo che tutti abbiano successo. Ne deriva come una maggiore esperienza di apprendimento cooperativo sia associata a comportamenti più prosociali³², mentre le esperienze di apprendimento competitivo sono associate a una maggiore aggressività degli studenti. In più, quando la collaborazione è tra coetanei di diversa estrazione etnica, l'empatia e la simpatia interetnica aumentano³³.

29. Ad esempio, Johnson D., Johnson R., "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning", *Educational Researcher*, 38, 2009, pp. 365-379.

30. Hymel S., Zinck B., Ditzer E., "Cooperation versus competition in the classroom", *Exceptionality Education Canada*, 3, 1993, pp. 103-128.

31. Johnson D., Johnson R., "Restorative justice in the classroom: necessary roles of cooperative context, constructive conflict, and civic values", *Negotiation and Conflict Management Research*, 5, 1, 2012, pp. 4-28.

32. Choi J., Johnson D.W., Johnson R., "The roots of social dominance: Aggression, prosocial behavior, and social interdependence", *Journal of Educational Research*, 104, 6, 2011, pp. 442-454.

33. Stephan W., Stephan C., *An integrated threat theory of prejudice*, in Oskamp S. (ed.), *Reducing prejudice and discrimination*, Erlbaum, Mahwah, NJ 2000.

Le pratiche di disciplina in classe e a scuola rappresentano un altro ambito di riflessione nella cornice del SEL. I metodi disciplinare tradizionali, come l'espulsione, sembrano danneggiare in modo sproporzionato una minoranza di studenti, spesso svantaggiati. Di conseguenza, le scuole sono chiamate ad usare approcci più equi come la giustizia riparativa, la disciplina empatica e la gestione della classe umanizzata. La giustizia riparativa si concentra sulla riparazione e la responsabilità attraverso il dialogo tra la vittima, l'autore del comportamento inappropriato e i membri della comunità scolastica. La disciplina empatica enfatizza le relazioni positive tra insegnante e studente e si è dimostrata capace di ridurre della metà i tassi di sospensione scolastica. La gestione della classe umanizzata evita premi e punizioni e privilegia la costruzione di un senso di appartenenza tra gli studenti. Questi approcci incoraggiano l'autoriflessione, l'empatia e la costruzione di relazioni, abilità essenziali perché i giovani sperimentino risorse capaci di renderli costruttori di pace.

Infine, il SEL implica l'implementazione di programmi rivolti ad insegnare ai giovani come risolvere i conflitti in modo pacifico. Le attività collegate si focalizzano sul riconoscimento dei propri meccanismi di pensiero e delle proprie emozioni, sulla gestione della rabbia, sul considerare prospettive multiple e trovare opzioni diverse e possibilmente *win-win* nel caso di dispute e rivalità. L'obiettivo è insegnare ai giovani come risolvere i conflitti e i problemi pacificamente in modo che questo comportamento continui anche quando diverranno adulti.

In sintesi, il SEL rappresenta un approccio che mira ad educare intenzionalmente le generazioni future a modi di essere prosociali e non aggressivi, contribuendo ad un ruolo attivo dei giovani come costruttori di pace e, per questo, a creare la pace nel mondo. È importante, comunque, sottolineare come ci siano molti approcci diversi per promuovere il SEL e la ricerca sul loro impatto è solo all'inizio. Una descrizione di tali approcci va oltre gli scopi di questo saggio, ma l'educatore interessato può trovare il riferimento a un gran numero di SEL diversi accedendo al seguente link: www.selresources.com.

4. Conclusioni

L'obiettivo di questo saggio era quello di avviare una riflessione critica sul tema della pace attraverso una lettura "in positivo" del concetto e di fornire un indirizzo per una visione strutturale e duratura dei percorsi di costruzione della pace. Nel far ciò, si è necessariamente guardato all'impatto che i giovani possono avere come "costruttori di pace". In questa

linea di senso è stato, quindi, presentato il modello evolutivo di costruzione della pace, che identifica nella prosocialità e nel suo sviluppo il costrutto centrale per la costruzione della pace e permette di dare un adeguato inquadramento alle azioni dei giovani in termini di contributo alla coesione sociale e alla pace. Il DPM si presenta come un modello integrativo che mette insieme gli studi sulle relazioni intergruppo con la prospettiva socio-ecologica e il paradigma di costruzione della pace e delinea come i comportamenti prosociali dei giovani possono promuovere un cambiamento costruttivo a diversi livelli dell'ecologia sociale. Dato il ruolo cruciale dello sviluppo della prosocialità, si è successivamente analizzato come promuovere tale dimensione nel contesto scolastico, presentando la prospettiva dell'apprendimento socio-emotivo e mettendo specificamente a fuoco il ruolo dell'insegnante, gli ambienti di apprendimento, le pratiche disciplinari e i programmi rivolti alla risoluzione dei conflitti. Questi spunti e suggerimenti sono utili per l'educazione delle nuove generazioni, per cui aspiriamo che diventino costruttori di pace nel mondo. Come disse Mahatma Gandhi nel 1931: «Se vogliamo insegnare la vera pace in questo mondo, e se vogliamo portare avanti una vera guerra contro la guerra, dovremo cominciare dai bambini» (come riportato in www.gandhiforchildren.org/gandhi-spoke-montessori-london, trad. mia). E se dobbiamo cominciare dai bambini, dobbiamo cominciare dalla scuola.

Bibliografia

- Abrams D., Van de Vyver J., Pelletier J., Cameron L., “Children’s prosocial behavioural intentions towards outgroup members”, *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 2015.
- Akninm L.B., Hamlin J.K., Dunn E.W., “Giving leads to happiness in young children”, *Plos ONE*, 7, 2012.
- Checkoway B., Aldana A., “Four forms of youth civic engagement for diverse democracy”, *Children and Youth Services Review*, 35, 2013.
- Choi J., Johnson D.W., Johnson R., “The roots of social dominance: Aggression, prosocial behavior, and social interdependence”, *Journal of Educational Research*, 104, 6, 2011.
- Dunfield K.A., Kuhlmeier V.A., “Evidence for partner choice in toddlers: Considering the breadth of other oriented behaviors”, *Behavioral and Brain Sciences*, 36, 2013.
- Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A., Taylor R., Schellinger K., “The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions”, *Child Development*, 82, 2011.
- Einstein A., *Cosmic religion with other opinions and aphorisms*, Covici-Friede, Inc., New York 1931.

- Eisenberg N., Fabes R.A., *Prosocial development*, in Damon W., Eisenberg N. (eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol 3. Social, emotional, and personality development*, Wiley, Hoboken, NJ 1998.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Spinrad T.L., *Prosocial development*, in Lamb M.E., Lerner R.M. (eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, Wiley, Hoboken, NJ 2006.
- Enciclopedia Italiana Treccani, *Pace*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2022, testo disponibile al sito: www.treccani.it/vocabolario/pace, consultato il 18 novembre 2022.
- Hawkins J., Kosterman R., Catalano R., Hill K., Abbott R., “Positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle social development project”, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 2008.
- Hepach R., Vaish A., Tomasello M., “A new look at children’s prosocial motivation”, *Infancy*, 18, 2013.
- House B.R., Silk J.B., Henrich J., Barrett H.C., Scelza B.A., Boyette A.H., Hewlett B.S., McElreath R., Laurence S., “Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies”, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110, 2013.
- Hymel S., Darwich L., “Building peace through education”, *Journal of Peace Education*, 15, 3, 2018.
- Hymel S., Zinck B, Ditner E., “Cooperation versus competition in the classroom”, *Exceptionality Education Canada*, 3, 1993.
- Johnson D., Johnson R., “An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning”, *Educational Researcher*, 38, 2009.
- Johnson D., Johnson R., “Restorative justice in the classroom: necessary roles of cooperative context, constructive conflict, and civic values”, *Negotiation and Conflict Management Research*, 5, 1, 2012.
- Killen M., Turiel E., “Adolescents’ and young adults’ evaluations of helping and sacrificing for others”, *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1998.
- McEvoy-Levy S., *Troublemakers or peacemakers? Youth and post-accord peace building*, Notre Dame Press, Notre Dame 2006.
- Moore C., “Fairness in children’s resource allocation depends on the recipient”, *Psychological Science*, 20, 2009.
- O’Driscoll D., Taylor L.K., Dautel J.B., “Intergroup resource distribution among children living in segregated neighborhoods amid protracted conflict”, *Peace and Conflict Journal of Peace Psychology*, 24, 2018.
- Padilla-Walker L.M., Carlo G., Memmott-Elison M.K. (2018), “Longitudinal change in adolescents’ prosocial behavior toward strangers, friends, and family”, *Journal of Research on Adolescence*, 28.
- Radke-Yarrow M.R., Zahn-Waxler C.J., Chapman M., *Children’s prosocial dispositions and behavior*, in Hetherington E.M. (ed.), *Handbook of Child, Vol. 4, Socialization, personality, and social development*, Harper and Row, New York, NY 1983.

- Sebastián-Enesco C., Hernandez-Lloreda M.V., Colmenares F., “Two and a half-year-old children are prosocial even when their partners are not”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 2013.
- Sierksma J., Thijs J., Verkuyten M., “In-group bias in children’s intention to help can be overpowered by inducing empathy”, *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 2015.
- Stephan W., Stephan C., *An integrated threat theory of prejudice*, in Oskamp S. (ed.), *Reducing prejudice and discrimination*, Erlbaum, Mahwah, NJ 2000.
- Taylor L.K., “The Developmental Peacebuilding Model (DPM) of children’s prosocial behaviors in settings of intergroup conflict”, *Child Development Perspectives*, 14, 2020.
- Taylor L.K., Merrilees C.E., Baird R., Goeke-Morey M.C., Shirlow P., Cummings E.M., “Impact of political conflict on trajectories of adolescent prosocial behavior: Implications for civic engagement”, *Developmental Psychology*, 54, 2018.
- Taylor L.K., O’Driscoll D., Dautel J.B., McKeown S., “Empathy to action: Child and adolescent out-group attitudes and prosocial behaviors in a setting of intergroup conflict”, *Social Development*, 29, 2020.
- Weissberg R.P., Durlak J.A., Domitrovich C.E., Gullotta T.P., *Social and emotional learning: Past, present, and future*, in Durlak J.A., Domitrovich C.E., Weissberg R.P., Gullotta T.P. (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, The Guilford Press, New York 2015.
- Young S.K., Fox N.A., Zahn-Waxler C., “The relations between temperament and empathy in 2-year-olds”, *Developmental Psychology*, 35, 1999.
- Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M. (1992), “Development of concern for others”, *Developmental Psychology*, 28.

8. *Cominciare dal bambino per educare alla pace*

di *Franca Pesare*

Per educare alla pace occorre discostarsi dal carattere utopistico o predicatorio a cui invece si dedicano molte iniziative odierne di educazione alla pace e alla solidarietà. Questa solidarietà, come ci insegna Maria Montessori, non è tanto un ideale quanto la constatazione di un fatto.

«Nell'educare i bambini, richiamiamo quindi l'attenzione alle schiere di uomini e di donne che la luce della celebrità non illumina, alimentando così in loro l'amore per l'umanità; non il sentimento vago e anemico che oggi viene predicato con il nome di fraternità, né il sentimento politico secondo il quale le classi lavoratrici dovrebbero essere redente ed elevate. Quello di cui vi è soprattutto bisogno non è affatto un sentimento paternalistico e caritatevole verso l'umanità, ma la coscienza reverente della sua dignità e di quanto essa vale»¹.

I bambini, secondo don Tonino Bello, «ci danno lezione di solidarietà... i bambini hanno da annunciarci verità primordiali in fatto di apertura, di integrazione e di accoglienza. Il diverso per loro non fa problema. Il rivale finisce sempre con diventare compagno. Oltre che di solidarietà i bambini ci danno anche insegnamenti di non violenza; anche se spesso tra i bambini scoppia il litigio essi posseggono una gamma incredibile di modalità per la risoluzione dei loro conflitti»².

Per educare alla pace, è necessario “cominciare dal bambino”, Mario Lodi e Janusz Korczak ci aiutano a conoscere il bambino e a vedere il mondo attraverso i suoi occhi.

Mario Lodi (1922-2014) ha vissuto in pieno l'esperienza della Seconda Guerra Mondiale ed ha cominciato a fare il maestro nel 1948, quando

1. Montessori M., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970, p. 44; Regni R., *Il bambino padre dell'uomo*, Armando, Roma 1997, p. 229.

2. Bello A., *I bambini e la pace*, in *Scritti di pace*, vol. IV, Luce e Vita, Molfetta 1997, p. 261.

i suoi allievi risentivano ancora degli sconvolgimenti bellici. Si è sempre impegnato a favore di una scuola democratica e di una società non violenta. Educare alla pace è stato per lui un imperativo categorico non soltanto come maestro ma anche come scrittore per ragazzi.

Fin dall'inizio della sua carriera di insegnante ha maturato un profondo impegno pedagogico per una scuola nuova, ancorandola ai principi della Costituzione Repubblicana. Molte delle sue storie, come *Cipì e Bandiera* sono nate a scuola, a contatto con i bambini, coinvolgendoli nell'osservazione diretta della realtà e rielaborando tali esperienze, attraverso la fantasia, sul piano emozionale, culturale, linguistico.

Mario Lodi osserva i suoi piccoli allievi con la stessa attenzione con cui aveva imparato a riconoscere gli aerei e, come i veri maestri, è da loro che impara tutto, dai suoi alunni.

Insieme ad un gruppo di giovani maestri entra in contatto con la pedagogia di Célestine Freinet che si fonda anche in Italia del Movimento di Cooperazione Educativa, tuttora voce importante nel mondo pedagogico democratico. Come già in Francia, gli insegnanti cominciano ad organizzare la didattica in modo cooperativo (cooperazione tra adulti, tra bambini e tra adulti e bambini) e a fondarla sulla vita, guidati dalla solidarietà sociale e dalla liberazione culturale, nel pieno rispetto del bambino. È la rivoluzione libertaria degli anni '60 che vede all'opera, ognuno nel suo contesto, Alberto Manzi con i programmi educativi alla Rai, le proteste non violente di Danilo Dolci e Aldo Capitini, la scuola di Barbiana di don Milani (che non a caso diventerà amico sodale di Mario Lodi).

Centro propulsore di questa pedagogia vivente è il bambino. Per la prima volta agli alunni è chiesto di esprimersi e quel che dicono diventa un giornale: al centro delle classi, infatti, c'è la tipografia che stampa i giornali con le notizie di quel che avviene a scuola. Il calcolo si fa a partire dal costo degli inchiostri e della carta, le scienze osservando e disegnando la natura, la storia a partire dai racconti dei vecchi del paese e dai loro attrezzi, la pittura e i temi sono liberi per poter esprimere emozioni e sentimenti.

Lodi ha raccontato le sue esperienze didattiche in testi che raccomandiamo a chiunque sia cittadino consapevole: *Il paese sbagliato* (1970), *C'è speranza se questo accade al Vho* (1963), *Cominciare dal bambino* (1977), *La scuola e i diritti del bambino* (1983), *Guida al mestiere di maestro* (1983).

Negli scritti di Mario Lodi si auspica e si produce una pedagogia del risveglio e dell'emancipazione, una scuola democratica e non violenta che possa orientare e favorire un'educazione non rivolta esclusivamente alle nozioni, alle conoscenze e alla didattica, bensì alla realtà e alla vita dell'uomo come individuo sociale. Una riflessione pedagogica e educativa rivolta

ai fatti, alle persone, alle pratiche, ai vissuti, al contesto e che, proprio per questo, diventi luogo di emancipazione e trasformazione dell'umano e del reale. Ascolto, dialogo, rispetto, tolleranza, inclusione, partecipazione, importanza di un approccio ludico rappresentano alcune delle parole chiave che contraddistinguono il pensiero e i contributi di Mario Lodi³.

Le bombe che non vengono mai sganciate... lupi che giocano e non fanno paura... antenne che parlano con gli alberi e sognano di essere riciclate... isole meravigliose sospese nel niente... scarabocchi che cominciano a saltellare... bambini che volano... prati che cantano... È un mondo pieno di allegria quello inventato dalle fiabe di Mario Lodi.

Il suo obiettivo è realizzare una comunità «... in cui i bambini si sentano uguali, compagni, fratelli; essi non avvertono e non hanno al di sopra uno che li comanda e li umilia, ma un maestro che li guida alla esplorazione della vita. ... E tra i fini delle attività c'è quello della felicità»⁴.

Perché andate lassù, sulla luna?

Per dire: questa è casa mia?

... anche lassù

che spengono la vita...

Prima la pace quaggiù

e dopo la luna lassù

“Prima la pace”, tratta da *Il paese sbagliato*⁵

A vedere il mondo con gli occhi dei bambini aveva imparato, anche Janusz Korczak, lo dimostra anche un suo romanzo, intitolato *Quando ri-diventerò bambino* del 1995, nel quale racconta la giornata di un bambino di otto anni attraverso il suo particolare punto di vista. Nei suoi scritti sono numerose le sollecitazioni per “entrare” nell’ottica del bambino (o per tornare a vedere il mondo come quando eravamo piccoli).

Sul tema dei diritti del bambino Korczak si è dimostrato particolarmente profondo, lucido e in grande anticipo rispetto alla società del suo tempo: nel 1929 scrisse *Il diritto del bambino al rispetto*, un’intera opera dedicata a questo argomento.

3. Elia G., *Scuola, democrazia, partecipazione, cittadinanza. Il contributo di Mario Lodi*, in Fiorucci M., Loiodice I., Ladogana E. (a cura di), *Scuola, democrazia, partecipazione, cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla morte di Mario Lodi*, Pensa Multimedia, Lecce (in press).

4. Lodi M., *Cominciare dal bambino*, Einaudi, Torino 1977, p. 23.

5. La poesia non è di Mario Lodi, bensì, di un suo alunno di nome Tiberio che l’ha creata in classe V alla scuola di Vho di Piadena. È tratta dal libro di Mario Lodi, *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino 1970, p. 342.

Con parole appassionate Korczak spiega che è possibile riconoscere i diritti dei bambini soltanto quando si è capaci di capire i bambini, il loro mondo e i loro bisogni di crescita, quando si è capaci di vedere e di sentire come vedono e sentono loro, quando si riesce a considerare il loro mondo allo stesso livello di importanza del nostro: questo aveva imparato dai suoi ragazzi, questo era stato capace di fare nel corso della sua vita.

L'opera di Janusz Korczak è fondamentalmente educativa: il suo particolarissimo percorso esistenziale e professionale ne fanno una personalità unica nel panorama culturale del XX secolo. Leggendone la biografia⁶ si coglie distintamente e insistentemente come ogni sua riflessione sia orientata all'azione educativa e insieme come dall'esperienza pedagogica nasca ogni elaborazione teorica. Quando ho conosciuto Korczak, semplicemente usando una sua poesia per la mia tesi di laurea triennale, mi sono interrogata sugli spazi teoretici che un'opera così densa di operatività poteva nascondere. Mi sono chiesta: che cosa può avere a che vedere la filosofia, e in special modo la speculazione teoretica, con un uomo che ha fatto della propria vita una dedicazione totale all'attività diretta con i bambini orfani, alla tutela dei loro diritti, a richiamare l'attenzione sull'essere persona di ogni bambino? Leggendo Korczak⁷ attraverso il percorso riflessivo di questa sua giovane e appassionata studiosa, più che dai testi pedagogici la mia attenzione è stata attratta da un libro per ragazzi⁸ la cui storia è tuttavia piuttosto insolita. Riguardo a esso l'Autore sostiene: «gli adulti non dovrebbero leggere il mio libro. Alcuni capitoli non sono stati scritti per loro. Non li capirebbero e si permetterebbero di sorriderne». D'altra parte, leggendone il contenuto, viene spontaneo chiedersi se si tratti di letteratura adatta a dei bambini, poiché racconta: guerre; trattati che vengono violati; un parlamento che non funziona; politici incapaci e corrotti; un giornalismo che mente cinicamente; un eroe disastroso, costretto a vedere come le proprie buone intenzioni diano risultati spaventosi... e che razza

6. Janusz Korczak (Varsavia 1878-campo sterminio di Treblinka 1942) nome d'arte di Henryk Goldszmit, è stato un pedagogista, scrittore e medico polacco di origine ebraica. Vittima della Shoah.

7. Renata Olszewska, *La visione dell'uomo nell'opera educativa di Janusz Korczak*, tesi di laurea in Scienze Pedagogiche e dell'educazione presso il DISFOR, Scuola di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Genova, discussa il 27 marzo 2013.

8. La trad. italiana *Król Maciús I* è solo la prima parte del racconto. Esistono traduzioni integrali in varie altre lingue; quella da me consultata è in spagnolo: *El rey Mathias I, primera y segunda parte*, traduzione de Joanna E. Szypowska y Miguel Angel Moreno, Madrid, Espasa-Calpe, 1988; di *Król Maciús na Wyspie Bezludnej* non esiste una trad. italiana; tra le varie disponibili in altre lingue ho consultato quella in francese: *Le roi Mathias sur une île déserte*, traduit du polonais par Zofia Bobowicz, Édition Fabert, Paris 2012.

di avventure sarebbero queste? Riforme, sedute parlamentari, conferenze intergovernative...

Ma proprio in quell'inadeguatezza agli adulti che Korczak attribuiva al suo racconto e nella analoga inadeguatezza ai bambini che un adulto tende a rilevare in essa sta, a mio avviso, la chiave della possibile esplorazione teoretica di quest'opera narrativa. *Król Maciuś Pierzszy* e *Król Maciuś na Wyspie Bezludnej* raccontano la storia di Matteuccio, un bambino, che, rimasto orfano e unico erede del re suo padre inizialmente assume l'esigenza di essere re come un compito, poi come un'opportunità e a tratti come un gioco, una sfida e insieme una responsabilità. Più tardi, egli deve attraversare le conseguenze delle azioni che il suo slancio ideale lo ha condotto a compiere e che hanno toccato l'interesse di molti, operato turbamenti, suscitato invidie e disordini, fino a ritorcersi contro di lui.

Infine, da re amato e osannato, il piccolo monarca si ritrova prigioniero dei suoi nemici e, a partire dalla loro stessa condanna all'isolamento, sceglie una nuova identità, quella del filosofo.

La vicenda si snoda, con un sottofondo di tristezza sempre presente anche nei momenti più gioiosi, in un tempo e in uno spazio sostanzialmente indefiniti. Matteuccio è un bambino, non è ben chiaro di quanti anni, forse tra i dieci e i tredici, che, già orfano della madre, alla morte del padre, si trova a dover essere re. Inizialmente non ne ha nessuna voglia, poi si fa carico del compito che la vita, la storia, gli hanno affidato e si impegna a dialogare con i suoi ministri, a dimostrare che è un re capace, degno di suo padre e dei suoi antenati, va in guerra mescolandosi con i soldati semplici, e riesce pure a vincere e a rientrare nella sua capitale da trionfatore. Tuttavia, all'iniziale consenso ottenuto con le doti militari, proprio quando Matteuccio si impegna a essere un re nuovo, un riformatore, segue l'abbandono e il tradimento, anche di coloro a cui aveva consegnato la propria fiducia; il piccolo re assapora l'amarezza della sconfitta non solo sul fronte politico, ma principalmente su quello umano, attraversa la perdita del consenso, la vittoria dei suoi nemici e conseguentemente la loro condanna.

Ciò che il racconto di Korczak sollecita indirettamente a porre in questione è pertanto la natura stessa del filosofare, che oggi più che mai va discussa, dato lo stile pragmatico ed efficientista che connotata da decenni la cultura occidentale e, in stretta relazione ad essa, il percorso formativo dei giovani nella scuola e nell'università.

Edgar Morin denuncia l'attuale inadeguatezza dei saperi «disgiunti, frazionati, suddivisi», la «specializzazione ripiegata su se stessa», significativamente impediente a «vedere il globale (che frammenta in particelle) co-

sì come l'essenziale (che dissolve)»⁹. La sfida, da lui auspicata, ad orientare e organizzare le nozioni in conoscenza richiede una riforma del pensiero, degli stili e dei processi di apprendimento, in ultima istanza una profonda riformulazione della concezione di cultura. Essa non si può assumere senza la filosofia, oserei dire che nessun'altra disciplina come la filosofia deve sentire l'impellente urgenza di raccogliere tale sfida. Fin da principio i filosofi hanno davvero saputo rispondere al compito per cui la filosofia è nata quando hanno trasceso la storia, quando hanno saputo vederla prendendone le distanze, senza limitarsi a descrivere o giustificare il presente, quando hanno avuto il coraggio di essere voci di rottura, per ricordare agli uomini loro contemporanei l'esigenza di costruttività nel bene radicata nella natura umana; l'esempio socratico resta quello più clamoroso e icastico¹⁰. Se a mio avviso è facilmente condivisibile che negli ultimi decenni la filosofia ha subito un processo di straniamento dalla cultura, lo è altrettanto che solamente la filosofia possiede le risorse e gli strumenti per riannodare i fili delle numerose lacerazioni contemporanee, per ricomporre in un'unità vivente le schegge di verità disperse e talvolta impazzite nei contesti scientifici, economici, giuridici, etici, sociali. Essa può agire in tal senso se, prima di tutto sul piano dell'autoconsapevolezza, si riappropria della propria missione essenziale. Ricominciare ad essere davvero filosofi è già rispondere all'istanza del presente, spesso vuoto di pensiero critico a motivo di troppi rinunciatari alla filosofia, o perché divenuti *misologi* o perché convinti che solo da intellettuali *integrati* si possa offrire un effettivo servizio alla cultura.

Al contrario, l'interpellanza del momento è «argomentare *a fin di bene*, il re-impegno a *filosofare* seriamente *entro l'assenso alla verità*»: la «filosofia così rinasce, restituita al suo compito veritativo e forte, alla sua sostanzialità metafisica»¹¹, poiché «non c'è altro studio filosofico che la metafisica»¹² e questa fa convergere ogni disciplina sulla condizione umana¹³. I filosofi oggi sono richiesti di uscire una volta per tutte dall'*aut-aut* dell'identificazione esclusiva e riduzionista del proprio sapere come scienti-

9. Morin E., *La testa ben fatta*. Trad. di Lazzari S., Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 5-6.

10. Così Platone parla del proprio maestro per bocca di Alcibiade: chi «si mette a sentire i discorsi di Socrate», ossia «chi li veda aperti e vi penetri dentro, troverà innanzitutto che essi soli, fra tutti i discorsi, hanno una mente, e poi sono i più divini e pieni di ogni immagine di virtù e tendono a ciò che v'è di più grande, anzi a tutto quanto bisogna mirare per chi vuole diventare un uomo nobile ed eccellente»: Platone, *Simposio*, p. 222.

11. Raschini M.A., *L'organismo del sapere*, Marsilio, Venezia 2001, pp. 180-18.

12. Weil S., *Leçons de philosophie*. Trad. di Nocentini L., Adelphi, Milano 1999, p. 232.

13. Morin E., *La testa ben fatta*. Trad. di Lazzari S., Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 43.

fico o umanistico e di attuare la radicalità della *vis* teoretica, la sua capacità di penetrare l'essere per porlo in luce, di esplicitare le relazioni di cui il reale è intessuto, di orientare lo sguardo dell'uomo. Egli si può fermare alla superficie della realtà e ritenere con uno sguardo fugace di saper definire persone e cose; oppure può cercare una percezione più ampia e più intima, lasciare che l'essere lo interpellì, susciti in lui domande e infine voler vedere, non sottrarsi agli interrogativi emersi.

Certamente un'impresa simile richiede coraggio, la determinazione e la passione socratica insieme allo stupore del Piccolo Principe, che accetta di esser cieco al mondo per disporsi a vedere l'essenziale con una ragione dilatata al cuore: e in effetti, forza e purezza d'animo sono le doti più spiccate di Matteuccio.

Il tema che a mio avviso affascina primariamente il lettore attento della storia di re Matteuccio è quello della sovranità, in quanto egli è re: bambino, tutto preso dai giochi, abituato a vivere in un mondo senza problemi, si ritrova – senza che sia in lui avvenuto alcun cambiamento effettivo se non quello della perdita del padre – sovrano per successione dinastica; egli deve governare. Da un lato i suoi Ministri ne lamentano l'impreparazione – egli non sa leggere e scrivere, ignora geografia e grammatica, non può calcolare e prevedere la quantità di nuovi biglietti di banca, non saprà farsi ubbidire da soldati e generali – dall'altra proprio per questo accarezzano l'idea di poterlo manovrare a loro piacimento e cominciano subito ad arraffare quanto riescono.

Intanto Matteuccio esplora la sua nuova condizione, si interroga sullo specifico dell'essere re: la realtà che lo riguarda gli sembra rimasta la stessa, indipendentemente dalla trasformazione avvenuta nella sua vita: in che cosa consiste dunque la sovranità acquisita? In prima battuta pensa sia l'onnipotenza della volontà: per questo, convinto che il suo potere coincida con la possibilità di soddisfare i desideri dei suoi sudditi, regala ad Irene, una compagna di giochi, una bambola enorme¹⁴.

Si tratta di una concezione ingenua: Matteuccio non desiderava diventare re, essere sottratto alle sue occupazioni di bambino, allora gioca ad esserlo. E il gioco più appassionante per un ragazzino della sua età è quello della guerra. Quando essa, non cercata, si propone come un fatto inevitabile, i Ministri tendono a escludervelo, ma egli con l'inganno vi si immerge: qui fa esperienza della realtà e del suo dramma; in lui si avvia un cambiamento inarrestabile.

14. Korczak J., *Re Matteuccio I*. Trad. di Mazzini M.L., Illustrazioni di Lapointe C., Emme, Milano 1978, pp. 8-9.

A guerra conclusa, e vittoriosamente, Matteuccio non si presta più ad essere considerato come un bambino, pretende il trattamento di un soldato, così come lo ha sperimentato al fronte, ma soprattutto rivendica la decisionalità che compete ad un vero re, cosa che i ministri – che mentre lui era scomparso hanno costruito un pupazzo di porcellana da mostrare in pubblico al suo posto – non sembrano disponibili a concedere. Matteuccio rivendica la sovranità che ritiene di aver conquistato con il valore e il sacrificio in battaglia: «Voi volete governare, mentre io devo rimanere quel pupazzo di porcellana... ma io vi dico, porco mondo no! Mille bombe e mitraglie, no! Non sono affatto d'accordo!».

Il ragazzo non è più lo stesso; la guerra gli ha consentito un primo livello di comprensione del significato del governare: un re deve essere disposto al sacrificio, alla sofferenza, a rinunciare alla propria volontà, all'obbedienza.

Regnare significa servire: tale persuasione trova conferma durante la conversazione intima e amicale con il re Triste, che oltre a confessargli che non desiderava la guerra e soprattutto non desiderava vincerla, gli rivela che per lui la ragione ultima dell'esser re non è portare la corona, ma fare la felicità degli abitanti del suo paese. In questione non c'è solo o tanto la legittimità della guerra, quanto lo scopo dell'autorità, indipendentemente da chi la possieda, sia egli un adulto o, come nel caso di Matteuccio, un bambino inesperto e senza validi adulti di riferimento.

L'animo integro del piccolo re è sufficiente guida alla lettura attenta della realtà: i suoi ministri vedono l'autorità di chi governa come controllo, tutela dell'interesse personale; per lui si tratta di comprendere quale sia il bene del suo popolo e impegnarsi a realizzarlo. Questo conduce Matteuccio a decidere di identificare il suo mandato con l'attuazione di alcune riforme e a chiedere il concorso di altri per realizzarle: «vorrei governare per il vostro bene; tuttavia, è molto difficile che una sola persona intuisca ciò di cui gli altri hanno bisogno. Per voi sarà più semplice. Alcuni sanno ciò di cui c'è bisogno nelle città, altri ciò che manca in campagna»¹⁵.

L'esperienza fallimentare del governo ha reso Matteuccio consapevole che non si può governare senza conoscere, senza alimentare la sapienza intorno alla realtà, ma soprattutto intorno all'uomo: se Platone sosteneva che solo i filosofi potessero essere governanti capaci in quanto contemplatori dell'essere e del bene, a mio avviso Korczak in Matteuccio incarna la presa di distanza dalla politica, la persuasione che l'opera primaria è più basilare:

15. Korczak J., *Re Matteuccio I*. Trad. di Mazzini M.L., Illustrazioni di Lapointe C., Emme, Milano 1978, pp. 76, 127.

si tratta di educare i bambini – il che è impossibile senza educare contestualmente gli adulti – e questo richiede di essere filosofi, ossia cercatori del vero, contemplatori dell'essere e del bello.

La società politica non si può riformare se prima non si riforma l'uomo, se prima ciascuno non mette mano alla riforma di se stesso. Ciò non significa certo rifiutare o rinunciare ad essere se stessi, ma rispondere fino in fondo alla propria umanità: ogni uomo «è chiamato a costituirsi persona» ossia ad orientare ogni sua azione a formare e consolidare l'autonomia che gli inerisce per natura. L'esercizio della libertà personale è allora insieme iniziativa e fedeltà; «siamo autori responsabili dei nostri atti»¹⁶, ciascuno artefice della propria personalità quando si decide a formarsi accogliendo il proprio statuto ontologico: «decido da me quel che voglio essere, ma non mi do l'essere che sono, mi faccio l'essere che non mi son dato». Solo l'opera educativa può suscitare un esercizio costruttivo della libertà, che se non si salda alla realtà, alla verità, diventa arbitrio, prepotenza e prevaricazione, come i piccoli parlamentari hanno dimostrato a Matteuccio fin dalla loro prima riunione. Non solo; se la libertà sovverte la natura, quest'ultima si ribella: quando per decisione del Parlamento adulti e bambini si scambiano i ruoli, per cui i primi tornano a scuola e questi ultimi si occupano delle varie attività civili, pian piano tutto si confonde e perde significato, valore ed efficacia; i bambini non sono in grado di gestire le attività lavorative, con conseguente scontentezza e lamentela di tutti, gli insegnanti non sanno gestire gli adulti, che si comportano come bambini capricciosi e svogliati: il disordine dilaga nel tessuto più profondo della realtà, si potrebbe dire che v'è una sorta di anarchia ontologica.

La scelta di Matteuccio di rinunciare alla sovranità e vivere su un'isola deserta corrisponde alla necessità per chi governa e per chi educa di conquistare una dimensione di solitudine, che consenta di comprendere tramite la riflessione chi è l'essere umano con cui il sovrano-educatore si relaziona. Sull'isola il piccolo ex-re, la cui statura umana diviene sempre più grande, cerca la solitudine, inizialmente temuta e sofferta: vale a dire, sembra suggerire Korczak, che aver acquisito la capacità di non dipendere dagli altri indica il saper vivere davvero, l'aver compreso e accolto il senso profondo delle cose. “Non aveva la sensazione di essere solo. Se fosse stato così, si sarebbe annoiato. Ma non si annoiava. Parlava a se stesso ed era come se fosse circondato da numerosi interlocutori [...] L'insegnamento è un invito alla verità che chi sa rivolge a chi ancora non sa di sapere; uno stimolo a frugarsi dentro, un avvertimento a trovare il vero senza sapere

16. Korczak J., *Re Matteuccio I*. Trad. di Mazzini M.L., Illustrazioni di Lapointe C., Emme, Milano 1978, pp. 99, 162, 181-188.

di possederlo. Insegnare una verità è semplicemente farla scoprire in chi ascolta»¹⁷.

I filosofi oggi possono svolgere un servizio culturale e sociale esclusivo, quello di pulire lo sguardo dell'uomo perché veda di essere *in itinere*, perché cerchi e veda la strada su cui è situata la sua esistenza. Poi si tratta di prendere per mano, proprio quell'uomo contemporaneo, giovane o adulto che sia, che vanta autosufficienza, attrarlo e spingerlo insieme, appassionarlo alla meta, guidandone la progressiva scoperta, sostenerlo nel momento in cui il percorso diventa faticoso e subentrano fatica, disillusione, noia, disgusto, tentazioni a rientrare nella caverna, da cui neppure il filosofo è immune. Per questo egli è richiesto di vigilare su di sé, di non adeguarsi all'immediato, all'utile, a qualsiasi forma di riduzionismo, ma di rilanciare costantemente la capacità di trascendimento, risorsa specifica dello spirito umano¹⁸.

Grazie alla sconfitta della sua impresa politica di riformatore Matteuccio sperimenta una radicalità che lo riporta all'essenziale, a una saggezza in cui infanzia e anzianità si toccano: spesso non pensava a nulla, colmo soltanto di una strana sensazione di benessere. In alcuni momenti si sentiva nella sua capitale, vedeva tutto, comprendeva tutto. Albergava in lui una sensazione di calma, una mescolanza di tristezza e di gioia, poiché aveva l'impressione di conoscere già le cose del mondo.

Forse il messaggio conclusivo che Korczak affida a Matteuccio perché lo consegni al suo lettore è il valore dell'amicizia come apprendistato alla vita e vita piena in se stessa: egli muore per evitare una lite, in qualche modo muore per mano dell'amico Felice. Mi piace leggere in questo triste ma generoso uscire di scena di Matteuccio il sigillo di un'esistenza che si è fatta dono d'amore. Aver vissuto è allora aver imparato ad amare, diventando se stessi nella relazione d'amicizia con altri impegnati nel dono di sé. Infatti, solo nel combattimento spirituale, lavoro di apertura e impegno, di rinuncia a imporsi e insieme di tutela della propria identità, ognuno ha l'occasione di donarsi e diventare sempre più pienamente se stesso. Solamente attraverso questo processo di dono, mettendo in gioco la libertà nel rapporto con l'altro, ognuno forgia se stesso, trasmette un bene all'altro, lo educa, non tanto perché gli insegna qualche cosa trasferendo in lui una verità o un bene, quanto piuttosto perché lo riconosce nella sua unicità e genera in lui il desiderio e l'energia morale di spendere la propria libertà per il bene.

17. Sciacca M.F., *Pagine di pedagogia e di didattica*, Marzorati, Milano 1972, pp. 40, 89, 246.

18. Modugno A., *Appassionati alla realtà. Percorsi di apprendistato filosofico*, Armando, Roma 2011, pp. 21-23.

«La minaccia che incombe sull'umanità di oggi non è la guerra, è questa disperata aridità, questo arresto di sviluppo. La realtà più tremenda è l'infelicità dell'uomo: esso non sa godere, è spaventato, sente di essere inferiore a qualcosa che si trova in lui stessi. Porta in sé il vuoto, essa anela a riempirlo in qualche modo. Il vero pericolo dell'umanità è il vuoto delle anime: tutto il resto non ne è che una conseguenza. [...] Per questo è necessario valorizzare l'individualità, farle sperimentare la sua potenza, insegnare a vedere il mondo nella sua grandezza. Allargare i limiti della sua vita, metterla in contatto con l'individualità altrui»¹⁹.

I bambini piccoli sono senza pregiudizi, le loro potenzialità sono tali e tante che potrebbero diventare indifferentemente cinesi o africani, europei o americani, in questo senso è vero alla lettera che i bambini possono tutto²⁰.

L'unità del mondo attraverso il bambino, aiutando la vita e educando un'infanzia nuova si può raggiungere indirettamente quella solidarietà che sembra oggi così difficile.

Bibliografia

- Bello A., *I bambini e la pace*, in *Scritti di pace*, vol. IV, Luce e Vita, Molfetta 1997
- Bellerate B., De Natale M.L., Kuberski J., *L'impegno educativo di Janusz Korczak: scrittore, medico, educatore polacco (1878-1942)*, Cacucci, Bari 1986.
- Calaprice S., Nuzzaci A., *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.
- Canevaro A., *Il CEIS, una scuola per tutti: un esempio da seguire? Intervento sociale e azione educativa*, Clueb, Bologna 2012.
- De Stefani P., Toffano E., Tschöpe Scheffler S., *Domande fondamentali invece di fondamenti. La pedagogia del rispetto di Janusz Korczak "Che vivano liberi e felici..."*. Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York, Carocci, Roma 2012.
- Errico G., *Il diritto del bambino alla libera espressione. L'esempio di Célestin Freinet e Janusz Korczak*, Luni, Milano 1999.
- Freinet C., *Les méthodes naturelles dans la Pédagogie Moderne*, Bourrelier, Parigi 1956.
- Freinet C., *Le journal scolaire*, Rossignol, Montmorillon (Vienna) 1957.
- Freinet C., *Le texte libre, BEM N. 3, 1ère édition, 1960 - 2ème édition*, Rossignol, Montmorillon (Vienna) 1967.
- Freinet C., *L'itinerario de Célestin Freinet*, Payot, Parigi 1977.

19. Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949, p. 180.

20. Regni R., *Il bambino padre dell'uomo*, Armando, Roma 1997, p. 237.

- Korczak J., *I detti di Matteo*, La Nuova Italia, Firenze 1962.
- Korczak J., *Re Matteuccio I*. Trad. di Mazzini M.L., Illustrazioni di Lapointe C., Emme, Milano 1978.
- Korczak J., *Come amare il bambino. I principali scritti del grande autore polacco*. Prefazione di Lewin A., Trad. di Braseghini E., Zbrežna A., Emme, Roma 1979.
- Korczak J., *Diario dal ghetto*. Trad. di Bassan Di Nola L., Cywiak E., Carucci, Roma 1986.
- Korczak J., *I bambini della Bibbia*. Trad. di Bellerate B., Di Segni P., Carocci, Roma 1987.
- Korczak J., *El rey Matias I, primera y segunda parte*. Trad. di Szybowska J.E., Moreno M.A., Espasa-Calpe, Madrid 1988.
- Korczak J., *La gazette scolaire*. Trad. di Bobowicz Z., Clemi, Parigi 1988.
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*. Prefazione di Caffo E., Trad. di Frova G., Luni, Milano 1994.
- Korczak J., *Quando ridiventerò bambino: romanzo*. Trad. di Frova G., Luni, Milano 1995, 1996, 2005.
- Korczak J., *Come amare il bambino*. Prefazione di Bettelheim B., Trad. di Bacigalupo M., Braseghini E., Zbrežna A., Luni, Milano 1996, 2005, 2013.
- Korczak J., *Diario del ghetto*. Prefazione di Toaff E., Trad. di Bacigalupo M., Luni, Milano-Trento 1997.
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*, a cura di Limiti G., Trad. di Frova G., Luni, Milano 1999, 2004, 2013.
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*. Prefazione di Honegger Fresco G., Trad. di Buttitta A., Ed. Dell'asino, Roma 2011.
- Korczak J., *Le roi Mathias sur une île déserte*. Trad. di Bobowicz Z., Fabert, Parigi 2012.
- Korczak J., *Diario del ghetto*. Trad. di Angelini Schäfer E., Castelvechi, Roma 2013.
- Korczak J., *Un'utopia per il tempo presente*, a cura di L. Quercioli Mincer, L. Battaglia, Quaderni di Palazzo Serra, Roma 2014.
- Lewin A., *Una coppa di lacrime. Diario dal ghetto di Varsavia*. Trad. di Molho G., Il Saggiatore, Milano 1988.
- Limiti G., *La figura e il messaggio di Janusz Korczak*, Proedi, Milano 2006.
- Lodi M., *Cominciare dal bambino*, Einaudi, Torino 1977.
- Modugno A., *Appassionati alla realtà. Percorsi di apprendistato filosofico*, Armando, Roma 2011.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949.
- Montessori M., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970.
- Morin E., *La testa ben fatta*. Trad. di Lazzari S., Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Pelz M., *Io non mi salverò. La vita di Janusz Korczak*. Trad. di Cremonesi F., Castelvechi (RO) 2012.
- Platone, *Apologia di Socrate, Simposio, Repubblica*, in *Tutti gli scritti*, (a cura di Reale G., Rusconi, Milano 1994.
- Rafalko A., *La scuola negli scritti e nelle esperienze educative di Janusz Korczak: genesi e sviluppo (1878-1942)*, Università Pontificia Salesiana, Roma 2000.

- Raschini M.A., *L'organismo del sapere*, Marsilio, Venezia 2001.
- Regni R., *Il bambino padre dell'uomo*, Armando, Roma 1997.
- Rella A.T., *Janusz Korczak, una vita per l'infanzia*, Archinto, Milano 1998.
- Saint-Exupery A., *Il Piccolo Principe*. Trad. di Bregoli N., Tascabili Bompiani, Milano 1994.
- Sciacca M.F., *Pagine di pedagogia e di didattica*, Marzorati, Milano 1972.
- Segre C., *L'amore educativo: la pedagogia di Janusz Korczak*, Università degli studi, Torino 2009.
- Szlengel W., *Cosa leggevo ai morti. Poesie e prose del ghetto di Varsavia*, a cura di Quercioli Mincer L., Sipintegrazioni, Casoria (NA) 2010.
- Volta A., *Janusz Korczak: un precursore della pediatria all'inizio del '900*, Embase, Montecchio Emilia (RE) 2005.
- Weil S., *Leçons de philosophie*. Trad. di Nocentini L., Adelphi, Milano 1999.

9. *Il valore educativo-relazionale della pace per un educare all'agire solidale*

di Vito Balzano

1. Premessa

È indubbio che nel mondo contemporaneo l'aspirazione alla pace sia un fatto universale, riconosciuto nella misura in cui questa stessa idea non si limita a estrinsecarsi in frasi vuote di contenuto, in sterili slanci retorici o poetici, ma si traduce in progetti e coerenti impegni d'azione. L'umanità di consensi intorno a essa, infatti, si frantuma, si risolve in una triste e tragica illusione: l'individuazione del contenuto, delle forme, dei metodi di essa diviene evidentemente fattore di divisione, e dietro ai progetti apparentemente più convincenti scopriamo spesso l'interesse di chi è – o si ritiene – più forte degli altri per imporre la propria *pax*, oppure scopriamo il camuffamento consapevole o inconsapevole di egoismi che non si placano in vista di un comune – ma non sempre percepito e sentito – bene da difendere. «La natura umana non può in alcun modo sussistere senza che gli individui si uniscano in società, e questa associazione non si avrebbe mai, se non si tenesse conto delle leggi di equità e giustizia»¹.

È necessario, quindi, concepire l'educazione come un compito, un'attività etica, ovvero non altro che ritenere che per suo tramite sia possibile contribuire al processo di sviluppo delle potenzialità, delle doti, delle disposizioni migliori per ogni persona. L'educazione non può esimersi dall'assumersi le proprie responsabilità, che sono responsabilità anche e soprattutto di ordine etico, e che vietano agli adulti, ai genitori e agli insegnanti di imporre le loro aspettative distorte, il loro desiderio di precocità e di efficienza, la loro esaltazione della razionalità, dell'estetica del corpo, dell'effimero e del banale, dimenticandosi di infondere nei loro ragazzi il coraggio, di promuoverne la capacità di autonomia e, soprattutto, di dare

1. Hume D., *Ricerca sui principi della morale*, Laterza, Roma-Bari 1992, p. 128.

loro via libera². «La teoria del conflitto, alla base delle rivoluzioni umane, ha permesso oggi una visione altra del concetto di *solidarietà*, la cui validità etico-politica deve essere salvaguardata senza tralasciare l'oggettiva autonomia del reale»³. La pace, quindi, quale concezione attiva nell'azione umana, che confluisce nella più ampia categoria della *solidarietà*.

Ciò che è più importante, però, ci fa render conto che non è l'essenza della guerra e del conflitto a caratterizzare la pace, ma è soprattutto l'esistenza di un sistema organizzativo della condizione umana sinceramente teso a una genuina realizzazione della giustizia, alla ricerca del bene per tutti e, quindi, all'eliminazione della violenza, della sopraffazione nei rapporti tra le persone, le categorie, i gruppi. Si è diffuso, infatti, sempre più la convinzione che la condizione umana di pace non possa realizzarsi se non nella soddisfazione delle esigenze di giustizia, di rispetto dei diritti, di conseguimento di quegli stati di benessere rispondenti a livello di consapevolezza e aspettativa che lo sviluppo culturale, scientifico, tecnologico contemporaneo hanno conseguito e postulano. «La sfida per una pedagogia socio culturale risiede proprio nella valorizzazione dell'autocostruzione del sé, purché dentro una comunità. Comunità che, però, non può più rappresentare il luogo in cui le persone sono intrappolate dal volere dei più anziani o del gruppo, in cui si decide del loro destino senza lasciare loro libertà, ma costituisce lo spazio vitale di cui tutti abbiamo bisogno per vivere un'amizizia reale con gli altri esseri umani»⁴.

È evidente, quindi, come le scienze sociali oggi possano confermare sulla base di ricerche empiriche ciò che la filosofia umanista aveva già intuito da tempo: la pace si difende e si crea preservando i diritti dell'uomo. È necessario recuperare il concetto di *dignità* umana, che rimanda a un altro elemento imprescindibile per la scienza pedagogica: l'*identità* personale. «Il problema dell'identità costituisce il punto di dialogo e di confronto circa la difesa della dignità e il riconoscimento al soggetto di una serie di specifici diritti che garantiscano e proteggano la sua unicità di vivente all'interno dell'ecosistema»⁵.

2. Cfr. Elia G., *Prefazione*, in Elia G. (a cura di), *A scuola di umanità*, Progedit, Bari 2021, p. 5.

3. Balzano V., *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020, p. 46.

4. Santerini M., *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Università, Milano 2019, p. 34.

5. Chionna A., *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2014, p. 17.

2. L'agire solidale come pratica educativa

L'irresponsabile egoismo dei leaders, di gruppi di interesse, di fazioni fanatizzate, di masse soggiogate da un'abile propaganda, così come la forza della disperazione che si impadronisce degli affamati e degli oppressi, possono in qualsiasi momento facilmente condurci alla catastrofe. Contro questi rischi, cominciò a levarsi una nuova forza, la quale trae origine dalla coscienza che in democrazia genuine, sostanziali e non solo formali, ogni cittadino ha – o perlomeno una élite di cittadini comincia ad avere – la possibilità di contare qualcosa. E quale diritto maggiore può concepire il cittadino di quello di vivere in una società ben ordinata, nella quale si promuovano istituzioni giuste e rassicuranti, che il bene di uno o di pochi non si realizzi a scapito di quello della collettività, nella quale sia bandita la sopraffazione, nella quale si realizzi lo stato di pace inteso nella sua genuina interezza, non solo come assenza di guerra e violenza, ma soprattutto come condizione di apertura al progresso e al ben-essere nella reciprocità del rispetto tra individui e gruppi. «I cambiamenti nelle cose non sono estranei alle attività di una persona e la carriera e il benessere della persona sono legati al movimento delle persone e delle cose. Interesse e preoccupazione significano che la persona e il mondo sono impegnati fra loro in una situazione che si va sviluppando»⁶.

Una tale prospettiva delle possibilità democratiche si risolve, però, in un'insulsa concezione meramente idealistica, in una fuorviante mistificazione politica, ove non si costituiscano i gruppi che, come quelli che hanno lottato e lottano per i diritti delle minoranze etniche, razziali, politiche, contadine, operaie sappiano organizzarsi per lottare per la pace e costituire più che una forza disponibile per questa, un potere di questa, un potere non più particolare come quello operaio, contadino, studentesco ma di tutti e per tutti, il potere della pace per un mondo migliore, un potere in grado di opporsi consistentemente a tutti quegli altri che non sanno rinunciare, al momento delle scelte secondarie o essenziali, al bene particolare come alla violenza. «I significati di potere si estendono da sopraffazione e violenza a capacità/possibilità di fare; educazione da modellizzazione, socializzazione, indottrinamento a emancipazione, arricchimento personale e sociale: nelle diverse età della storia sono riconoscibili le numerose interpretazioni che sono state date al riguardo»⁷.

6. Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992 (Ed. or. 1910), p. 69.

7. Santelli Beccegato L., *Il potere: un punto di vista pedagogico*, in Ascensi A., Chionna A. (a cura di), *Potere, autorità, formazione*, Progedit, Bari 2012, p. 18.

Il controllo sociale si estende dal vicinato, dal gruppo ristretto delle persone a contatto diretto con ciascuno di noi nel corso della propria esperienza di vita, alla intera comunità umana d'appartenenza. Esso può apparire solo formale, ma si aggiunge a effetti che costituiscono una giusta conquista per l'umanità tutta. «La pedagogia, però, in quanto scienza teorica e pratica dell'agire formativo, si connota come sapere finalizzato a guidare, a governare il cambiamento emancipativo delle persone e delle comunità sociali nella molteplicità delle dimensioni che caratterizzano i singoli e le collettività»⁸. Per effetto del controllo sociale internazionale si sviluppa la lotta contro l'analfabetismo, la fame, la miseria, la disoccupazione, l'assistenza ai malati, ai minorati, agli anziani: indipendentemente, infatti, dagli stimoli etici o ideologici a tali realizzazioni, ogni paese ama non sfigurare rispetto agli altri. Ed è in questa prospettiva che nascono le nuove politiche di welfare orientate alla ben-essere della persona: una necessità di un percorso sintonizzato fra *Education* e *Welfare*, che miri a recuperare un diritto fondamentale, quello della dignità, che ha avuto negli ultimi decenni uno straordinario successo, poiché è solo l'ultima narrazione a disposizione dell'umanità⁹.

In questo contesto, il primo passo lungo la difficile via della costruzione della pace passa attraverso la realizzazione di un processo educativo strutturato. Alle aspirazioni e idealizzazioni pacifiste del secolo scorso fa oggi riscontro in misura crescente un'azione più concreta e realistica, più organica e organizzata, sia a livello intellettuale che sul piano pratico. E se Maria Montessori poteva lamentare che, per quel che riguarda la pace, non esiste neppure uno di quegli sforzi ordinati e costanti di ricerca che si chiamano scienza, e ne deduceva che non conoscendo l'uomo gli eventi che lo travolgono non può per questo difendersene, le ricerche sulla pace sono assunte, negli ultimi anni, a serietà e dignità scientifica e si sono moltiplicati centri di studio specializzati e ad alto livello¹⁰. Il richiamo, in questa sede, è al concetto di potere e di responsabilità della intelligenza, temi che ci conducono a considerare un altro grande segno dei tempi: la diversità culturale. La conoscenza reciproca delle culture, che è oggi un imperativo, può pertanto contribuire alla pace, se comporta la duplice esperienza della originalità irriducibile di ciascuna cultura e della sua permeabilità.

8. Loiodice I., "La responsabilità sociale della ricerca educativa", *Nuova Secondaria* 34-9 (pp. 138-141), Studium, Roma 2017, p. 138.

9. Cfr. Moyon S., *The Last Utopia: Human Right in History*, Harvard University Press, Cambridge 2010.

10. Per un maggior approfondimento si rinvia al contributo di Rossini V., *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da realizzare*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020.

Le società sono multiculturali, nel senso che ospitano al loro interno modi diversi di dare valore e significato alla vita. In un certo senso, si potrebbe dire che le società ospitano al loro interno varie *comunità culturali*, in rapporto tra loro¹¹. Per educare e educarsi alla pace dobbiamo dunque agire in profondità, sulle intelligenze, e ridestare il senso di una personale *responsabilità*.

Moralisti antichi e psicologi moderni hanno indagato la correlazione che esiste fra *vis* e *metus*, violenza e paura, e hanno analizzato la spirale discendente e regressiva che viene a crearsi sia nel rapporto interindividuale che nel rapporto fra gruppi e nazioni. La violenza, infatti, genera timore e questo fa entrare in gioco reazioni di difesa che si cristallizzano poi in atteggiamenti mentali e in comportamenti che impediscono di considerare e riconoscere l'altro, l'avversario, individuo o gruppo, nella sua realtà effettiva. Il tutto rintracciabile anche nella nozione di *Io minimo* denunciata da Lasch quando scrive che «gli uomini vivono alla giornata: raramente guardano al passato e se rivolgono la loro attenzione al futuro è semplicemente perché sembrano essere in preda alla paura di essere sopraffatti da eventi disastrosi che ormai quasi tutti si aspettano. In questo stato, che potremmo definire di assedio, l'io si contrae, si riduce a un nucleo difensivo armato contro le avversità»¹². Potremmo parlare, a questo proposito, di educazione del cuore e del sentimento, ovvero quel processo che alimenta uno spirito di cooperazione, il gusto degli interessi solidali, l'accettazione dell'altro nella sua differenza. Un processo, questo, che stimoli alla ricerca di modi civili e pacifici per superare inevitabili tensioni, ma anche, e contemporaneamente, educazione della mente al gusto dell'obiettività, all'apprezzamento dell'indifferenza. Educazione della mente che sappia accogliere il diverso e lontano, non già nella facilità di un relativismo scettico, ma nel pascaliano sforzo di comprensione del punto di vista da cui l'altro considera le cose. Una educazione, quindi, che insegni sempre a riconoscere, entro la massa, il volto del singolo. Un agire solidale, in definitiva, che si caratterizzi come pratica educativa sostanziale e non già solo formale.

3. La pace come condizione di ben-essere del cittadino

Da secoli, guerra e pace si contrappongono l'una all'altra, simili alla coppia antagonista della morte e della vita, e tuttavia ci siamo apprezzati

11. Cfr. Ceruti M., *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma 2014, pp. 172-174.

12. Lasch C., *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 7.

a concepirle come se l'una derivasse dall'altra, anzi, come se la pace, che indubbiamente, sul piano cronologico, segue la guerra, ne fosse la logica conseguenza. Il nostro lavoro a favore della pace dovrebbe perciò prendere inizio dalla revisione di molti preconcetti tradizionali. Il nostro pensiero, infatti, viene a trovarsi su binari che abbandona a fatica, quando l'angoscia paralizza la sua capacità di mobilitare concetti costruttivi. Quasi tutti gli uomini asseriscono di voler la pace, ma tale asserzione, pur espressa in piena coscienza, si contrappone alla tradizione che tende a garantire la pace preparandosi a un'eventuale guerra. «L'educazione alla pace intesa come azione sociale orientata a trovare soluzioni alle molteplici manifestazioni di violenza diretta, culturale e strutturale, di ingiustizia e di disuguaglianza»¹³. Quando, sulla carta, si calcolano su basi statistiche le probabilità della distruzione e della morte, il vero pericolo sfugge alla nostra comprensione: della pace, ovviamente, fruiscono solo i sopravvissuti di una guerra; la guerra passata non solo risulta più innocua, ma viene sovente glorificata. Nel ricordo, l'azione del singolo appare spesso eroica, virile, tanto che a egli vi si attribuisce un compito più importante di quello che assolve in tempo di pace.

«La persona si traduce, in questa sede, come essere titolare di umanità, ripensando il concetto stesso di soggettività come elemento costitutivo di ricerca verso la ricomposizione di nuove *dimensioni e forme* di rispetto e di completa manifestazione dell'umano»¹⁴. Sulla scia di questa idea di persona, quindi, il volto delle età generazionali che abita le pagine della pedagogia più accreditata nel vecchio continente è decisamente distante da quello che popola l'odierna civiltà dei consumi, proprio perché stampa bambini e giovani tramutati in una umanità di manichini: creata e imposta culturalmente per ragioni di mercato dall'odierna industria commerciale¹⁵. Millenni di una lenta evoluzione culturale ci hanno consentito di formarci una coscienza, di veder chiaro nel nostro pensiero, nella nostra volontà e nella nostra azione, di anticipare con l'immaginazione quanto accadrà nel mondo esterno. Il primo servizio da rendere alla pace, perciò, consiste nell'assumere ragionevolmente coscienza dei pericoli insiti nell'istinto ereditato dal primo uomo, istinto che domina la nostra vita nel più

13. Schultze-Kraft M., *Conventional and Critical Approaches to Peace Education*, in Schultze-Kraft M. (ed.), *Education for Sustaining Peace through Historical Memory* (pp. 13-34), Springer Nature, Switzerland 2022, p. 13.

14. Balzano V., *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020, p. 8.

15. Per un maggior approfondimento su questo tema si rinvia al contributo di Donati P., *Politiche sociali e solidarietà fra le generazioni: il contributo della sociologia relazionale*, in Fadda A., Merler A. (a cura di), *Politiche sociali e cultura dei servizi*, FrancoAngeli, Milano 2006.

profondo della sua vitalità. Se ci rifiutiamo di vedere questa parte di noi stessi o la trascuriamo, viene come logica conseguenza che la teniamo nell'altro, sul quale proiettiamo il nostro stesso carattere pericoloso.

«Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano»¹⁶. La nostra natura, purtroppo, è ancora condizionata da questa fusione di amore e di odio che persiste nel nostro subconscio e la cultura è il risultato di un continuo fronteggiarsi di queste naturali forze interiori. È la vittoria, perennemente riconquistata, sull'antica valenza di tali impulsi. Per tali ragioni la pace effettiva non è una decisione collettiva, siglata da delegati politici, ma uno sforzo personale, reiterato quotidianamente dal singolo cittadino contro le categoriche esigenze della natura intima che lo spinge a soddisfare, *hit et nunc* e in modo totale, nella necessità biologica.

Il progresso dell'uomo verso la pace ebbe inizio quando egli imparò ad accettare la ripulsa o il rinvio dei suoi desideri, senza che ciò scatenasse, come riflesso immediato, lo scontro. Si tratta di un modulo psicologico individuale, del quale possiamo verificarne quotidianamente l'effettiva realtà, ogni volta che, con stizza, con rabbia, o con un'aggressività distruttrice, reagiamo agli ostacoli, i rifiuti, o alle limitazioni. È terribile l'idea che debba essere questo Io cosciente, tanto fragile, assunto con così lungo ritardo, a consentire alla persona non solo di percepire le proprie condizioni e quelle del suo ambiente, ma anche di opporre resistenza, quando si accorga dell'effettivo fatale errore collettivo, e cioè specialmente quando la coartazione, la restrizione della libertà si attua con la violenza. Quando parliamo di libertà della persona, però, risulta interessante il contributo di Berlin, il quale definisce la stessa come «libertà dalle catene, dall'essere imprigionato o reso schiavo da parte di altri. Battersi per la libertà significa cercare di rimuovere degli ostacoli; lottare per la libertà personale è sforzarsi di porre un freno alle interferenze, allo sfruttamento, alla riduzione in schiavitù da parte di persone i cui fini non sono i nostri»¹⁷. Una difficoltà tremenda

16. Frabboni F., *L'educazione tra emergenza e utopia*, in Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento 2007, pp. 17-18.

17. Berlin I., *Quattro saggi sulla libertà*, Feltrinelli, Milano 1989, p. 53.

quella di attuare una tale ragionata, responsabile opposizione individuale agli errori e agli insuccessi della propria società: la pace realizzata come condizione di *ben-essere* del cittadino parte esattamente dalla valutazione del conflitto che intercorre all'interno dei gruppi e delle comunità nell'evoluzione storica dell'umanità.

La pedagogia, in questo senso, può farsi promotrice di un possibile percorso educativo nuovo, uguale e al tempo stesso diverso dal passato, orientato verso l'evoluzione socioculturale della comunità ma, in più, ancorato sui fondamenti della categoria della responsabilità, al senso di responsabilità e a quell'ampia e dibattuta ipotesi di cittadinanza¹⁸. Dovere della nostra coscienza nei confronti della pace e non solo di vedere la realtà quale è, di vedere la nostra stessa realtà senza illusioni, ma anche di tener conto delle sue leggi e delle sue esigenze. Sforzandoci di subordinare positivamente le aspirazioni del nostro io all'ideale comune all'umanità, ci liberiamo dalla prigione nella quale ci costringe il nostro invidioso egoismo. Di fronte all'eroismo che ogni guerra richiede, di fronte alla sofferenza, di fronte agli adulti non si può che inchinare il capo reverenti: ma ciò non ha nulla a che vedere con la condanna fermissima e l'esecrazione di quanti per colpevole leggerezza hanno lasciato che le cose fossero condotte al punto di chiedere le ecatombi. Bisogna che gli educatori si sentano investiti di questa responsabilità; a nessun patto e per nessun motivo essi devono rinunciare a essere persuasori operatori di pace. E, educare alla fermezza di carattere non basta, è solo una metà del compito; l'altra metà consiste nel porre la fermezza al servizio di una umanità migliore, cioè senza pregiudizi e fanatismi, senza armi e violenze. La lotta per la giustizia e per la libertà conosce altre vie, che l'adesione di popoli interi alle tecniche non violente può rendere invincibili.

4. Conclusioni

Esiste quindi un valore educativo nella pace? È questo uno dei grandi temi che interessa la pedagogia sociale oggi. Educare alla pace non vuol dire preferire un modello d'umanità debole o imbelli per difetto d'energia vitale, come mostrava di temere la cattiva coscienza nietzschiana: il tema,

18. Per un maggior approfondimento sul tema si rinvia ai contributi di Chiosso G., *Elementi di Pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia 2002; Marshall T.H., *Class, Citizenship and Social Development*, Doubleday, New York 1964; Balzano V., *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari 2017.

piuttosto, è preferite un'umanità razionale a una irrazionale, l'apertura e lo scambio, al contrasto tra la difesa e l'offesa vuol dire incanalare l'energia vitale verso compiti costruttivi e non distruttivi, potenziare e non diminuire la specie. Un'estensione dell'orizzonte di senso – in questa prospettiva – è «bisogno condiviso e prospettiva di passare dal paradigma individualista a quello relazionale come sostegno alla volontà di ricomporre l'esercizio della scelta individuale con la socialità dell'attenzione all'altro»¹⁹.

L'uomo che acquista una prospettiva più ampia ridimensiona i punti di vista, esorcizza timori e tenta di sfatare le illusioni. È quindi meno schiavo e più libero. Una società divisa in schiavi contro schiavi è un'arena di gladiatori, una società di liberi con liberi è una Repubblica di filosofi. Gli educatori, come tutti quelli che hanno responsabilità di guida o di governo, sono spesso i più coinvolti nel disordine stabilito sotto una facciata di onorabilità, i più complici nelle montature nazionalistiche, nei fanatismi politici e religiosi. Se non si fosse più volte verificata questa disfunzione, non si capirebbe perché l'educazione, di fronte allo scandalo più grande della nostra civiltà, che è la guerra, sia miseramente fallita. «L'esperienza educativa [...] è caratterizzata da elementi e processi dichiarati, espliciti e decodificabili, rispetto ai quali è possibile anche azzardare ricerche che tendano a rintracciare nessi causa-effetto»²⁰.

Le ricche democrazie portano il vessillo dei diritti umani fin negli angoli più remoti del mondo, senza accorgersi che in questo modo i bastioni eretti a difesa delle frontiere nazionali, con cui esse intendono respingere i flussi migratori, perdono ogni base di legittimazione. Risulta importante, quindi, in questa fase storica, aiutare i più giovani a diventare sensibili a un'etica di principi e di diritti umani universali, ma soprattutto capaci di riconoscere sempre nell'altro il suo essere persona che va a costituire il termine di riferimento emblematico per la costituzione della persona oggi, al fine di passare da una vita guidata dalle emozioni a una vita orientata alla realizzazione di progetti, al centro dei quali ci sono i valori: la possibilità di partecipazione allargata a tutti i cittadini, quella di partecipare effettivamente e attivamente al processo democratico, l'occasione di essere adeguatamente informati circa le decisioni in gioco, in modo da potersi formare liberamente un'opinione autonoma²¹.

La pedagogia, come sapere ideografico, ha come oggetto di studio sempre una persona in educazione, e a tal proposito Bertagna ci ricorda:

19. Chionna A., *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, La Scuola, Brescia 2007, p. 19.

20. Tramma S., *L'educazione sociale*, Laterza, Bari-Roma 2019, p. 9.

21. Cfr. Cerroni U., *Regole e valori della democrazia*, Editori Riuniti, Roma 1989, pp. 31-32.

«la pedagogia è chiamata a raccogliere, con tutte le conseguenze metodologiche del caso, la sfida epistemologica di confrontarsi, sempre, non con il problema della parte o dell'insieme delle parti della cosa dell'educazione e/o formazione che cambia concettualmente nel tempo e nello spazio, bensì con il particolare problema del tutto, dell'integrità, dell'unità inesauribile di ciascun soggetto in educazione e/o della formazione in un tempo storico in uno spazio geografico determinati e addirittura determinanti»²².

Bibliografia

- Balzano V., *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari 2017.
- Balzano V., *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020.
- Berlin I., *Quattro saggi sulla libertà*, Feltrinelli, Milano 1989.
- Bertagna G., *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione". Per un paradigma epistemologico*, in Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, La Scuola, Brescia 2018.
- Cerroni U., *Regole e valori della democrazia*, Editori Riuniti, Roma 1989.
- Ceruti M., *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma 2014.
- Chionna A., *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, La Scuola, Brescia 2007.
- Chionna A., *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2014.
- Chiosso G., *Elementi di Pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia 2002.
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992 (Ed. or. 1910).
- Donati P., *Politiche sociali e solidarietà fra le generazioni: il contributo della sociologia relazionale*, in Fadda A., Merler A. (a cura di), *Politiche sociali e cultura dei servizi*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Elia G., *Prefazione*, in Elia G. (a cura di), *A scuola di umanità*, Progedit, Bari 2021.
- Frabboni F., *L'educazione tra emergenza e utopia*, in Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento 2007.
- Hume D., *Ricerca sui principi della morale*, Laterza, Roma-Bari 1992.
- Lasch C., *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1995.
- Loidice I., "La responsabilità sociale della ricerca educativa", *Nuova Secondaria*, 34-9 (pp. 138-141), Edizioni Studium, Roma 2017.

22. Bertagna G., *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione". Per un paradigma epistemologico*, in Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, La Scuola, Brescia 2018, p. 35.

- Marshall T.H., *Class, Citizenship and Social Development*, Doubleday, New York 1964.
- Moyon S., *The Last Utopia: Human Right in History*, Harvard University Press, Cambridge 2010.
- Rossini V., *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da realizzare*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2020.
- Santelli Becegado L., *Il potere: un punto di vista pedagogico*, in Ascensi A., Chionna A. (a cura di), *Potere, autorità, formazione*, Progedit, Bari 2012.
- Santerini M., *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Università, Milano 2019.
- Schultze-Kraft M., *Conventional and Critical Approaches to Peace Education*, in Schultze-Kraft M. (ed.), *Education for Sustaining Peace through Historical Memory* (pp. 13-34), Springer Nature, Switzerland 2022.
- Tramma S., *L'educazione sociale*, Laterza, Bari-Roma 2019.

10. *Nonviolenza o non esistenza: riflessioni su un'esperienza umana allo stato nascente*

di *Gabriella Falcicchio*

Una guerra sarebbe un così indubbio pericolo per l'umanità che il compito di ognuno di noi è quello di agire energicamente per prevenirne l'avvento. [...] Lavorare per l'abolizione degli armamenti, rifiutare di prendere parte alla guerra: questa è la via più diretta verso la meta. [...] Ma la resistenza al comando dello Stato richiede una forza straordinaria, forza di opporsi a idee universalmente accettate, di resistere all'opinione pubblica, di rinunciare al proprio paese, di perdere i propri possedimenti ed eventualmente anche la propria vita. [...] questo ideale richiede una lunga formazione morale, un'educazione alla pace che sviluppi negli individui quei valori morali, spirituali e sociali che lo rendono una personalità capace di riconoscere "la Missione dell'Umanità".

Maria Montessori¹

Il concetto di pace è uno dei più ambigui della storia umana. Ciclicamente, ad ondate concomitanti con l'affacciarsi di guerre che vengono percepite come più spaventose, ora per le dimensioni della minaccia ora per la vicinanza geografica/culturale (ma esistono guerre poco o per nulla spaventose?), si torna a discutere, dibattere, scrivere, finanche azzuffarsi (!) sulla pace. Con una distorsione di fondo: la gran parte delle persone – anche chi ne parla sui media – non ha una consapevolezza profonda, estesa e complessa dell'area di studio, dei vissuti e delle pratiche che, in forme molto varie, hanno accompagnato la storia umana in merito alla ricerca della pace. Se un generico afflato appartiene pressoché a tutti, una conoscenza ponderata, purtroppo, è ancora di una minoranza, non solo e non tanto di esperte/i, quanto di uomini e donne persuase e attive.

1. Montessori M., "Message to The International Congress Against War and Militarism", in de Ligt B., *The Conquest of Violence*, Routledge, London 1937, p. 286.

In virtù di questa ignoranza (frequente anche nel mondo accademico (nel quale i *Peace Studies* sono confinati in poche università, spesso fuori dall'Italia, e più spesso in centri di ricerca non istituzionali), non solo è scadente la formazione di base sull'oggetto di discussione, ma si è riusciti a inventare e avvalorare paradossi come le missioni di pace condotte dai militari, guerre preventive e altri assurdi logici ed etici. In questo modo, è stato facile, soprattutto da parte della politica e degli organi di stampa, affiancare parole e visioni ossimoriche, che, per l'analfabetismo generale e l'assuefazione dovuta alla saturazione mediatica, non vengono percepite come tali.

Dalla fine di febbraio 2022, con lo scatenarsi del conflitto tra Ucraina e Russia, ha avuto una penosa recrudescenza un altro fenomeno paradossale, l'attacco frontale ai e alle pacifiste e al pacifismo stesso come ideale e progetto perseguibile. Più che mai in questi mesi, il concetto e l'aspirazione alla pace sono stati offesi, etichettati come sinonimi di resa, come visioni non solo perdenti nel computo impietoso della Storia, ma addirittura colpevoli di alimentare la violenza del paese aggressore. Questa conflittualità, sostenuta da cattivi media capaci di ingigantire la già grande confusione sul pacifismo, ha avuto un suo doloroso versante di conflitto all'interno del mondo pacifista stesso, che è risultato a sua volta spaccato e, talora, confuso.

Per tutte queste ragioni, ritengo improponibile un discorso serio sulla pace senza l'intreccio con la nonviolenza, la sua storia, il suo pensiero, i metodi di lotta che ha sperimentato e che continua ad affinare. L'unica pace di cui si parlerà, quindi, è, come ci ha insegnato Joan Galtung, una "pace con mezzi pacifici"², ovvero perseguita con l'azione nonviolenta.

La domanda a cui si vuole provare a offrire alcune risposte qui è: perché è così difficile fare chiarezza intorno al tema della pace? L'analisi che segue intende soffermarsi su alcuni punti in una riflessione aperta che si muove lungo molteplici linee di sviluppo.

1. La pace è una novità, la nonviolenza è appena nata

Le guerre esistono ancora. Gli umani continuano a distruggersi reciprocamente e a distruggere l'Eden che abitano. Davanti a questo dato, non è infrequente constatare lo scoraggiamento e il profondo senso di impotenza di chi riesce a immaginare relazioni non distruttive. È un vissuto comprensibile, ma da contestualizzare considerando la storia della nonviolenza,

2. Galtung J., *Pace con mezzi pacifici*, trad. it., Esperia, Milano 2000.

in rapporto alla genesi delle specie umane presenti sul pianeta Terra, in particolare la specie *Sapiens*. Siamo stati e siamo ancora una specie molto aggressiva, che ha fondato la propria sopravvivenza sulla distruzione di altre specie e sulla guerra, divenuta negli ultimi millenni anche oggetto di una raffinata elaborazione culturale, un'arte. Tecniche sempre più fini, unite al potere di riproduzione e rinforzo offerto dai sistemi culturali (ovvero educativi) hanno radicato nel tessuto sociale umano la pratica e l'idea della guerra come matrice storica per eccellenza. Dall'idea eraclitea del *polemos* come motore del divenire alla guerra "ostetrica" della storia, l'impianto culturale bellico in un senso molto ampio (patriarcale) ha nutrito l'immaginario della specie.

Solo qualche millennio fa, ovvero un soffio rispetto alla filogenesi umana e quasi nulla rispetto alla storia dei viventi non umani, emerge dal mondo orientale un afflato diverso. Nel buddismo, nell'induismo e nel jainismo compare una parola nuova, *aimsha*, alfa privativo unito a *imsha* (violenza), designando l'atteggiamento nonviolento su un piano profondamente spirituale, interiore, religioso ed etico. In modo analogo, la regola d'oro del "non fare all'altro quel che non vuoi sia fatto a te" rappresenta il criterio morale orientativo presente in varie confessioni da tempi analoghi. Che sono tempi, c'è da ribadirlo, recentissimi.

Se la misura di qualche millennio è irrisoria per la genesi di un'idea e una pratica, è facile capire adesso quanto sia embrionale la nonviolenza intesa come *satyagraha*³, ovvero come azione socio-politica, come metodo di lotta. La parola, coniata dalla comunità in cui Gandhi aveva rivolto la richiesta di inventare, letteralmente, un neologismo, e perfezionata da Gandhi stesso, avrebbe designato da allora in poi una particolare modalità d'azione dei singoli e dei gruppi, rivolta alla rivendicazione di diritti, all'emancipazione e alla liberazione da qualsivoglia oppressione, anche di tipo militare e bellico, che fosse qualificata dalla non distruttività, ovvero dal non utilizzo della violenza. Si trattava di rendere coerenti i fini con i mezzi, studiando e sperimentando modi nuovi di azione, che fossero efficaci e nello stesso tempo incruenti e inoffensivi⁴.

Centocinquanta anni circa di azione e di pensiero (incluso Thoreau e Tolstoj), circa centodieci dall'invenzione della parola *satyagraha* sono molto meno che un soffio nella storia e nella cultura umana. La nonviolenza è una neonata ai suoi primissimi vagiti: che la percezione diffusa

3. In merito alla storia di questa parola si legga Falcicchio G., *L'atto atomico della nonviolenza. Educazione, relazioni, stili di vita: Aldo Capitini e la tradizione nonviolenta*, la meridiana, Molfetta 2022.

4. Pontara G., voce "Nonviolenza", in Bobbio N., Matteucci N., Pasquino G. (a cura di), *Dizionario di politica*, De Agostini, Novara 2006.

la veda come inefficace è comprensibile, dato che la guerra e la sua indiscutibile efficacia nel distruggere (ma solo in questo) sono iscritte dentro il dna umano da un tempo più grande. Le marcature epigenetiche dovute alla guerra, insieme a tutti i traumi individuali e collettivi, sono segni profondi che hanno formato corpi e menti. Per quanto proprio l'epigenetica ci dica oggi quanto possa essere rapido il cambiamento di direzione e in essa c'è difatti una delle basi più convincenti per inventare il futuro, dobbiamo prendere coscienza di quanto sia giovane il germoglio della nonviolenza, di quale e quanto accudimento abbia bisogno per crescere, come tutte le creature che si affacciano al mondo. E come le giovani creature sta muovendo ora i primi passi, sta scoprendo come muoversi in questo mondo difficile, che gronda sangue. Se ci sembra, quindi, che pace e nonviolenza siano piccole rispetto a una grande e ingombrante tradizione di segno opposto, che abbiano realizzato ben poco, se ci sembrano scarsamente efficaci, ricordiamoci che sono in effetti appena nate nel pensiero e nelle sperimentazioni umane e che, essendo l'elaborazione culturale all'inizio, è facile che le nostre percezioni siano condizionate dal peso della storia di distruzione che ci precede e ci accompagna.

2. La nonviolenza è un campo aperto e sperimentale

Gandhi intitola la sua autobiografia *La storia dei miei esperimenti con la verità*⁵: la parola “verità” corrisponde a *satya* in *satyagraha*. Questo termine composto viene comunemente tradotto “la forza della verità”, o, per meglio dire, “ancorarsi tenacemente, perseverare nella verità”. Comprendiamo come la verità di cui si sta parlando non è dogmatica o confessionale, ma rappresenta un orizzonte verso cui, dirà Capitini, ci si incammina in una tensione alla liberazione. E in questo cammino, i modi dell'azione nonviolenta sono da scoprire, da inventare, da sperimentare, da mettere continuamente alla prova (della verità stessa). La creatività si sposa con la giovinezza di quest'area e ne fa, in un'epoca in cui la razionalità industriale-strumentale forgia le menti al risultato, un'area indeterminata, che si fa fatica a delineare con chiarezza. Tuttavia è proprio nel suo permanente dinamismo interno che la nonviolenza trova il suo alimento principale e la sua fatica: i metodi di lotta nonviolenta sono stati ampiamente praticati e studiati⁶, ma rappresentano sempre una base di partenza da

5. Gandhi M.K., *La storia dei miei esperimenti con la verità*, Discovery Publisher, New York 2022.

6. Tra i riferimenti essenziali Gandhi M.K., *Teoria e pratica della nonviolenza*, trad. it., a cura di G. Pontara, Einaudi, Torino 1996; Capitini A., *Le tecniche della Nonviolenza*,

rimettere in gioco nelle singole situazioni storiche, mantenendo aperta la riflessione e l'azione stessa.

3. La necessità della persuasione e dell'incarnazione

La pace con mezzi pacifici non può costituire un freddo, o al più tiepido campo di ricerca. La temperatura dei conflitti umani è sempre calda o caldissima, non è possibile pensare di trattare, studiare, esplorare il campo della pace come si può studiare, ad esempio, la staticità di un edificio o la batteria di un'automobile elettrica. Per quanto sia intimamente convinta che nessun campo del sapere si possa e si debba studiare a freddo, certamente ce ne sono alcuni che, indagati solo intellettualmente, ne vengono violentati nell'essenza. Pace e nonviolenza sono tra questi: c'è un'impellenza, un appello, una richiesta consustanziale ad essi, quella di incarnarli, di vivere in profondità la tensione verso la realtà liberata. Coloro che ci hanno lasciato capolavori di riflessione sulla pace – si pensi ad Erasmo – non sono stati solo esseri umani di profonda intelligenza e di vedute lungimiranti, ma anche appassionati, dolenti, ribelli assertori di un mondo radicalmente mutato. Profeti, direbbe sempre Capitini⁷. Oggi che abbiamo affinato come mai prima i metodi dell'indagine scientifica e che possiamo transitare dal paradigma positivistico a quello ecosistemico, percorrendo l'avventura di coniugare la molteplicità dei saperi, abbiamo l'occasione di unire la persuasione, ovvero l'intimo convincimento che anima l'azione, con conoscenze tanto precise quanto sorprendenti. Non possiamo prevedere i tempi del passaggio di paradigma in corso, ma va concludendosi l'era in cui un sapere meramente intellettuale viene considerato capace di offrire un contributo all'evoluzione umana. Stiamo capendo che solo incarnando i saperi sulla pace e sulla nonviolenza, è possibile sia offrire un contributo culturale fecondo sia perseguire in modo efficace i gandhiani esperimenti con la verità.

Feltrinelli, Milano 1967; Sharp G., *Politica dell'azione nonviolenta. La dinamica*, trad. it., EGA, Torino 1997; Sharp G., *Politica dell'azione nonviolenta. Le tecniche*, trad. it., EGA, Torino 1986; Sharp G., *Politica dell'azione nonviolenta. Potere e lotta*, trad. it., EGA, Torino 1985; Sharp G., Raqib J. (2011), *Liberatevi! Azioni e strategie per sconfiggere le dittature*, add, Torino 2011; Muller J.M., *Vincere la guerra. Principi e metodi dell'intervento civile*, trad. it., Gruppo Abele, Torino 1999; Drago A., *Difesa popolare nonviolenta. Premesse teoriche, principi politici e nuovi scenari*, Gruppo Abele, Torino 2006; Soccio M. (a cura di), *La prevenzione dei conflitti armati e la formazione dei corpi civili di pace*, Casa per la Pace, Vicenza 2012.

7. Capitini A., *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

4. La pace e la nonviolenza sono lente e disciplinate

Un'altra criticità sulla via della pace con mezzi pacifici è la sua strutturale lentezza. Esiste una sproporzione tra i tempi della distruzione e i tempi della cura dei viventi e c'è da prenderne atto. Con l'enorme crescita, perfezionamento e innovazione delle tecnologie, le possibilità di distruzione che gli umani hanno inventato sono talmente gigantesche da poter azzerare la vita sul pianeta. Per di più, in brevissimo tempo. Ma al di là dei mezzi di offesa e di morte per la cui invenzione si è sprecato così tanto ingegno finora, è sufficiente visualizzare la rapidità dell'atto di uccidere o ferire e i tempi molto più lunghi che accompagnano gli innumerevoli atti del concepire, del mettere al mondo e del curare la crescita. Anche questa differenza nei tempi deforma la percezione dell'efficacia dell'azione nonviolenta: i risultati della violenza sono immediati, si vedono, balzano alla vista e restano impressi nella memoria (anche per costituzione della nostra mente di animali molto fragili, costantemente a rischio di predazione e per questo pronti a recepire il pericolo). La nonviolenza appare più debole o meno efficace, perché è molto meno spettacolare (e spettacolarizzabile) della violenza ed è oggettivamente più lenta. In quel "perseverare tenacemente nella verità" c'è la consapevolezza e anche l'esperienza gandhiana di tempi di lotta lunghi, di tempi di coltivazione del tessuto umano lenti, come sempre è, peraltro, l'educazione.

È in virtù della coscienza di questo che chi studia e lavora per la nonviolenza, intende sempre valorizzare la dimensione preventiva e formativa. Ogni lotta nonviolenta – dalla marcia del sale in India alle campagne di desegregazione in USA, dalla resistenza civile non armata al nazismo in Danimarca agli scioperi al contrario in Sicilia – è stata studiata e organizzata con estrema accuratezza. Chi le ha organizzate, come James Lawson⁸ o Danilo Dolci, ha speso molto tempo nello studio e nella formazione di tutti i partecipanti. Un addestramento vero e proprio che comporta un'enorme capacità di autodisciplina, in nulla inferiore a quella dei soldati né in termini di sforzo, né di coraggio.

Questo aspetto, ancor meno indagato rispetto ad altri, fa sì che l'educazione sia il campo privilegiato dell'azione nonviolenta e di costruzione della pace. È possibile intervenire con il *satyagraha* nel bel mezzo di un conflitto, ma non può trattarsi di un'azione spontaneistica, sorta da un impulso o da un'iniziativa individualistica. Anzi, per agire quando il conflitto

8. Lawson Jr. J.M., Honey M.K., Wong K., *Revolutionary Nonviolence. Organizing for Freedom*, University of California Press, Oakland 2022.

è già in corso, è necessaria una solidissima formazione da prima, oltre che un'organizzazione eccellente: è quanto accadde nei 5 anni di resistenza civile danese⁹.

Il grosso del lavoro nonviolento si svolge quindi proprio nell'ambito educativo e formativo, in cui è urgente un cambio di priorità. La pace, infatti, non è più che un involucro vuoto se non si porta innanzitutto a chi educa e quindi a bambine/i e ragazze/i l'enorme patrimonio che in appena 150 anni l'umanità ha prodotto, sia in termini di conoscenze che di competenze, affinché si trasformi in adesione intima, azione sociale, scelta politica, progetto umano. Da questo punto di vista, lo stato dell'arte dell'educazione alla pace è a un livello molto molto embrionale. A fronte del fatto che non rappresenta una priorità nell'agenda politica e sociale, il tema della pace – più che mai durante il conflitto Ucraina-Russia – è spesso frainteso, banalizzato, insterilito (si pensi alla richiesta costante di posizionarsi). Non esiste una formazione diffusa, per esempio, sulla gestione nonviolenta dei conflitti, che viene coltivata solo da gruppi di attivisti, per esempio nell'ambito del servizio civile, a fronte di una assenza di domanda da parte delle istituzioni educative, soprattutto formali. Non esiste una formazione alla difesa popolare nonviolenta, che pure vanta una tradizione di studi e pratiche di tutto rispetto, nonostante la richiesta da decenni dell'istituzione dei Corpi Civili di Pace, anche Europei¹⁰.

La sordità del mondo istituzionale e della politica, che risponde a interessi lobbistici e continua a propugnare visioni belliciste nei rapporti internazionali come nei rapporti sociali, fa il paio con la grande difficoltà a riconoscere, decostruire e staccarsi dalla violenza, nella miriade di forme che assume nella nostra cultura.

5. Patriarcato e capitalismo, motori della violenza

Abbiamo sufficienti cognizioni per dichiarare che la violenza si intreccia a doppio filo con la *Weltanschauung* nella quale siamo immersi e che si declina almeno in due parole: patriarcato e capitalismo, a cui si può aggiungere il mostro cangiante dei neofascismi. Anche solo immaginare di

9. Bennet J., *La resistenza contro l'occupazione tedesca in Danimarca*, Edizioni del Movimento Nonviolento, Perugia 1979.

10. Langer A., Gülcher E., *Per la creazione di un corpo civile di pace dell'ONU e dell'Unione Europea. Alcune idee, forse anche poco realistiche*, 1995, disponibile su www.alexanderlanger.org/it/65/2778; Aa.Vv., *Invece delle armi: Obiezione di Coscienza, Difesa Nonviolenta, Corpo Civili di Pace Europeo*, atti del convegno, FuoriThema, Bologna 1996.

educare alla nonviolenza, con la nonviolenza, per la nonviolenza significa prendere le distanze da questa visione del mondo, che in termini di patriarcato è globale dal suo avvento, in termini di capitalismo è diventata globale in forma violentissima con il neoliberismo negli ultimi decenni, e che vede nel risorgere delle destre unite agli integralismi religiosi un pericoloso aggiornamento dei fascismi di prima matrice. Si tratta di declinazioni complementari della stessa visione del mondo, fatta di sopraffazione, sfruttamento illimitato delle risorse ambientali planetarie, erosione delle forme politiche democratiche, oppressione dei popoli non occidentali all'esterno e delle fasce sociali più deboli all'interno, divaricazione della forbice sociale e aumento esponenziale delle diseguaglianze, oppressione e sfruttamento del lavoro gratuito delle donne¹¹.

È possibile pensare la pace e la nonviolenza senza un lavoro chirurgico di decostruzione delle fondamenta di questo colossale, millenario impianto culturale violento che pervade le vite quotidiane, le menti, le azioni? Una decostruzione, ripeto, non solo intellettuale, ma anche nutrita di azioni concrete che vadano ad erodere quel sistema. Una decostruzione che, come nel femminismo più recente, deve essere intersezionale, cioè capace di intrecciare molteplici dimensioni e livelli di analisi e di azione. Anzi, tutte le dimensioni possibili, cercando di non escluderne nessuna e restando aperta.

L'attivista femminista amica della nonviolenza che sono considera retorica la domanda, la studiosa vuole affrontarla con il metodo di studio scientifico, non solo per riconoscere ad essa tutta la serietà (e la tragedia) che contiene, ma anche per dare corpo in modo concreto a risposte praticabili, fuori da idealizzazioni e vagheggiamenti. Il lavoro è immenso e insidioso, la posta in gioco è stata sintetizzata mirabilmente da quell'artista della parola che è Martin Luther King: l'alternativa non è tra nonviolenza e violenza, ma tra nonviolenza e non esistenza.

Bibliografia

- Aa.Vv., *Un nome che cambia. La nonviolenza nella società civile*, la meridiana, Molfetta 1989.
- Aa.Vv., *Handbook for Nonviolent Campaigns*, second edition, War Resisters' International, London 2014.
- Aa.Vv., *Invece delle armi: Obiezione di Coscienza, Difesa Nonviolenta, Corpo Civili di Pace Europeo*, atti del convegno, FuoriThema, Bologna 1996.

11. Fraser N., *Cosa vuol dire socialismo nel XXI secolo?*, trad. it., Castelvecchi, Roma 2020.

- Bennet J., *La resistenza contro l'occupazione tedesca in Danimarca*, Edizioni del Movimento Nonviolento, Perugia 1979.
- Beretta G., *Il paese delle armi. Falsi miti, zone grigie e lobby nell'Italia armata*, Altra Economia, Milano 2022.
- Bravo A., *La conta dei salvati. Dalla Grande Guerra al Tibet: storie di sangue risparmiato*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Capitini A., *Italia nonviolenta*, Libreria Internazionale di Avanguardia, Bologna 1949.
- Capitini A., *Atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Capitini A., *Le tecniche della Nonviolenza*, Feltrinelli, Milano 1967.
- Cipriani D., Minervini G. (a cura di), *L'antologia dell'obietto*, la meridiana, Molfetta 1992.
- Cipriani D., Minervini G., *L'abecedario dell'obietto*, la meridiana, Molfetta 1995.
- Drago A., *Difesa popolare nonviolenta. Premesse teoriche, principi politici e nuovi scenari*, Gruppo Abele, Torino 2006.
- Ebert T., *Il potere dal basso con l'azione nonviolenta*, a cura di Pistolato F., numero monografico di *Quaderni Satyagraha*, 2015, 27.
- Falcicchio G., *Profeti scomodi, cattivi maestri. Imparare a educare con e per la nonviolenza*, la meridiana, Molfetta 2018.
- Falcicchio G., *Atto atomico della nonviolenza. Educazione, relazioni, stili di vita: Aldo Capitini e la tradizione nonviolenta*, la meridiana, Molfetta 2022.
- Fraser N., *Cosa vuol dire socialismo nel XXI secolo?*, trad. it., Castelvechi, Roma 2020.
- Galtung J., *Pace con mezzi pacifici*, trad. it., Esperia, Milano 2000.
- Gandhi M.K., *Teoria e pratica della nonviolenza*, trad. it., a cura di G. Pontara, Einaudi, Torino 1996.
- Gandhi M.K., *La storia dei miei esperimenti con la verità*, Discovery Publisher, New York 2022.
- Gandhi M.K., *Lettere ai pacifisti*, numero monografico di *Quaderni Satyagraha*, 2013, 21.
- Gandhi M.K., *Vi spiego i mali della civiltà moderna. Hund Swaraj*, numero monografico di *Quaderni Satyagraha*, 2009, 16.
- Gregg R.B., *A discipline for Non-violence*, Navajivan Press, Ahmedabad 1941.
- King M.L., *Lettera dal carcere di Birmingham. Pellegrinaggio alla nonviolenza*, trad. it., Edizioni del Movimento Nonviolento, Verona 1993.
- L'Abate A., *L'arte della pace*, numero monografico di *Quaderni Satyagraha*, 2014, 26.
- Langer A., *Il viaggiatore leggero. Scritti 1981-1995*, Sellerio, Palermo 1996.
- Langer A., Gülcher E., *Per la creazione di un corpo civile di pace dell'ONU e dell'Unione Europea. Alcune idee, forse anche poco realistiche*, 1995, disponibile su www.alexanderlanger.org/it/65/2778.
- Lawson Jr. J.M., Honey M.K., Wong K., *Revolutionary Nonviolence. Organizing for Freedom*, University of California Press, Oakland 2022.
- Lombardi A., *Satyagraha. Manuale di addestramento alla difesa popolare nonviolenta*, Dissensi, Viareggio 2014.

- Martin B., *La piramide rovesciata per sradicare la guerra*, trad. it., la meridiana, Molfetta 1990.
- Muller J.M., *La strategia della nonviolenza*, trad. it., Marsilio, Venezia-Padova 1975.
- Muller J.M., *Vincere la guerra. Principi e metodi dell'intervento civile*, trad. it., Gruppo Abele, Torino 1999.
- Pontara G., voce "Nonviolenza", in Bobbio N., Matteucci N., Pasquino G. (a cura di), *Dizionario di politica*, De Agostini, Novara 2006.
- Salio G., *Il potere della nonviolenza. Dal crollo del muro di Berlino al nuovo disordine mondiale*, EGA, Torino 1995.
- Sharp G., *Politica dell'azione nonviolenta. Potere e lotta*, trad. it., EGA, Torino 1985.
- Sharp G., *Politica dell'azione nonviolenta. Le tecniche*, trad. it., EGA, Torino 1986.
- Sharp G., *Politica dell'azione nonviolenta. La dinamica*, trad. it., EGA, Torino 1997.
- Sharp G., Raqib J. (2011), *Liberatevi! Azioni e strategie per sconfiggere le dittature*, add, Torino 2011.
- Soccio M. (a cura di), *La prevenzione dei conflitti armati e la formazione dei corpi civili di pace*, Casa per la Pace, Vicenza 2012.
- Thoreau D. H., *La disobbedienza civile*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2017.

11. *Si vis pacem para bellum:* *atteggiamenti di pace nella rappresentazione* *della guerra*

di Antonietta Curci, Carmela Sportelli, Alessandro Piro,
Tiziana Lanciano

1. Guerra e pace come rappresentazioni sociali

I numerosi mutamenti dello scenario geopolitico che hanno caratterizzato il XX secolo sono stati terreno fertile per la produzione di nuovi studi teorici incentrati sul costruito di pace, finalizzati a promuovere valori positivi e processi di ricostruzione in contrasto agli scenari bellici. Ben presto ci si è resi conto che i concetti di guerra e di pace vengono rappresentati in maniera diversa a seconda del contesto che si prende in esame. In questo senso, alcuni autori propongono come chiave di lettura per la comprensione di questi temi l'approccio socio-costruttivista¹, nello specifico la cornice teorica delle rappresentazioni sociali, particolarmente indicata per indagare le costruzioni sociali di guerra e pace attraverso l'esplorazione dei contenuti attribuiti e condivisi, consentendo la comprensione di come questi contenuti vengano organizzati in specifici modelli di significato².

In generale, le rappresentazioni sociali possono essere definite come pacchetti di conoscenza che vengono elaborati a livello sociale e che contribuiscono alla co-costruzione di una realtà condivisa. In linea con questo approccio, attraverso discorsi, dibattiti e confronti, le persone creano complesse rappresentazioni utili a fronteggiare la realtà e i suoi cambiamenti³. Una volta create, le rappresentazioni sociali costituiscono il prerequisito per comunicare e agire in modo socialmente significativo, e grazie alla loro capacità di unire la conoscenza semantica ad un insieme di credenze

1. Contarello A., Mazzara B.M., *Le dimensioni sociali dei processi psicologici: individui, contesti, appartenenze*, Laterza, Roma-Bari 2000.

2. Sarrica M., "War and peace as social representations: Cues of structural stability", *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 13, 3, 2007, pp. 251-272.

3. *Ibidem*.

radicate nella cultura di appartenenza, diventano parte integrante delle pratiche quotidiane⁴.

I concetti di guerra e di pace vengono dunque interpretati secondo un approccio, quello socio-costruttivista, che vede la costruzione degli oggetti e dei loro significati come continuamente negoziata e interconnessa. All'interno di questo processo, il contesto gioca un ruolo fondamentale per la definizione dei costrutti di guerra e pace. Wagner, Valencia e Elejabarrieta⁵ hanno comparato le rappresentazioni della guerra e della pace condivise tra adulti provenienti dalla Spagna e dal Nicaragua. I risultati hanno mostrato l'importanza ricoperta dalle discussioni pubbliche, dal contesto e dalle esperienze personali nell'elaborazione delle rappresentazioni sociali. In particolare, il contesto nazionale sembra avere un ruolo centrale nella costruzione sociale di questi concetti. In Nicaragua, dove si era appena conclusa una guerra civile, i costrutti di guerra e di pace sono risultati salienti, essendo in quel momento temi significativi, e così è emersa una rappresentazione sociale stabile per entrambi i concetti. In Spagna, dove vi era stata una situazione di pace per più tempo, solo il concetto di guerra presentava la salienza necessaria a favorire l'emergere di una rappresentazione sociale stabile. La salienza dei costrutti è data dalla rilevanza che il fenomeno in questione ricopre per il gruppo sociale a cui ci si riferisce. Per quanto concerne la stabilità della rappresentazione, essa fa riferimento a quegli elementi non negoziabili che assicurano un certo grado di coerenza della stessa. La rappresentazione della pace emersa nel campione di Nicaragua, che, a differenza della Spagna, si è mostrata stabile, ruotava attorno ad un nucleo concettuale di "amicizia", "scambio", "solidarietà", "rispetto", "aiuto" e "libertà". La rappresentazione della guerra invece, stabile in entrambe le nazioni, era connotata in entrambi i campioni da un focus sulle conseguenze negative materiali e affettive dei conflitti ("morte", "rabbia", "povertà" e "distruzione"). Da un punto di vista cognitivo, è possibile supporre che le differenze nella stabilità delle rappresentazioni relative alla pace rilevate nei due contesti possano riferirsi alla diversa condizione politica presente al momento della conduzione dello studio. La guerra, invece, sembra "un fenomeno più rilevante e saliente" e la sua rappresentazione sembra avere "più peso, importanza e robustezza"⁶, indipendentemente dal contesto preso in esame.

4. Moscovici S., Farr R., *Social representations*, Cambridge University Press, London 1984.

5. Wagner W., Valencia J., Elejabarrieta F., "Relevance, discourse and the 'hot/stable core social representations – A structural analysis of word associations", *British Journal of Social Psychology*, 35, 3, 1996, pp. 331-351.

6. *Ibidem*.

In definitiva, risulta evidente come per approfondire i temi di guerra e pace, la psicologia abbia cercato di definire i contenuti condivisi e co-costruiti ad essi associati, individuando nel contesto un elemento centrale nella formazione delle rappresentazioni sociali ad essi riferite.

2. Un focus sul conflitto tra Russia e Ucraina: lo studio

L'analisi del contenuto delle rappresentazioni sociali relative ai concetti di guerra e pace rappresenta un requisito preliminare per l'indagine scientifica delle modalità attraverso cui conflitti specifici vengono narrati, interpretati e pensati dalle persone.

In questo lavoro di ricerca ci si è focalizzati su un conflitto nello specifico, ovvero quello tra Russia e Ucraina, scoppiato a febbraio 2022 e ancora in corso al momento della stesura di questo contributo (novembre 2022). L'inizio di questo conflitto ha rappresentato una scossa notevole per l'intero mondo occidentale: non solo si colloca alle porte dell'Europa e rappresenta l'occasione per ridefinire l'ordine geopolitico mondiale, ma si configura come una vera e propria opposizione tra sistemi valoriali, che vede da un lato la Russia, descritta dai media occidentali come uno stato aggressore, responsabile di tensioni geopolitiche in Europa, e dall'altro l'Ucraina, che rappresenta mediaticamente i valori liberali, democratici e pro-europei⁷. I cittadini europei sono chiamati a prendere posizione nel dibattito mediatico sul tema, in quanto le strategie messe in atto per l'appianamento del conflitto, tra le quali ricordiamo l'invio di risorse militari, l'apertura di corridoi umanitari e l'emissione di sanzioni nei confronti degli stati, hanno ripercussioni concrete sullo stile di vita della popolazione europea. La guerra ha determinato una polarizzazione dell'opinione pubblica, che ha portato a chiedersi se e in che misura sia giusto supportare militarmente ed economicamente l'Ucraina, quanto le azioni intraprese dalla Russia possano essere giustificate e giustificabili, quanto questo conflitto, nato come un attacco alla sovranità di un altro paese, non si sia trasformato in una vera e propria guerra, in cui non sono individuabili aggressori e aggrediti, giusto o sbagliato, ma in cui prevale esclusivamente l'interesse bellico.

7. Tkachenko O.H., Sydorenko O.P., Melnikova I.O., Myronets N.R., Smus A.H., "The media image of Ukraine: An European view", *Linguistics and Culture Review*, 5, S4, 2021, pp. 203-217.

3. Il conflitto Russia-Ucraina: uno scontro fra narrazioni

Dopo la caduta dell'USSR e la conseguente distruzione del vecchio assetto geopolitico mondiale, si assiste ad un forte impulso regionalista: diverse regioni vanno incontro ad un processo di de- o ri-territorializzazione, dando vita a nuove nazioni che hanno la possibilità di essere indipendenti e autodeterminate. Tuttavia, spesso le politiche del Cremlino rispetto a questi stati rivelano ancora una forte e radicata tendenza imperialista da parte dei decisori politici, che si scontra con le rivendicazioni di autonomia degli stati verso cui sono dirette. L'Ucraina indipendente è uno dei protagonisti di questo processo, rimarcando più volte l'importanza della propria libertà, che include anche la possibilità di scegliere a quale regione appartenere. La Rivoluzione arancione del 2004 è stata emblematica in tal senso, veicolando un messaggio di sostegno verso un'Europa più aperta e manifestando apertamente la volontà dell'Ucraina di essere indipendente rispetto all'influenza e alla tutela della Federazione Russa. L'Ucraina e la Russia si trovano dunque coinvolte in due progetti opposti: da un lato la possibilità di unirsi ad un'Europa in espansione, dall'altro costruire ed allargare la sfera di influenza russa⁸.

In questo contesto si può comprendere l'importanza attribuita all'immagine dell'Ucraina veicolata dai media europei già nel periodo precedente all'esplosione del conflitto attuale: aspirando a far parte dell'Unione Europea e della NATO, per la nazione è fondamentale avere una reputazione internazionale positiva da un punto di vista politico, economico, sociale e culturale⁹. Gli stati membri dell'UE, dal canto loro, anche alla luce della situazione geopolitica di contrapposizione tra i paesi occidentali e la Russia (inasprita dall'annessione della Crimea nel 2014), hanno interesse nel promuovere un'immagine positiva e contro stereotipica dell'Ucraina, affinché non sia più vista come un residuo dell'USSR, con scarsa cultura e alti livelli di corruzione, ma venga invece considerata uno stato in evoluzione verso un sistema di governo pienamente democratico¹⁰. L'analisi degli aspetti principali dell'immagine dell'Ucraina veicolata dai media europei ha messo in luce una tendenza a rafforzare gli aspetti positivi della nazione, focalizzandosi sulle tendenze pro-europee ucraine e, parallela-

8. Brusylovska O., Maksymenko I., "Analysis of the media discourse on the 2022 war in Ukraine: The case of Russia", *Regional Science Policy & Practice*, 2022, pp. 1-14.

9. Tkachenko O.H., Sydorenko O.P., Melnikova I.O., Myronets N.R., Smus A.H., "The media image of Ukraine: An European view", *Linguistics and Culture Review*, 5, S4, 2021, pp. 203-217.

10. Johansson M., "Reading digital news: Participation roles, activities, and positionings", *Journal of Pragmatics*, 72, 2014, pp. 31-45.

mente, sottolineando le connotazioni negative associate alla Federazione Russa¹¹.

Il ruolo dei media non si esaurisce con la costruzione dell'immagine mediatica degli stati: la propaganda, le narrative e le informazioni comunicate attraverso i mezzi di informazione diventano un vero e proprio campo di battaglia¹². In un contesto bellico, le narrative e le informazioni veicolate dai media diventano "verità" e informano sulle ragioni per cui una guerra è iniziata, come prosegue e come finirà. Il successo in questo caso dipende dalla capacità di entrare in risonanza con i valori, gli interessi e i bias prevalenti in una particolare società e in un determinato periodo storico¹³. Considerando il conflitto tra Russia e Ucraina attualmente in corso, è possibile riscontrare esempi del verificarsi di questi fenomeni: l'analisi dei media russi, ad esempio, mostra l'esistenza di diverse narrazioni a supporto dell'impegno bellico della Federazione. A questo proposito è possibile individuarne una incentrata sul concetto di "operazione speciale", che ribadisce come l'azione russa in Ucraina sia finalizzata a salvare gli abitanti del Donbas e sia la manifestazione di un conflitto che in ogni caso sarebbe scoppiato; il focus sull'inutilità delle sanzioni occidentali, dipinte come illegittime, assurde e ingiuste, un pacchetto di provvedimenti che le potenze occidentali avevano intenzione di applicare in ogni caso, indipendentemente dall'invasione dell'Ucraina. Queste, insieme ad altre narrazioni salienti come la volontà dell'occidente di destabilizzare la Russia o la dotazione di armi biologiche da parte delle forze armate ucraine, sono diventate il contenuto principale dei media russi, con l'obiettivo di giustificare il conflitto in corso e manipolare non solo i cittadini russi ma anche la popolazione ucraina che ha accesso ai mezzi di comunicazione della Federazione¹⁴. D'altra parte, anche l'Ucraina si è resa protagonista di un processo di nation-branding: il 7 aprile 2022, il presidente ucraino Zelensky ha definito il coraggio come "il nostro brand", affermando che «Questo significa essere noi. Essere ucraini. Essere coraggiosi»; in questo modo, piuttosto che cercare di provare il proprio valore al resto del mondo, l'Ucraina reclama una sorta di autorità morale, che le permette di invitare gli altri paesi ad

11. Tkachenko O.H., Sydorenko O.P., Melnikova I.O., Myronets N.R., Smus A.H., "The media image of Ukraine: An European view", *Linguistics and Culture Review*, 5, S4, 2021, pp. 203-217.

12. Koltsova O., Pashakhin S., "Agenda divergence in a developing conflict: Quantitative evidence from Ukrainian and Russian TV newsfeeds", *Media, War & Conflict*, 13, 3, 2020, pp. 237-257.

13. Riessman C.K., *Narrative methods for the human sciences*, Sage, London 2008.

14. Brusylovska O., Maksymenko I., "Analysis of the media discourse on the 2022 war in Ukraine: The case of Russia", *Regional Science Policy & Practice*, 2022, pp. 1-14.

«Essere coraggiosi come l’Ucraina», non quindi un paese alla disperata ricerca di aiuto esterno ma una nazione che merita tutto il supporto di cui ha bisogno per difendere la propria sovranità¹⁵.

È risultato evidente fin dall’inizio del conflitto come, anche da un punto di vista semantico, i media provenienti da diverse parti del mondo abbiano trattato la notizia in maniera drasticamente differente: mentre i media occidentali hanno spesso utilizzato i termini “invasione” e “guerra”, sottolineando i “crimini” commessi nei confronti dell’Ucraina, i media russi e cinesi hanno più spesso parlato di “crisi” o di “conflitto”. Nello specifico, i media russi si sono focalizzati sulle giustificazioni alla “operazione militare speciale”, sottolineando la presenza di “armi biologiche” e “neonazisti” in territorio ucraino, mentre i media cinesi si sono concentrati sulla necessità di trovare una soluzione diplomatica, sottolineando la preoccupazione per le conseguenze economiche dell’invasione¹⁶. Alla luce della varietà e peculiarità delle narrazioni cui la popolazione è esposta, risulta legittimo chiedersi in che modo le persone tendano a posizionare Russia e Ucraina rispetto al continuum “Guerra”-“Pace”, e se tale posizionamento possa rappresentare tendenze diverse a seconda che sia rilevato consapevolmente o implicitamente.

4. Le associazioni tra costrutti e l’*Implicit Association Test*

L’idea di un’associazione implicita tra la rappresentazione dei paesi coinvolti nel conflitto (Russia e Ucraina) e i costrutti di “Guerra” e “Pace” risponde in primo luogo alla necessità di superare il limite della desiderabilità sociale: considerando la salienza del tema e le implicazioni valoriali veicolate dalle narrazioni dei media, le risposte delle persone alla richiesta esplicita di posizionare Russia e Ucraina rispetto al continuum “Guerra”-“Pace” potrebbe essere condizionata dalla paura di esprimere opinioni considerate minoritarie o socialmente inaccettabili¹⁷. Rilevare l’associazione implicita insieme a quella esplicita permette dunque di cogliere appieno tutte le sfumature di questo fenomeno, rifacendosi ad una particolare concezione teorica della mente umana, che si ritiene formata da due tipologie

15. Kaneva N., “‘Brave Like Ukraine’: A critical discourse perspective on Ukraine’s wartime brand”, *Place Branding and Public Diplomacy*, 2022, pp. 1-5.

16. Hanley H.W., Kumar D., Durumeric Z., “‘A Special Operation’: A Quantitative Approach to Dissecting and Comparing Different Media Ecosystems’ Coverage of the Russo-Ukrainian War, 2022.

17. Mo C.H., “The consequences of explicit and implicit gender attitudes and candidate quality in the calculations of voters”, *Political behavior*, 37, 2, 2015, pp. 357-395.

di processi, i quali riflettono il modo in cui le persone pensano e prendono decisioni: il Sistema 1, composto da processi impliciti, automatici e inconsci, e il Sistema 2, che invece coinvolge processi deliberati e consapevoli¹⁸. Uno degli strumenti attraverso cui è possibile rilevare implicitamente, ovvero inconsapevolmente e indirettamente, le associazioni tra costrutti è l'*Implicit Association Test* (IAT)¹⁹. Lo IAT consiste in un compito di categorizzazione in cui l'individuo deve classificare una serie di stimoli il più velocemente e accuratamente possibile, utilizzando quattro categorie di appartenenza e solo due modalità di risposta.

5. Obiettivi e ipotesi

Il presente studio si propone di indagare in un campione italiano l'associazione sia esplicita che implicita tra i concetti di Guerra, Pace, Russia e Ucraina. Nello specifico, si sono indagate le seguenti ipotesi:

- H_1 : Le misure esplicite restituiscono alti livelli di associazione esplicita (l'associazione Guerra/Russia e Pace/Ucraina sarà più forte dell'associazione Pace/Russia e Guerra/Ucraina).
- H_2 : Il test restituisce bassi livelli di associazione implicita, cioè bassi livelli di *indice-D* (in altri termini, l'associazione Guerra/Russia e Pace/Ucraina non sarà diversa dall'associazione Pace/Russia e Guerra/Ucraina).
- H_3 : La misura di associazione implicita (*indice-D*) non correla con la misura di associazione esplicita.

6. Metodo

Il presente studio adotta un disegno di ricerca correlazionale *cross-sectional*. Le variabili considerate sono *a*) le caratteristiche sociodemografiche (età e sesso), *b*) le misure di associazione esplicita e *c*) implicita tra i concetti Guerra, Pace, Russia e Ucraina.

Il campione è composto da 89 partecipanti ed è stato bilanciato per età ($M=33,09$; $DS=16,06$) e sesso (45 donne e 44 uomini). Ai partecipanti è stato somministrato uno IAT costruito ad hoc al fine di misurare le

18. Evans J.S.B., "In two minds: dual-process accounts of reasoning", *Trends in cognitive sciences*, 7, 10, 2003, pp. 454-459.

19. Greenwald A.G., McGhee D.E., Schwartz J.L., "Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test", *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 6, 1998, p. 1464.

associazioni implicite tra i concetti di Guerra, Pace, Russia e Ucraina. Per lo scoring è stato adottato l'algoritmo elaborato da Greenwald²⁰, che permette di calcolare l'*Indice-D*; valori vicini allo 0 di *Indice-D* indicano l'assenza di un'associazione polarizzata tra concetti (per cui Guerra e Pace si associano a Russia e Ucraina in maniera simile, senza particolari differenze nella forza delle associazioni implicite). Inoltre, sono state misurate le associazioni esplicite tra i concetti di Guerra, Pace, Russia e Ucraina adottando il metodo di Marini e Banaji²¹, utilizzando delle affermazioni esplicite costruite ad hoc.

All'inizio della somministrazione i partecipanti hanno sottoscritto il consenso informato alla ricerca e hanno fornito le informazioni sociodemografiche. Lo studio è stato approvato dal Comitato Etico del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro in linea con la dichiarazione di Helsinki (numero di protocollo ET-22-09). La raccolta dei dati è iniziata a settembre 2022 e si è conclusa a ottobre 2022. I partecipanti non hanno ricevuto alcun compenso per la partecipazione alla ricerca.

7. Risultati

Le analisi descrittive mostrano livelli di associazione esplicita medio-alti tra i concetti di Guerra, Pace, Russia e Ucraina, e livelli di associazione implicita (*Indice-D*) di moderate dimensioni (cioè l'associazione Guerra/Russia e Pace/Ucraina risulta leggermente maggiore dell'associazione Pace/Russia e Guerra/Ucraina). I punteggi positivi di associazione esplicita indicano che l'associazione Guerra/Russia e Pace/Ucraina è risultata maggiore dell'associazione Pace/Russia e Guerra/Ucraina. Il punteggio varia in un range da -3 a 3, in cui 0 indica l'assenza di differenza di intensità nelle associazioni tra costrutti²². L'analisi delle differenze di genere (vedi Tab. 1) mostra un'assenza di differenze statisticamente significative.

L'*Indice-D* relativo alle associazioni implicite è pari a 0,46, qualificabile come moderato. Ciò implica che i partecipanti hanno manifestato anche a livello implicito un'associazione Guerra/Russia e Pace/Ucraina maggiore rispetto all'associazione Pace/Russia e Guerra/Ucraina.

20. Greenwald A.G., Nosek B.A., Banaji M.R., "Understanding and using the implicit association test: I. An improved scoring algorithm", *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 2, 2003, p. 197.

21. Marini M., Banaji M.R., "An implicit gender sex-science association in the general population and STEM faculty", *The Journal of General Psychology*, 149, 3, 2022, pp. 299-326.

22. *Ibidem*.

Tab. 1 - Analisi descrittive e differenze di genere

Misure	Campione totale (n=89)		Donne (n=45)		Uomini (n=44)		Test-t (gdl=87)
	M	DS	M	DS	M	DS	
Associazione implicita (Indice-D)	0,46	0,38	0,50	0,31	0,41	0,44	1,01
Tempi di reazione (ms) blocco congruente	935,95	225,19	951,09	237,24	920,47	213,79	0,64
Tempi di reazione (ms) blocco incongruente	1225,93	411,27	1266,91	450,66	1184,02	367,14	0,95
Associazione esplicita	1,45	1,03	1,43	1,00	1,47	1,06	-0,15

Infine, sono state condotte una serie di analisi di correlazione di Pearson per testare l'associazione tra le misure considerate nello studio (vedi Tab. 2). Le analisi mostrano assenza di correlazione tra la misura implicita (*Indice-D*) e la corrispettiva misura esplicita di associazione tra i concetti di Guerra, Pace, Russia e Ucraina.

Tab. 2 - Correlazioni di Pearson tra le misure considerate

	Indice-D	Associazione esplicita
Associazione esplicita	-0,05	
Età	-0,09	-0,03

8. Discussione dei risultati

Il presente studio si propone di indagare in un campione italiano l'associazione sia esplicita che implicita tra i concetti di Guerra, Pace, Russia e Ucraina. I risultati supportano gran parte delle ipotesi formulate: l'associazione esplicita tra i concetti di Guerra, Pace, Russia e Ucraina appare esplicitamente molto polarizzata nella direzione di associare fortemente il concetto di Guerra alla Russia e il concetto di Pace all'Ucraina (rispetto all'associazione contraria Pace/Russia e Guerra/Ucraina). Tale risultato è coerente con la letteratura sulle narrazioni inerenti al conflitto veicolate dai media occidentali, che enfatizzano l'immagine della Russia come stato aggressore e dell'Ucraina come stato aggredito, impegnato a difendere la propria sovranità e autonomia nazionale.

Rispetto invece all'associazione implicita, contrariamente a quanto ipotizzato, è stato riscontrato un *Indice-D* positivo (diverso da 0); pertanto, anche a livello implicito sembra che l'associazione Guerra/Russia e Pace/Ucraina sia più forte dell'associazione Pace/Russia e Guerra/Ucraina. È necessario sottolineare che, solitamente, le rilevazioni implicite effettuate attraverso lo IAT risultano più polarizzate (ovvero manifestano differenze più nette nella forza delle associazioni tra costrutti) rispetto alla controparte esplicita quando l'oggetto della rilevazione è costituito da associazioni tra costrutti coerenti con stereotipi o pregiudizi²³. In questo caso, invece, si assiste ad una condizione opposta in cui il livello di associazione implicita rilevato è più moderato rispetto alla controparte esplicita, che invece risulta più netta e polarizzata. Questo risultato è conforme al ruolo ipoteticamente ricoperto dalla desiderabilità sociale nel rapporto tra misure implicite ed esplicite: nel caso della rilevazione degli stereotipi, il desiderio di uniformarsi a ciò che si ritiene socialmente accettabile porterebbe a minimizzare l'espressione esplicita delle associazioni tra costrutti coerenti con lo stereotipo, mentre non influirebbe sulla rilevazione implicita delle stesse, che dunque risulterebbe maggiormente polarizzata. Nel caso specifico del presente studio, invece, è proprio l'espressione di un'opinione polarizzata rispetto al conflitto Russia-Ucraina ad essere socialmente desiderabile, e ciò potrebbe portare ad enfatizzare l'espressione esplicita (e non implicita) dell'associazione Guerra/Russia e Pace/Ucraina.

Rispetto al rapporto tra associazione implicita ed esplicita, la letteratura mostra come solitamente le due tipologie di misura siano scarsamente correlate, e spesso siano predittive di outcome differenti in quanto influenzate da variabili diverse²⁴. Coerentemente con l'ipotesi di ricerca e la letteratura, non è stata rilevata alcuna correlazione significativa tra l'associazione implicita ed esplicita.

9. Conclusioni

La riflessione rispetto al modo in cui il conflitto tra Russia e Ucraina viene percepito dal pubblico italiano è fondamentale per la comprensione dei processi sociali e degli atteggiamenti implicati. L'associazione preferen-

23. Greenwald A.G., Brendl M., Cai H., Cvencek D., Dovidio J., Frieze M., Hahn A., Hehman E., Hofmann W., Hughes S., *The Implicit Association Test at age 20: What is known and what is not known about implicit bias*, 2020.

24. Cameron C.D., Brown-Iannuzzi J.L., Payne B.K., "Sequential priming measures of implicit social cognition: A meta-analysis of associations with behavior and explicit attitudes", *Personality and Social Psychology Review*, 16, 4, 2012, pp. 330-350.

ziale Guerra/Russia e Pace/Ucraina può rivelare una diversa attribuzione di responsabilità e significato rispetto alle azioni belliche dei due paesi in conflitto: se le azioni della Russia si qualificano come un'aggressione deliberata ai danni di un altro stato, la controffensiva ucraina si contraddistingue invece come una legittima difesa, e in quanto tale, non rappresenta una vera e propria "azione bellica", sebbene ne abbia le caratteristiche. Il tentativo di approfondire questi temi, anche grazie al ricorso alle misure implicite che permettono di superare il problema della desiderabilità sociale e di considerare ogni sfumatura dell'argomento in esame, risulta particolarmente interessante se considerato alla luce delle potenziali implicazioni sugli atteggiamenti che le persone manifestano rispetto al conflitto, inclusa la volontà di sostenere una delle parti in gioco, l'Ucraina, economicamente e militarmente.

Bibliografia

- Aiello A., Chirumbolo A., Leone L., Pratto F., "Uno studio di adattamento e validazione della Scala di orientamento", *Rassegna di Psicologia*, 22, 3, 2005, pp. 65-0.
- Brusylovska O., Maksymenko I., "Analysis of the media discourse on the 2022 war in Ukraine: The case of Russia", *Regional Science Policy & Practice*, 2022.
- Cameron C.D., Brown-Iannuzzi J.L., Payne B.K., "Sequential priming measures of implicit social cognition: A meta-analysis of associations with behavior and explicit attitudes", *Personality and Social Psychology Review*, 16, 4, 2012.
- Cohrs J.C., Moschner B., "Antiwar knowledge and generalized political attitudes as determinants of attitude toward the Kosovo War", *Peace and conflict: Journal of Peace Psychology*, 8, 2, 2002, pp. 139-155.
- Contarello A., Mazzara B.M., *Le dimensioni sociali dei processi psicologici: individui, contesti, appartenenze*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Evans J.S.B., "In two minds: dual-process accounts of reasoning", *Trends in cognitive sciences*, 7, 10, 2003.
- Greenwald A.G., Brendl M., Cai H., Cvencek D., Dovidio J., Friese M., Hahn A., Hehman E., Hofmann W., Hughes S., *The Implicit Association Test at age 20: What is known and what is not known about implicit bias*, 2020.
- Greenwald A.G., McGhee D.E., Schwartz J.L., "Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test", *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 6, 1998.
- Greenwald A.G., Nosek B.A., Banaji M.R., "Understanding and using the implicit association test: I. An improved scoring algorithm", *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 2, 2003.

- Hanley H.W., Kumar D., Durumeric Z., “A *Special Operation*”: A *Quantitative Approach to Dissecting and Comparing Different Media Ecosystems’ Coverage of the Russo-Ukrainian War*, 2022.
- Hilbig B.E., *Citizens’ Psychological Reactions following the Russian invasion of the Ukraine: A cross-national study*, 2022.
- Johansson M., “Reading digital news: Participation roles, activities, and positionings”, *Journal of Pragmatics*, 72, 2014.
- Kaneva N., “‘Brave Like Ukraine’: A critical discourse perspective on Ukraine’s wartime brand”, *Place Branding and Public Diplomacy*, 2022.
- Koltsova O., Pashakhin S., “Agenda divergence in a developing conflict: Quantitative evidence from Ukrainian and Russian TV newsfeeds”, *Media, War & Conflict*, 13, 3, 2020.
- Marini M., Banaji M.R., “An implicit gender sex-science association in the general population and STEM faculty”, *The Journal of General Psychology*, 149, 3, 2022.
- Mo C.H., “The consequences of explicit and implicit gender attitudes and candidate quality in the calculations of voters”, *Political behavior*, 37, 2, 2015.
- Moscovici S., Farr R., *Social representations*, Cambridge University Press, London 1984.
- Pratto F., “Sexual politics: The gender gap in the bedroom, the cupboard, and the cabinet”, *Sex, power, conflict: Evolutionary and feminist perspectives*, 1996.
- Pratto F., Sidanius J., Stallworth L.M., Malle B.F., “Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes”, *Journal of personality and social psychology*, 67, 4, 1994, p. 741.
- Pratto F., Stallworth L.M., Sidanius J., “The gender gap: Differences in political attitudes and social dominance orientation”, *British Journal of Social Psychology*, 36, 1, 1997, pp. 49-68.
- Riessman C.K., *Narrative methods for the human sciences*, Sage, London 2008.
- Sarrica M., “War and peace as social representations: Cues of structural stability”, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 13, 3, 2007.
- Tkachenko O.H., Sydorenko O.P., Melnikova I.O., Myronets N.R., Smus A.H., “The media image of Ukraine: An European view”, *Linguistics and Culture Review*, 5, S4, 2021.
- Wagner W., Valencia J., Elejabarrieta F., “Relevance, discourse and the ‘hot’ stable core social representations – A structural analysis of word associations”, *British Journal of Social Psychology*, 35, 3, 1996.

12. Tradurre (per) la pace: contro-narrazioni pubbliche e comunità di pratica transnazionali

di Annarita Taronna

Nell'ultimo anno, il conflitto tra Russia e Ucraina, così come i conflitti meno attenzionati che negli ultimi dieci anni hanno portato migliaia di migranti a fuggire dai loro paesi in guerra e ad attraversare il Mediterraneo su imbarcazioni precarie, hanno scompaginato la cartografia europea facendo aprire valichi più o meno ospitali per i profughi. Il configurarsi di questo scenario geo-politico ha non solo rafforzato la retorica securitaria (ex.: “profughi vs clandestini”, “fermare il nemico”, “nuova crisi migratoria”, “centri di registrazione”, “quote di distribuzione”, etc) e quella relativa alla crisi economica e politica globale (ex.: “crisi energetica”, “sanzioni”, “aggressione russa”, “negoziati di pace”, ecc.) diffusa dai media mainstream, ma ha anche riportato gli interpreti, i traduttori e i mediatori a confrontarsi con nuove situazioni e istanze linguistiche emergenziali e a negoziare le tensioni più intense e conflittuali generate in zone vulnerabili come quelle di guerra o collegate alle rotte della migrazione afro-mediterranea e transeuropea. Partendo da queste premesse, la riflessione teorica che si propone in questo scritto focalizza sull'emergere di nuovi *translationscapes*¹ nei quali prende forma una visione inedita della traduzione come pratica linguistica per eccellenza capace di problematizzare nuove relazioni interculturali, etiche, politiche ed ideologiche come quelle che si creano all'interno di reti internazionali e poliglote di traduttori, interpreti, mediatori, blogger e mediattivisti dei diritti umani. Nello specifico, ci interrogheremo su quali nuove connotazioni e implicazioni vengono assunte, individualmente o collettivamente, da comunità di traduttori che in qualità di mediatori di pace pongono in discussione le narrazioni mediatiche mainstream relative ai conflitti, così come quelle

1. Taronna A. (a cura di), *Translationscapes. Comunità, lingue e traduzioni interculturali*, Pngedit, Bari 2009.

relative alle migrazioni contemporanee, mettendo a disposizione letture e visioni alternative da lingue e fonti talvolta ritenute non ufficiali, secondarie o minoritarie.

1. Networking peace: una mappatura² delle comunità transnazionali di traduttori per la pace

Tra le reti attive sul territorio nazionale, ma pur sempre connesse a reti internazionali, merita di essere menzionata ed esaminata *PeaceLink*, un'associazione di volontariato nata in rete che dal 1991 promuove la cultura della solidarietà in tutte le sue forme, la difesa dei diritti umani, l'educazione alla pace, il coordinamento informativo delle attività di volontariato, la cooperazione internazionale, il supporto ad azioni umanitarie, la sensibilità alle questioni del disagio e della sofferenza, il ripudio del razzismo e della mafia, la difesa dell'ambiente, la cultura della legalità e dei diritti civili, i diritti all'espressione multimediale del pensiero e i diritti al pluralismo informativo. Attraverso strategie cooperative che stimolano alla conoscenza, alla consapevolezza, alla partecipazione, alla cittadinanza attiva, all'empowerment e ad azioni di cambiamento, anche attraverso il consumo critico, la mission di *PeaceLink* si struttura mediante azioni di informazione e campagne nazionali che negli anni hanno visto l'associazione impegnata su varie questioni fra cui: l'attuazione della Costituzione che all'art. 11 prevede il "ripudio della guerra", la campagna ICAN (premio Nobel per la Pace 2017) per la messa al bando delle armi nucleari, l'educazione alla pace, la riduzione delle spese militari a favore delle spese civili, il divieto di vendita di armi all'Arabia Saudita, alle nazioni che violano i diritti umani e alle nazioni in guerra (in attuazione della legge n. 185/1990), il taglio degli F-35 (cacciabombardieri molto costosi e a capacità nucleare), il divieto di transito e sosta nei porti italiani di mezzi a propulsione nucleare, l'eco-riconversione e didattica per lo sviluppo sostenibile (Agenda Onu 2030), il sostegno ai movimenti di base della società civile impegnati contro TAV, TAP, trivellazioni, ecc, costituzione di parte civile nei processi ILVA e abolizione dell'immunità penale per chi gestisce oggi lo stabilimento, la solidarietà ai migranti, il sostegno a progetti di cooperazione umanitaria, la collaborazione con movimenti a tutela dei nativi e della foresta Amazzonica. L'adesione alla rete è su base volontaria, le competenze e i servizi

2. Pur non essendo esaustiva, la mappatura proposta è rappresentativa delle principali comunità internazionali di traduttori per la pace attive online.

sono offerti gratuitamente, senza vincoli di denaro, con il solo obiettivo di diffondere una cultura di pace e di sostenere il mondo eco-pacifista italiano nella sua presenza su Internet e al di fuori della rete.

Per quanto attiene più specificatamente alla costituzione del team dei traduttori di *PeaceLink*³, va detto che le lingue principali da cui e verso cui si traduce sono l'inglese, lo spagnolo, il francese e l'arabo e tra i documenti privilegiati vi sono i bollettini di informazione sul mondo pacifista italiano e internazionale. Il richiamo a contribuire è impostato come una sorta di *call to action* tipica del linguaggio attivista delle reti di volontari ed è molto ben sintetizzato nella sezione "Come diventare un traduttore di PeaceLink in 5 mosse".

Contro la guerra, contro l'odio e l'intolleranza costruiamo ponti di pace. I traduttori sono fondamentali per costruire il dialogo e la collaborazione. In PeaceLink c'è un gruppo di traduttori per la pace: vuoi partecipare? Ecco cosa puoi fare!⁴

Da questo breve estratto emerge una rappresentazione che ha caratterizzato a lungo la storia della traduzione almeno a partire dalla "svolta culturale", e cioè la metafora del ponte e dell'incontro tra culture che ha generato, con il tempo, una fenomenologia radicata nel rapporto con l'altro attraverso un processo di scambio permanente che invade la nostra quotidianità e a cui non possiamo sottrarci. In questo scenario transculturale, i traduttori di *PeaceLink* sperimentano la lingua, così come la pratica traduttiva, come un luogo da condividere e un confine da attraversare nel contesto dei conflitti internazionali e delle migrazioni contemporanee caratterizzate prevalentemente tanto da un'intensa circolazione di persone, beni e culture, quanto da relazioni conflittuali, di potere gerarchiche ed egemoniche tra i territori e i rispettivi abitanti. In questa prospettiva, la lingua non è in alcun modo innocente o neutrale poiché riflette e struttura le nostre ideologie e visioni del mondo.

Un'altra rete attiva sul territorio nazionale ed internazionale è quella dei *Traduttori per la Pace*⁵, un'associazione nata nel 1999 durante la guerra in Serbia come risposta alla distorsione delle informazioni operata dai media ufficiali e con l'obiettivo prioritario di diffondere, in tutte le lingue e attraverso qualsiasi canale, ogni messaggio contrario alla guerra. In modo particolare, l'associazione – costituitasi formalmente il 21 marzo 2004 – ha

3. Per una lettura informativa completa, si veda www.peacelink.it/peacelink/traduzioni.

4. Per una lettura completa del testo, si veda www.peacelink.it/peacelink/come-diventare-un-traduttore-di-peacelink-in-5-mos.

5. Per ulteriori approfondimenti, si veda <https://traduttoriaperlapace.wordpress.com>.

sempre inteso opporsi all'utilizzo della guerra come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali e si è impegnata per sostenere e diffondere esperienze di costruzione di pace, di alternativa ai conflitti armati e attivismo non violento, con particolare riferimento a quelle espresse dalla società civile.

Come comunità di traduttori e interpreti per la pace, i suoi componenti hanno costantemente marcato il loro ruolo di operatori attivi di conoscenza, pace e dialogo tra lingue, culture, etnie e religioni. I traduttori e gli interpreti aderenti all'associazione si sono impegnati a dedicare una parte del proprio tempo ad azioni volontarie di traduzione e interpretariato volte ad affrontare e allargare il dibattito sulla guerra e sui suoi costi umani, ambientali, di democrazia e di diritti umani, nonché a favorire il dialogo e il confronto tra etnie, religioni, lingue e culture per la costruzione di una cultura di pace a livello internazionale. La centralità del loro ruolo come mediatori di pace e promotori del dialogo tra i popoli è puntualizzata in uno dei principi fondamentali della *Carta dei Traduttori per la Pace*, qui riportato:

I traduttori e gli interpreti aderenti all'iniziativa si impegnano a svolgere il lavoro di volontariato con la massima professionalità, rispettando le informazioni del testo originale e favorendo la comunicazione e il dialogo tra le parti coinvolte in conflitti o impegnate in attività di costruzione della pace. Le nostre azioni di volontariato sono dirette in particolar modo a quelle realtà che non possono sostenere i costi di traduzione o interpretariato per campagne, incontri e pubblicazioni. I soci valuteranno, di volta in volta, con attenzione i progetti e le iniziative da sostenere, evitando accuratamente di influenzare in modo negativo il mercato e le opportunità professionali dei colleghi⁶.

Così come qui concepita, la traduzione si configura come atto etico e politico capace di accogliere l'altro all'interno del proprio mondo e del proprio spazio linguistico rimandando alla prospettiva gramsciana sulla traduzione intesa come prassi sociale che comporta un lavoro attraverso i confini linguistici e richiede una consapevolezza dell'interazione fra forze economiche, culturali e politiche sottostanti alla produzione di significato in ogni società, e non solo, nel momento di contatto tra due lingue. In tal senso, tradurre e interpretare per la pace può essere considerata una pratica socio-testuale di formazione identitaria in cui i traduttori traggono dalle narrazioni che decidono di tradurre il senso della propria esistenza e di quelle altrui.

6. La Carta integrale è disponibile al seguente link: <http://web.tiscali.it/traduttoriperlapace/carta.htm>.

Questo posizionamento riflessivo ed interazionale marcato dalla pratica di traduzione per la pace emerge anche dalla lettura dei manifesti di altre reti transnazionali. Tra queste, *Peacedirect*⁷, un'organizzazione non governativa londinese, svolge un ruolo particolarmente significativo nel dare voce a quelle storie "locali" molto spesso silenziate dalla violenza dei conflitti e dalle relative narrazioni mediatiche. Così come si evince da una breve dichiarazione dei loro obiettivi riportata a seguire, la comunità di traduttori di *Peacedirect* intraprende diverse azioni e sfide:

We work with local people to stop war destroying lives. In every war zone there are local people tackling the triggers of violence, defusing deadly tensions, healing the divides of conflict and rebuilding lives after war has torn communities apart. We support them to stop violence escalating and build long term peace. We speak out for local people to ensure the world hears their voices and we challenge world leaders to support them.

L'enfasi sull'agire localmente è fortemente in linea tanto con gli obiettivi quanto con i servizi di traduzione che *Peacedirect* mette a disposizione della rete per diffondere progetti sociali e contro-narrazioni sulle violenze generate nelle zone di guerra. Per quanto idealista ("our vision is of a just world free from violent conflict"), la visione di questa comunità si espande verso un orizzonte più pragmatico là dove ambisce a porsi come raccordo tra i diversi movimenti partecipativi che operano dal basso (anche noti come "grassroots") e nella sfera pubblica transnazionale. Al di là del suo impegno profuso per la diffusione di servizi traduttivi pro-pace, *Peacedirect* va anche citata – tra le altre numerose lodevoli iniziative – per aver stilato nel 2021 il report *Time to Decolonise Aid*⁸, frutto della consultazione online di 158 attivisti, decisori accademici, giornalisti e professionisti del settore a livello mondiale. Adottando lo slogan "Decolonizzare lo sviluppo, gli aiuti e la costruzione della pace", i partecipanti hanno condiviso esperienze, raccomandazioni, spunti di riflessione sulle attuali dinamiche di potere e sugli squilibri presenti all'interno della rete dei settori umanitari, dello sviluppo e del peacebuilding e hanno posto al centro del dibattito la realizzazione di un sistema decolonizzato realmente inclusivo in cui potere e risorse possano essere progressivamente trasferite agli attori locali.

Tra le comunità di traduttori della pace di formazione molto recente, perché nate a seguito dell'esplosione del conflitto tra Russia e Ucraina,

7. Per approfondimenti, si consulti il seguente link: www.peacedirect.org/what-we-do.

8. L'intero report è disponibile in lingua inglese al seguente link: www.peacedirect.org/wp-content/uploads/2021/05/PD-Decolonising-Aid_Second-Edition.pdf.

meritano di essere passate in rassegna quelle collegate a progetti internazionali come *War in Translation*, *Translators against war*, *Wartranslated*. *War in Translation*⁹ è una rete di traduttori volontari molto attiva su Twitter e gestita da Noah Sneider, capo servizi da Tokyo per l'Economist e, in precedenza, corrispondente per diverse testate internazionali in Russia ed Ucraina. Il progetto *War in Translation* prevede la traduzione (non ufficiale) di articoli e documenti dal russo e dall'ucraino in inglese, francese e giapponese. *Translators Against War*¹⁰ invece, è un progetto tedesco nato a febbraio del 2022 per offrire gratuitamente servizi di traduzione (scritta) ed interpretariato dall'ucraino e dal russo in tedesco, e viceversa, a chi per diverse necessità ne abbia bisogno. Diversamente, *WarTranslated*¹¹ è una rete di redattori e traduttori riuniti intorno ad un progetto indipendente che mira a tradurre e a diffondere in inglese diversi articoli, documenti, materiali riferiti specificatamente alla guerra in Ucraina con lo scopo di migliorare la comprensione e la consapevolezza dei conflitti in corso per un più vasto pubblico occidentale.

Questa mappatura delle comunità transnazionali di traduttori per la pace non può non contemplare il riferimento a *Translators without Borders*¹². Pur non trattandosi nello specifico di una rete dedicata esclusivamente al peace-building, ma a diverse cause e a progetti umanitari di più ampio respiro, TWB costituisce una delle comunità transnazionali più significative dal punto di vista della sua composizione numerica (contando più di 100,00 volontari) e multilinguistica (offrendo traduzioni in almeno 20 lingue). Nata nel 2010 come “costola” della rete mondiale *Traducteurs Sans Frontières*, TWB permette alle popolazioni di accedere a informazioni in materia di salute, istruzione, diritti umani e intervento umanitario. Dal settembre 2015 TWB ha attivato *Words of Relief*, un programma di risposta alla crisi umanitaria stilato per assistere le organizzazioni che lavorano con i rifugiati e i migranti in tutta Europa, offrendo servizi (alcuni a pagamento) e risorse gratuite ad associazioni no-profit e ai professionisti del settore linguistico. La mission di questa rete di traduttori, interpreti e mediatori attivisti per scopi umanitari si fonda su una filosofia ed un'etica della traduzione come pratica linguistica interculturale ed ospitale così come dichiarano in questa breve descrizione:

9. Per una visione più ampia degli obiettivi e delle campagne a cui aderisce l'associazione, si rimanda all'account di Twitter (<https://twitter.com/WarTranslation>) perché il sito web (www.warintranslation.org) è estremamente sintetico.

10. Si veda <https://translatorsagainstawar.de/english>.

11. Per una lettura più approfondita dei materiali disponibili si veda <https://wartranslated.com>.

12. Il sito è raggiungibile al seguente link: <https://translatorswithoutborders.org>.

Our mission is to help people get vital information and be heard, whatever language they speak. We're committed to bridging the language gap, so that information is available in the right language and format, for people who need it most.

Anche qui, come in precedenza, emerge la metafora della traduzione come ponte che unisce e mette in dialogo le lingue e le culture non necessariamente in una dimensione neutrale o armonica, ma talvolta tensiva e conflittuale che, tuttavia, restituisce responsabilità etica e politica a chi intraprende la sfida traduttiva. La complessità e la responsabilità stessa della relazione interculturale è molto ben definita dalle testimonianze di alcuni traduttori che hanno collaborato con TWB e che problematizzano, come segue, il loro vissuto comunicativo, polilinguistico e traduttivo¹³:

Volunteering as a translator for TWB also helps to keep your eyes peeled and see things through a different perspective – *Andrea Alvisi*

When I speak my own language, I am free. When I hear someone else speaking Rohingya, I feel like I am home – *Rohingya person talking to TWB*

Volunteering with TWB has impacted me very deeply on an emotional and intellectual level. People living in refugee camps face critical situations – *Freddy Nkurunziza*

Volunteering allows me to appreciate the difficulties imposed by language barriers and the impact on the wellbeing of people who live in communities where they don't understand the local language – *Nabil Salibi*

Avevo paura. Ero spaventato e confuso perché non capivo quello che mi stava accadendo. Mi stavano dicendo che sarei potuto rimanere o che sarei dovuto tornare nel mio paese? Non lo sapevo – *Ragazzo Sudanese di 24 anni, Roma*

La lingua è un'enorme barriera. Se siamo in grado di comunicare con altri popoli solo in modo approssimativo, non potremo mai comprendere davvero la situazione. I migranti si sentono frustrati perché nessuno riesce a comunicare con loro: per questo escono dal sistema e se ne vanno – *Assistente sociale, Catania*

Queste brevi testimonianze focalizzano su alcuni nodi teorici cruciali e che connotano la pratica traduttiva per scopi sociali ed umanitari come strumento del pensiero critico che aiuta chi traduce ad acquisire una differente prospettiva su temi di ordine globale, un maggiore arricchimento

13. Le testimonianze sono state tratte dal seguente link: <http://kato.translatorswb.org>.

di natura emotiva ed intellettuale, una più profonda consapevolezza della concetto di “lingua materna” al di fuori della propria comunità di appartenenza degli ostacoli da superare quando la lingua straniera viene vissuta come una barriera.

2. Lingua e traduzione: per una ri-configurazione teorica nel segno della pace e dell'ospitalità

L'analisi fin qui condotta ha tematizzato uno scenario teorico transculturale in cui la pratica di traduzione intrapresa per promuovere la pace, o per la difesa dei diritti umani, ha creato non solo forme di socialità e vulnerabilità difficilmente prevedibili, ma vere e proprie “comunità di pratica”¹⁴ capaci di assumere la lingua e la traduzione come figure dell'ospitalità così come teorizzate da Derrida¹⁵ e Prete¹⁶. Assumere la lingua e la traduzione come figure dell'ospitalità significa per un traduttore aderire a due modalità fondamentali di accogliere l'altro all'interno del proprio mondo, nella traduzione come nella vita. In quest'ottica, la visione della lingua e della traduzione, così come sperimentate dalle comunità di traduttori per la pace, possono generare un innegabile senso di partecipazione e identificazione dei traduttori con i soggetti che, per esempio, vivono e narrano delle tensioni e delle violenze subite nelle zone di guerra. Questo senso d'identificazione e coinvolgimento con i soggetti narrati, tradotti e interpretati, con le loro storie e le loro situazioni, può portare i traduttori delle comunità costruttrici di pace a concepire la traduzione come pratica di “ospitalità incondizionata” che, per dirla con Derrida¹⁷, è un modo di ricevere l'altro e raggiungere migliori forme di relazione tra le persone senza chiedere qualcosa in cambio, senza alzare barriere o costruire muri, senza stabilire regole infrangibili.

Inoltre, dalla lettura dei manifesti delle comunità dei traduttori della pace, prese qui in esame e diffusi in rete in molte lingue, emerge anche che il tema dell'ospitalità non è solo centrale alla loro pratica di traduzione, ma anche al loro modello di cittadinanza attiva, partecipativa e plurilingue in cui si prefigura il senso derridiano dell'accogliere l'altro con tutta la sua

14. Wenger E., *Communities of practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

15. Derrida J., “Hostipitality”, *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, vol. 5, n. 3, dicembre 2000.

16. Prete A., *All'ombra dell'altra lingua. Per una poetica della traduzione*, Bollati Boringhieri, Torino 2011.

17. Derrida J., *op. cit.*

diversità, del porgere una mano incondizionatamente verso ciò che è nuovo ed estraneo, perciò sconosciuto. L'ospitalità incondizionata a cui rimanda Derrida è particolarmente attuale nel dibattito contemporaneo sui conflitti, così come sui flussi migratori, perché non offre una visione idealistica e idealizzata dell'apertura all'altro, ma disegna i contorni di una geografia della prossimità marcata dall'antica dicotomia *hospes-hostis* che denota la complessità, l'ambiguità, l'incertezza, l'imprevedibilità e la contingenza della relazione con l'altro. Dunque, se da un lato al profugo, allo straniero, al migrante economico o in cerca di asilo viene offerta un'ospitalità regolamentata, a tempo, sottoposta al diritto, allo stato, al controllo della polizia, alla chiusura e alla separazione degli spazi, dall'altro si vanno prefigurando e attivando forme non irregimentate di ospitalità, ospitalità "incondizionata" appunto, quale la stessa pratica di traduzione per scopi sociali, umanitari o ponte di pace.

Sullo sfondo di questa immensa geografia umana, la figura dell'ospitalità può servire a introdurre una nuova concezione di lingua e traduzione come pratiche simboliche e performative di *peace-building*, così come risuona in qualche modo nelle parole di Prete¹⁸:

Gli uomini e le istituzioni, che hanno disseminato sulla terra linee di confine, muri divisorii, recinti e staccati, hanno per fortuna lasciato la lingua libera da difese, da divieti di transito, da reti di recinzione. Chiunque può attraversare le sue regioni, soggiornare nelle sue sale, attingere al suo tesoro. Una lingua è di chi la condivide, dunque anche dello straniero che l'apprende, che se ne appropria per la sua comunicazione, o per la sua narrazione, o per i suoi pensieri. [...] Tutto quel che appartiene a una lingua può essere attraversato. È nella lingua – qualche volta purtroppo soltanto nella lingua – che un paese mostra la sua disposizione all'accoglienza. Perché la lingua per natura è ospitale.

La lingua, così come la traduzione, è per natura ospitale perché siamo tutti chiamati a vivere un'intimità allargata con l'altro e ad accogliere colui/colei che è in transito. L'attraversamento dei territori e dei confini è forse, come suggerisce Prete, la più antica figura mediterranea e nomade dell'ospitalità: il nomade è ospitale perché conosce il senso dell'essere in cammino, dell'essere esposti lungo il cammino. Tradurre è accogliere in un'altra lingua chi è in cammino. Tradurre è allo stesso tempo accogliere con la propria lingua un soggetto in transito e porre colui/colei che ospita nella condizione di non dover rinunciare al suo accento, alla sua singolarità, alla sua identità.

18. Prete A., *op. cit.*, p. 14.

In questo scenario, la pluralità delle lingue, e dunque la loro comparazione e la loro reciproca traduzione, oggi ha una rinnovata visibilità per via della guerra in corso tra Russia ed Ucraina, così come per gli incessanti flussi migratori: l'ospitalità verso chi fugge, il riconoscimento dei suoi diritti – d'asilo, di salute, di scolarizzazione, di lavoro, di cittadinanza – riguarda anche la sua lingua depositaria di identità, di memoria, di appartenenza. Per chi è costretto a fuggire o ad emigrare a causa di una guerra, ma anche per ragioni di povertà o per persecuzioni religiose o politiche, preservare questo rapporto con la lingua d'origine, vuol dire potersi mettere in rapporto con gli abitanti del paese ospitante a partire dalla propria cultura. Nel tradurre si mette in scena la relazione con l'altro, in tutte le sue possibili figure, nelle perdite e nelle compensazioni, nei fraintendimenti e nel dialogo, nella separazione e nell'ascolto, nell'estraneità. Nello scenario politico contemporaneo denso di conflitti e tensioni più o meno prevedibili, la traduzione è una tessitura di senso e di suono che trattiene, nei suoi interstizi, nel suo vuoto, nel suo silenzio talvolta indecifrabile, la doppia soglia di un'ospitalità contagiante e inattesa.

3. Conclusioni

Le riflessioni fin qui condotte suggeriscono che il processo e l'esperienza di tradurre per la pace può contribuire profondamente a formare, e trasformare, la nostra idea di comunità, di lingua e di mediazione e a ripensare il ruolo dei traduttori come operatori di pace nell'effettiva costruzione di reti di solidarietà e comunità transfrontaliere. In tal senso, la ricerca ha anche problematizzato il modo in cui i traduttori sono in grado di agire come soggetti attivi – e attivisti – di “comunità di pratica” in cui, da un lato, vivono il senso di “comunità” come rete “vivente” tenuta insieme da un bilanciato e insieme controverso senso di identificazione con una serie di valori comuni e intense contro-narrazioni che creano un senso inedito di cittadinanza transnazionale e translocale; dall'altro, condividono una visione della lingua e della traduzione come agire sociale e pratica di ospitalità incondizionata verso i soggetti che vivono o operano in zone e contesti vulnerabili come quelle di guerra. Le comunità intorno a cui i traduttori esercitano la loro attività traduttiva è una moltitudine di attori che, sempre più spesso, possono creare spazi autonomi e fluidi di narrazione e auto-narrazione per sperimentare la traduzione come pratica di pace.

Bibliografia

- Baker M., *Translation and Conflict: A Narrative Account*, Routledge, New York-London 2006.
- Baker M., *Narrating the world: 'Accurate' translations, suspicious frames*, in Araguás I.A., Baigorri Jalón J., Campbell H.J.L. (eds.), *Translating Justice / Traducir la Justicia*, Editorial Comares, Granada 2010, pp. 47-60.
- Baker M., *Translation as Re-narration*, in House J. (ed.), *Translation: A Multidisciplinary Approach*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2014, pp. 158-77.
- Inghilleri M., Harding S.A. (eds.), "Translation and Violent Conflict". Special issue, *The Translator*, 16(2), 2010.
- Leatherman J., *Sexual Violence and Armed Conflict*, Polity, Cambridge 2011.
- Ponzanesi S., *Gender, Globalization and Violence: Postcolonial Conflict Zones*, Routledge, New York-London 2014.
- Ruiz Rosendo L., *Translation and Interpreting in Conflict*, in Ji M., Laviosa S. (eds.), *The Oxford Handbook of Translation and Social Practices*, Oxford University Press, Oxford 2021, pp. 45-66.
- Salama-Carr M. (ed.), *Translating and Interpreting Conflict*, Rodopi, Amsterdam-New York 2007.
- Salama-Carr M., "Interpreters in conflict – the view from within. An interview with Louise Askew", *Translation Studies*, 4(1), 2011, pp. 103-8.

13. *La guerra senza fine dentro la modernità/ colonialità: riflessioni decoloniali e pratiche intersezionali per una pace duratura*

di *Luigi Cazzato, Marilù Mastrogiovanni*

[refugees. theater]

[you still have time to buy a ticket in the first row of the third world war – wrote a well-known western journalist on the eve of the Flood]

...

you have no manicure – have not done it for eight years – so when you are reading “this one is for the woman from Bucha” (will they teach at school about this photo?) in someone’s cherry orchard on the well-groomed fingers you ask the red color if it is ashamed of this comparison

but we, like the daffodils sold by old women on tram stops, from now on will never feel shame of being or not being the bitter bulbs of the trees that grow by the roadsides of history

...

Iya Kiva

Translated from Ukrainian
by Eugenia Kanishcheva¹

Questo saggio consta di due parti distinte ma intimamente correlate² – la prima di riflessione teorica, la seconda di analisi empirica con osservazione sul campo – che hanno il comune obiettivo di indagare le ragioni della “guerra senza fine”, facendo intravedere possibili soluzioni utopiche, ovvero che non hanno ancora uno spazio di realizzazione, per arrivare alla “pace duratura”.

1. Cfr. www.verseville.org/poems-by-iyakiva.html, 14-11-2022.

2. Esattamente, Luigi Cazzato ha scritto la prima parte e Marilù Mastrogiovanni la seconda.

Parte I

1. La guerra senza fine nella modernità/colonialità

Notoriamente, secondo Thomas Hobbes, la condizione naturale dell'uomo è quella di *Bellum omnium contra omnes*, vale a dire, uno stato di guerra permanente e universale. La Guerra dei Cent'anni più sanguinosa della storia avvenuta nel XX secolo (dalla I Guerra Mondiale alla I Guerra del Golfo) darebbero ragione al filosofo inglese del '600, nonostante le varie forme di potere assoluto (il Leviatano da lui teorizzato) o di potere democratico che l'umanità si è data. Né le prime decadi del XXI secolo hanno invertito la tendenza: dall'invasione americana dell'Afghanistan (2001) fino all'attuale invasione russa dell'Ucraina. Per i pensatori decoloniali, questa condizione dell'uomo vale soprattutto a partire dal 1492: anno in cui gli ebrei e gli arabi furono espulsi violentemente dalla Spagna (guerra di religione), le streghe cominciarono ad essere bruciate (guerra di genere) e l'America venne "scoperta" con analoghi metodi violenti (guerra razziale). Prima di questa data per le civiltà europee o anche dopo per le civiltà non europee, secondo Nelson Maldonado-Torres, il conflitto serviva *solo* come «paradigm of cosmology and social relations». Mentre nella modernità europea esso è stato *naturalizzato* «through colonialism, race, and particular modalities of gender differentiation»³. Insomma, la modernità colonial-capitalista ha naturalizzato il paradigma della guerra tanto da far pensare che sia la condizione-norma dell'umanità. «Il capitalismo porta la guerra come le nuvole portano il temporale», ha detto il pacifista francese Jean Jaurès alla vigilia della I Guerra Mondiale, che provò a scongiurare e per questo assassinato⁴. I motivi o espedienti per implementare tale normalizzazione, limitandoci alla sfera non strettamente economica, avrebbero a che fare con il processo che a partire dal 1492 ha reso l'Io (l'umano) allergico all'Altro (che diventa così sub-umano). Secondo la terminologia proposta dal pensiero decoloniale, questo processo di allergizzazione è la "coloniality of being"⁵, cioè quella logica che, a causa della matrice coloniale del potere nella modernità/colonialità, ha distinto fra *humanitas* e *anthropos*, ovvero fra esseri umani degni di questo nome e esseri non degni di questo nome. Prima di addentrarci ulteriormente in questo processo

3. Maldonado-Torres N., *Against War: Views from the Underside of Modernity*, Duke UP, Durham-London 2008, p. 4.

4. Discorso alla manifestazione pacifista di Pré-Saint-Gervais il 25 maggio 1913.

5. Maldonado-Torres N., "On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept", *Cultural Studies*, 21, n. 2-3, 2007, pp. 240-70.

di allergizzazione per l'altro, proviamo a chiarire brevemente i termini del pensiero decoloniale.

Per il sociologo Aníbal Quijano, il padre di questa scuola di pensiero, la *colonialidad del poder* è stata concepita dall'Europa occidentale in relazione all'America e con la categoria di "razza" come elemento chiave per distinguere i colonizzati dai colonizzatori. Processi di colonizzazione ci sono sempre stati nella storia dell'uomo ma, contrariamente alle esperienze precedenti il 1492, «the old ideas of superiority of the dominant, and the inferiority of dominated under European colonialism were mutated in a relationship of *biologically and structurally* superior and inferior» (corsi nostri)⁶. Cioè la differenza di potere viene naturalizzata come fosse un dato biologico, di natura, appunto. Ramón Grossfoguel fa un passo ulteriore rispetto a Quijano, allargando il concetto di colonialità e configurandolo come un groviglio ovvero una

intersectionality of multiple and heterogeneous global hierarchies ("heterarchies") of sexual, political, epistemic, economic, spiritual, linguistic and racial forms of domination and exploitation where the racial/ethnic hierarchy of the European/non-European divide transversally reconfigures all of the other global power structures⁷.

Se accettiamo questa configurazione del potere nella modernità ne consegue: 1) che la parola modernità è *coterminus* di colonialità poiché non ci può essere modernità (l'emancipazione) senza colonialità (lo sfruttamento), il lato invisibile e cionondimeno costitutivo della modernità; 2) che questa matrice o logica culturale del colonialismo ha governato la modernità e continua a governarla tutt'ora dopo la fine del colonialismo storico; 3) che questa logica è un groviglio "situato" (vedi parte II) di gerarchie (di carattere economico, di classe, epistemico, sessuale, linguistico...) e, benché abbia come elemento centrale la "razza", essa deve essere analizzata all'*intersezione* di tutte le discriminazioni che il potere mobilita⁸.

6. Quijano A., *Coloniality and modernity/rationality*, in Mignolo W.D., Escobar A. (eds.), *Globalization and the decolonial option*, Routledge, London-New York 2010, p. 25.

7. Grossfoguel R., "The Epistemic Decolonial Turn: Beyond political-economy paradigms", *Cultural Studies*, vol. 21, n. 2-3, March/May 2007, p. 217.

8. Il concetto di "intersezionalità" fu introdotto per la prima volta nel dibattito dalle femministe USA, come Kimberlé Crenshaw. Approfittiamo qui dell'utile sintesi di Nina Lykke: «Intersectionality can, first of all, be considered as a theoretical and methodological tool to analyze how historically specific kinds of power differentials and/or constraining normativities, based on discursively, institutionally and/or structurally constructed sociocultural categorizations such as gender, ethnicity, race, class, sexuality, age/generation, dis/ability, nationality, mother tongue and so on, interact, and in so doing produce different

Tornando all'opposizione fra *humanitas* e *anthropos*, proveniente dalla colonizzazione spagnola delle Americhe, la sua declinazione varia attraverso i secoli: cristiani vs pagani, civilizzati vs barbari, progrediti vs arretrati, sviluppati vs non sviluppati, democratici vs non democratici. I popoli non europei hanno mancato sempre di qualcosa: la religione nel '500-'600, la storia nel '700-'800, lo sviluppo liberale nel '900, la democrazia liberale nel 2000. Per cui il comando al resto del mondo da parte dello "Euro-American capitalist/patriarchal modern/colonial world-system" dal 1500 ai giorni nostri è stato:

from the 16th Century "Christianize or we'll shoot you", to the 19th Century "civilize or we'll shoot you", to 20th Century "develop or we'll shoot you", to the late 20th Century "neoliberalize or we'll shoot you", to the early 21st century "democratize or we'll shoot you"⁹.

La conclusione che i pensatori postcoloniali e decoloniali traggono è che la civiltà europea (capitalista) non sia tanto nata sulle spalle dell'*ego cogito* cartesiano quanto su quelle dell'*ego conquiro*: "Conquisto, dunque sono"¹⁰. Come vi è stata la naturalizzazione dell'inferiorità razziale, così vi è stata la naturalizzazione dello scontro bellico, poiché, direbbe Marx, la produzione di massa ha bisogno della distruzione di massa affinché il ciclo del capitale continui. Ora, questo *ego conquiro* sta impazzando un'altra volta dentro i confini del territorio europeo o ai suoi margini, a seconda di come si voglia considerare lo spazio che va da Kiev a Mosca, al di là di quello che dichiara la propaganda russa (che la chiama "operazione speciale") e la propaganda occidentale (che parla di difesa dei nostri valori). Noi, qui, insieme a Darko Suvin proviamo a considerare guerra: «a coherent sequence of conflicts, involving physical combats between large organized groups of people, that include the armed forces of at least one state, which aim to exercise political and economic control over a given territory»¹¹.

kinds of societal inequalities and unjust social relations» (Lykke N., *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*, Routledge, New York-London 2010, pp. 50-51).

9. Grosfoguel R., "A Decolonial Approach to Political-Economy: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality", *Kult*, 6 - Special Issue, Fall 2009, p. 28.

10. Cfr. Dussel E., *L'occultamento dell'altro. All'origine del mito della modernità?*, La Piccola Editrice, Celleno 1993; A. Mbembe, *Necropolitics*, Duke UP, Durham-London 2019.

11. Suvin D., *In Leviathan's Belly: Essays for a Counter-Revolutionary Time*, Borgo Press, San Bernardino 2012, p. 96.

2. Guerra Russia-Ucraina: quando è cominciata e fra chi?

Il 22 febbraio 2014, a seguito delle violente proteste dei nazionalisti filooccidentali, fra cui alcuni nazifascisti, il Parlamento ucraino destituì il presidente filorusso Viktor Yanukovych, che si era rifiutato di sottoscrivere il trattato di associazione con l'Unione Europea. Il 24 febbraio 2022 la Russia di Vladimir Putin, sotto gli occhi increduli degli europei, decide di invadere l'Ucraina con l'intento ufficiale di destituire il Presidente antirusso Volodymyr Zelensky e "denazificare" il Paese. Dato l'immediato appoggio militare degli USA agli ucraini (che per alcuni analisti precede l'invasione russa¹²), appare da subito che lo scontro non è solo fra ucraini e russi ma fra questi ultimi e la NATO. Ci si accorge da subito che è scoppiata una guerra per procura che la NATO non può combattere direttamente contro il governo oligarchico russo, guidato da un presidente ex-funziionario dell'intelligence del KGB, ma nostalgico non tanto dell'URSS quanto dei passati fasti dell'impero zarista. Per Putin, infatti, «Russia is not just a country, it's really a separate civilization»¹³, ovviamente una civiltà separata da quella occidentale. Per Biden, invece, Putin è un dittatore macellaio che va destituito per togliere dal mondo una canaglia (secondo la retorica americana post-guerra fredda dei *rogue states*¹⁴) che avrebbe fatto fallire il processo di democratizzazione dello spazio post-comunista. Se così è, allora, gli ucraini sacrificerebbero le loro vite non solo per difendersi dall'aggressione ma anche per combattere contro un tiranno che vuole mettere in pericolo l'ordine europeo e mondiale.

Ciò che non dovrebbe sfuggire in questa sintetica rappresentazione è il ritrovamento della stessa semantica che ha caratterizzato la storia coloniale occidentale. E qui per storia occidentale intendiamo anche quella dell'impero russo, che, per quanto considerato uno spazio di serie B dalla formazione discorsiva della "differenza imperiale"¹⁵, è pur sempre uno spazio di

12. Cfr. <https://ilmanifesto.it/la-blackwater-e-nel-donbass-col-battaglione-azov>, 14-11-2022.

13. Cfr. www.themoscowtimes.com/2020/05/18/russia-is-a-distinct-civilization-putin-says-a70295, 14-11-2022.

14. Cfr. <https://edition.cnn.com/2022/03/26/politics/joe-biden-vladimir-putin-butcher/index.html>, 14-11-2022.

15. Così W. Mignolo, «The imperial difference works by using some of the features of the colonial difference and applying them to regions, languages, people, states, etc., that cannot be colonized. A degree of inferiority is attributed to the "imperial other" that has not been colonized in that it is considered [...] somewhat behind (time) in history or, if its present is being considered, marginal (space)» (*Delinking: The Rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality*, in Mignolo W., Escobar A. (eds.), *Globalization and the decolonial option*, Routledge, London-New York, p. 328).

potere dentro o sui confini dell'Occidente. Se nello spazio della differenza coloniale il gap è fra il colonizzato primitivo e il colonizzatore civilizzato, nello spazio della differenza imperiale il gap è fra l'arretrata Russia, non ancora democratica, e l'avanzato Occidente, paladino di valori universali quali libertà e democrazia, appunto.

Non a caso quando nel 1989 il Muro di Berlino cadde, Jürgen Habermas chiamò il crollo dei regimi del Patto di Varsavia “Die nachholende Revolution”, vale a dire, una rivoluzione recuperante. E quello che recuperavano quei Paesi era il divario con l'Occidente, cioè il ritardo con cui stavano adottando il paradigma dei valori occidentali. Per Maria Todorova, in Jugoslavia questo processo considerato generalmente positivo fu invece il problema e non la soluzione, in uno spazio geografico culturalmente eterogeneo che doveva adottare il modello omogeneizzante dello stato-nazione patriarcale come modello di organizzazione politico-sociale¹⁶. Per cui, conclude Todorova, ciò che passa sotto il nome di balcanizzazione, una condizione erroneamente attribuita a qualche essenza balcanica, “is the ultimate Europeanization of the Balkans”¹⁷.

3. Guerra Russia-Ucraina: scontro tra nazionalismi e continentalismi?

Parlando dei fondamentalismi europei, anche Franco Cassano segnalava un quarto di secolo fa che la sola matrice liberaldemocratica, originaria dell'Europa occidentale, non poteva essere il solo modello per l'integrazione europea ad est, come lamentava Kirill (il patriarca della chiesa russa ortodossa). Profeticamente scriveva:

Fino a quando la differenza tra le diverse tradizioni europee sarà vista in modo così caricaturale e manicheo non ci potrà mai essere dialogo, ma solo conquista, annessione [...]. Chiudersi nel recinto degli attuali confini culturali condanna a non capire i problemi dell'est come quelli del sud, e trovarsi poi impreparati alle crisi del futuro¹⁸.

16. Per Dubravka Stojanović, prospettiva patriarcale e prospettiva nazionalista sono inseparabili: «Nationalism sees the nation as an extended family, as a blood relationship of its members in which there must be intelligible roles. And above all, it must be clear who the patriarch and leader is, because only he can achieve his goals and provide for his family... I am ready to go so far as to say that nationalism was invented as a means of maintaining patriarchy...» (cit., in Iveković R., “Post-Socialist Wars and the Masculinist Backlash”, *DEP*, n. 49, 2022, p. 48).

17. Todorova M., *Imagining the Balkans*, Oxford UP, Oxford-New York 2009, p. 13.

18. Cassano F., *Complessità dell'Europa*, in *Modernizzare stanca*, il Mulino, Bologna 2001, p. 135.

La crisi del futuro è diventata presente e siamo completamente impreparati, come temeva il padre del pensiero meridiano, che forse ebbe queste premonizioni perché aveva ancora davanti agli occhi i fatti terribili della Jugoslavia e quelli ancor più terribili che potevano accadere nell'ancor più complesso spazio post-sovietico.

Arriviamo al caso della Repubblica socialista federale della Jugoslavia non a caso. Quest'ultima non era costruita su basi identitarie, bensì sulla base di due progetti utopici emersi come risposta del Maresciallo Tito alla contro-rivoluzione stalinista del 1948. Il primo progetto era un tentativo di superamento sia dei limiti del modello di democrazia intrinseco al sistema capitalista sia dei limiti del modello del socialismo cosiddetto "reale", attraverso l'autogestione della produzione nelle fabbriche. Il secondo progetto, il movimento dei Paesi non allineati che la Jugoslavia co-fondò, proponeva uno schema a-coloniale per quei popoli che lottavano per la liberazione dal padrone-colonizzatore (il "Terzo Mondo" di allora, il Sud globale di oggi), fosse esso americano o sovietico. In questo modo, il modello jugoslavo sfidò i due binarismi basilari della modernità: proprietà privata vs proprietà statale; Nord-Ovest vs Sud-Est (del mondo). La guerra in Ucraina è combattuta per una sola di queste opposizioni, giacché sia in Russia sia in Ucraina non è in discussione la proprietà privata. Nonostante le accuse reciproche di hitlerismo, non sono le opposte ideologie di sinistra o di destra ad essere contrapposte, ma due blocchi identitari in guerra, uniti tuttavia da una posizione complementare dentro la struttura di potere del capitalismo globale. Ciò che è in discussione, invece, è la lotta per il controllo della matrice coloniale del potere fra Occidente (NATO) e Oriente (Russia-Cina, che prima dell'inizio della guerra avevano dichiarato una "partnership without borders"). Più esattamente, in termini geopolitici, è in discussione un nuovo *nomos* della Terra post-eurocentrico (per dirla con Carl Schmitt), poiché stiamo assistendo alla lotta per la de-occidentalizzazione del mondo.

Rada Iveković parla di "epistemological confusion" e generalizzato "confusionism in political language" quando, ad est soprattutto, ogni posizione antifascista per esempio è scambiata per una posizione stalinista¹⁹. Questa confusione aumenta quando dalle bocche autoritarie di Putin (nostalgico dell'impero russo) e Erdoğan (nostalgico dell'impero ottomano) spunta fuori la lingua anticoloniale che accusa l'Occidente di voler preservare il proprio sistema neocoloniale²⁰, assumendo un volto shakespea-

19. Iveković R., *op. cit.*, p. 44 e passim.

20. Cfr. www.open.online/2022/11/04/russia-turchia-accordo-grano-erdogan, 14-11-2022; www.ilsole24ore.com/art/mosca-annette-donetsk-luhansk-zaporizhzhia-e-kherson-come-cambia-conflitto-AEyAEn4B?refresh_ce=1, 14-11-2022.

rianamente grottesco a metà strada tra il padrone Prospero e lo schiavo Calibano della *Tempesta*. Da qui l'avvertimento dei pensatori decoloniali, secondo i quali la de-occidentalizzazione deve essere criticata da un punto di vista decoloniale, senza dimenticare che questa critica pena il perpetuarsi della logica della colonialità con gli attori che si scambiano meramente di posto. Per questo, la guerra finisce se ci disconnettiamo (*delink*) dalla logica coloniale che attanaglia il mondo occidentalizzato e quello de-occidentalizzato a venire. La guerra può finire se riusciamo ad evadere dalla prigione della matrice coloniale del potere che presuppone implicitamente la guerra senza fine, lo scontro perenne fra un “noi” e un “loro”, fra *the West and the Rest* e viceversa: presupposto frutto del retaggio-fantasma ideologico coloniale che ancora infesta lo spazio della differenza coloniale e quello della differenza imperiale.

Oggi questo fantasma provoca lo scontro fra il *buon* governo ucraino filoccidentale *aggredito* e il cattivo governo russo antioccidentale *aggressore* oppure, se cambiamo prospettiva, fra il *cattivo* governo ucraino filoccidentale *aggressore* e il *buon* governo russo antioccidentale *aggredito*. «A plague on both your houses», ci viene da concludere ancora una volta shakespearianamente con le parole di Mercuzio in *Romeo e Giulietta*, maledicendo sia la bellicosa occidentalizzazione del mondo sia la sua altrettanto bellicosa de-occidentalizzazione.

4. Guerra Russia-Ucraina: disconnessione decoloniale dal *double standard* occidentale?

Se così è, allora, decolonialità, per il mondo intero, significherebbe liberarsi da questo gioco e giogo per immaginare l'utopia di un mondo pluripolare, senza binarismi conflittuali. Per noi europei, significherebbe liberarsi dalla storica ipocrisia della nostra civiltà “che gioca coi propri principi”, e per questo “moribonda”, secondo Aimé Césaire²¹: ipocriti, ad esempio, perché ci siamo accorti dell'olocausto solo quando questo è stato perpetrato sul suolo europeo (dai bianchi contro i bianchi) e non quando è stato scatenato tante volte fuori dall'Europa (dai bianchi contro i “neri”); ipocriti perché questo storico *double standard* lo attiviamo ancora adesso distinguendo fra aggrediti e aggressori solo quando ci conviene, ad esempio, con gli ucraini ma non con i palestinesi o i curdi; ipocriti perché facciamo combattere una guerra agli ucraini dicendo loro che combattono per

21. Césaire A., *Discorso sul colonialismo*, Ombre corte, Verona 2010, p. 45.

la libertà di tutti e non per la difesa degli interessi geopolitici della NATO. Insomma, decolonialità significa liberarsi da questa ipocrisia per provare ad arrivare se non alla “pace perpetua” di Kant, almeno ad una pace che duri il più possibile.

Già si odono, impazienti, i mormorii su queste “fantasticherie utopistiche”. Per noi invece, che abbiamo diversamente da Hobbes un’idea antropologica positiva dell’umanità, “fantasticare” su questo mondo è giusto, e pure possibile. È invece scandaloso che, adornando da secoli i nostri discorsi con le parole “civiltà”, “modernità” e “progresso”, l’antico, primitivo, arretrato strumento che tiriamo fuori per la risoluzione dei conflitti sia ancora una volta la pratica della guerra.

Parte II

1. Domande sul campo come pratica ecofemminista di pace

Le domande emerse nella sezione precedente sono state riformulate nell’ambito di un’osservazione partecipante condotta all’interno di sette gruppi di ecofemministe italiane²², alcune delle quali hanno partecipato alla marcia della pace su Kiev, svoltasi il 10 luglio 2022. Il framework metodologico è stato quello della *Grounded Theory* e la posizione assunta durante la marcia è stata laterale: fisicamente e concettualmente, per interrogarsi, tra l’altro, sulla riflessività dell’osservante.

Se al termine riflessività le scienze sociali hanno associato nel tempo diversi significati, è stato soprattutto il movimento femminista della terza ondata e il cyber femminismo²³ a collegare il concetto sociologico di riflessività al carattere “situato” di chi osserva, stimolando il dibattito sul fatto che ogni conoscenza presentata come universale e oggettiva ripropone e rafforza relazioni di potere esistenti²⁴. È proprio da una teoria della relazione così intesa che prende l’avvio la pratica della pace per le ecofemministe. Si intende dire che in questo processo riflessivo di tipo relazionale e sociale, in cui l’autonarrazione assume un carattere “ontologico” e identitario di appartenenza al gruppo, le attiviste ecofemministe osservate hanno ali-

22. Cima L., Marcomin F., *L’ecofemminismo in Italia: le radici di una rivoluzione necessaria*, Il Poligrafo, Padova 2017.

23. Haraway D.J., “A Cyborg Manifesto”, *Socialist review*, London 1985.

24. Haraway D.J., “Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective”, *Feminist Studies*, 14(3), 1988, pp. 575-599; Harding S., *Feminism and methodology: social science issues*, Indiana UP, Bloomington 1987.

mentato “reciproche comprensioni”²⁵ nelle quali la “sorellanza”²⁶ diventa il passaporto di quella identità terrestre auspicata da Edgar Morin, che pone al centro la costruzione della pace come processo di conoscenza dell’altra (e dell’altro). Un processo di “reciproca comprensione” che si attua lontano da ogni centro, lontano dal centro di sé (pur nella consapevolezza di produrre un sapere “situato”, dunque centrato ma non centrale), anzi, sbilanciato verso un territorio di “confine”²⁷, alla ricerca di luogo simbolico in cui sia possibile “mettersi in una posizione di ascolto”²⁸. La ricerca della pace, dunque, diventa pratica costante e tensione continua.

Se proprio volessimo dare un nome al confine, questo luogo-non luogo, predisposizione mentale porosa prima che luogo fisico concluso, per le ecofemministe osservate sarebbe la Matria. Ovvero, secondo Laura Marchetti,

un paradigma alternativo, oppositivo rispetto al concetto di Patria-Nazione; nato dalla critica al razzismo e al colonialismo, l’ecologia, il femminismo, l’apertura e il dialogo con culture altre. [...] Luogo fisico e metaforico dell’accoglienza, al di là di appartenenze nazionali, etniche, religiose, sociali, di genere ecc., contrapposto alla patria come realtà storica definita dai discrimini dell’identità nazionale e dell’appartenenza nativa a un dato territorio²⁹.

La pratica ecofemminista “dell’esserci”, come corpo “situato”, che crea conoscenza partendo dalla relazione e attraverso la relazione, è diventata una pratica pacifista, messa in atto alla marcia per la pace che il Mean (Movimento Europeo di Azione Non violenta), nato dal basso, sulla rete, dopo il 24 febbraio 2022 e ispirato alle pratiche pacifiste ed ecologiste di Alex Langer e al suo motto *Lentius, profundius, suavius*, che rivede per contrasto il motto olimpico *Citius, altius, fortius*, ritenuto escludente, perché basato sul concetto di selezione naturale, su una visione colonialista che in una pratica pacifista deve essere destrutturata, ad ogni livello, a partire da quello etnico-centrico (appunto, lontani da ogni centro). L’osserva-

25. Morin E., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

26. Lagarde M., “Pacto entre Mujeres. Sororidad”, *Aportes*, 2006, pp. 123-135.

27. “Ukraina” significa “al margine”, “sul confine”. Il senso della drammaticità di questa posizione marginale e precaria pervade tutta la cultura ucraina. Il ritornello di una canzone popolare del 1700 recita: «Che disgrazia per quella gabbiana (il popolo ucraino) che ha fatto i suoi figli a bordo della strada, perché il primo carro che passa li schiaccerà». Nei versi della canzone si intuisce un senso di vergogna per l’ingenuità della gabbiana. Vergogna che la poeta Iya Kiva non prova più: «from now on will never feel shame of being or not being / the bitter bulbs of the trees that grow by the roadsides of history».

28. Marianella Sclavi, diario della ricerca, 9 luglio 2022.

29. Marchetti L., *Matria*, Marotta & Cafiero, Napoli 2021.

zione partecipante che si è provato ad approntare non poteva dunque prescindere dall'esserci, come ricercatrice, col proprio vissuto, per osservare anche il rapporto tra le co-ricercatrici osservate, il paesaggio e l'ambiente, la loro percezione e la percezione di sé attraverso loro, in una circolarità che ancora una volta è metodo di appercezione collettiva ma anche elemento identitario, la "Matria", appunto.

2. Risposte "in campo" di guerra

Le interviste alle attiviste e le ecofemministe, che offriamo come appendice, sono state condotte durante il lungo viaggio di ritorno in pullman, prima da Kiev a Melika, passando per Leopoli, e poi da Melika a Cracovia: in tutto quasi venti ore di tragitto e l'attraversamento a piedi della frontiera ucraino-polacca. Facendo frequentemente ricorso alla tecnica del *back talk*³⁰, si è concordato con le partecipanti alla marcia la "centratura" delle domande, discutendole insieme e identificando insieme, le testimonianze che sarebbero state più significative. In questo modo si sono potute avere "le interpretazioni dei partecipanti sulle interpretazioni del ricercatore"³¹, ossia uno strumento qualitativo per "metacomunicare la ricerca"³². La scelta di condurre le interviste semistrutturate in pullman, durante il viaggio di ritorno, è stata dettata dalla condivisione, tra le partecipanti e la ricercatrice, dell'attribuzione alla marcia dei propri corpi col proprio vissuto una forte valenza simbolica in tutti i luoghi possibili: per strada, nei palazzi delle istituzioni (dove si sono tenuti i tavoli tematici di discussione e confronto tra gli attivisti europei ed ucraini), nei bunker antiaerei. Volevano (volevamo) raccogliere a caldo le loro autonarrazioni, attorno alle domande anticipate loro nel viaggio di andata, con l'intento di aprire la riflessione in chiave intersezionale. Insomma, il racconto personale, attraverso le interviste semistrutturate³³ condotte dopo la marcia per la pace, è finito per diventare il racconto di diverse forme di oppressione, il racconto di diverse guerre, senza che tuttavia questo sguardo intersezionale venisse mai esplicitato.

30. Cardano M., *La ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna 2011.

31. Cardano M., *Lo specchio, la rosa e il loto. Uno studio sulla sacralizzazione della natura*, Steam, Roma 1997, p. 65.

32. Ranci C., *Relazioni difficili. L'interazione tra ricercatore e attore sociale*, in Melucci A. (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, il Mulino, Bologna 1998, p. 52.

33. Utilizziamo il sistema di annotazione Atb.

Pinuccia Montanari³⁴

“Il viaggio che facemmo durante il conflitto in ex Jugoslavia / un viaggio di donne lungo i confini / chiamate dalle madri dei soldati... per poter costruire dei ponti di pace. E lì Alex Langer / che ci aveva seguito e sostenuto in questo viaggio / disse una cosa / importante / (scandisce) che vale anche qui / oggi / (enfasi) per l’Ucraina... che per costruire la pace bisogna costruire dei ponti tra le persone / tra gruppi di donne / come facemmo allora / tra sindacati e sindacati / tra studenti e studenti / tra insegnanti e insegnanti. Costruire delle relazioni ad ogni livello che possano essere la premessa per un percorso solido di pace durevole”.

Tetyana Shyshnyak³⁵

“La guerra in Ucraina per me è iniziata nel 2014 / le prime truppe... di... persone... erano persone... / ma erano soldati / (accenna un sorriso amaro) / ben equipaggiati / (sgrana gli occhi) ma non si capiva di / quale / (scandisce) esercito / che hanno riempito la mia città. Sono riuscita a far scappare mia mamma / nel maggio 2014. È stata con me in Italia. Non ha studiato italiano perché pensava che il mese prossimo ritornerà. Viveva praticamente sulle valigie. Dopo il 24 febbraio ha capito che non può più tornare e in due mesi ha / recuperato il suo italiano / (sorride) che non ha studiato per otto anni”.

Marianella Sclavi³⁶

“La riflessione su un quadro più ampio / su quello che sta succedendo / è fondamentale anche per un negoziato che non sia quello di Dayton³⁷, un negoziato cioè che fa permanere le ragioni del conflitto e non cambia il contesto che l’ha reso possibile. È questo il luogo dal quale lanciare / questo / (enfasi) messaggio e questo Movimento europeo di azione non violenta. Rimanere in contatto, umanamente, raccontarsi cosa accade e cosa si vede.

Non siamo importanti solo se riusciamo a dare un contributo materiale. Se c’è una *community building* / lì si innescano anche una serie di azioni / [...] Per esempio: il problema dei musei. I russi o i filorussi che rubano o distruggono beni museali

34. Storica esponente dell’ecofemminismo italiano, impegnata in numerose missioni pacifiste e femministe con Alex Langer. Componente del comitato scientifico dell’omonima fondazione.

35. Mediatrice culturale, cantante lirica. Abita in Italia da 17 anni, a Benevento. È originaria del Donbass.

36. Etnografa urbana, già docente al Politecnico di Milano di “gestione creativa dei conflitti”. Componente del comitato scientifico della Fondazione Alex Langer, si è occupata dei processi di ricostruzione e gestione creativa dei conflitti in Kosovo e Palestina/Israele.

37. Il negoziato che pose fine alla guerra in Bosnia-Herzegovina (1992-1995), firmato a Dayton, Ohio. Considerato un grande risultato diplomatico, fu portato avanti da soli uomini. Fu ignorata la questione di genere, nonostante lo stupro come arma di guerra fosse stato riconosciuto come crimine contro l’umanità (<https://blogs.lse.ac.uk/wps/2021/02/15/dayton-wps-and-the-entrenched-manliness-of-ethnic-power-sharing-peace-agreements>, 26-10-2022). Cinque anni dopo fu approvata la risoluzione ONU 1325 “Donne, Pace, Sicurezza”, che valorizza il ruolo delle donne nei processi di *peace building*.

considerati elementi identitari: possiamo trovare in Italia (tramite le nostre reti) il modo di intervenire”³⁸.

Elizabeth Rijo³⁹

“Essere qui per me significa essere fisicamente [...]. Mi sono mobilitata con la mia organizzazione a raccogliere beni immateriali e materiali... [...] Sentivo che comunque non è sufficiente [...] io sentivo il bisogno e il desiderio di andarci per vedere, e vedere che cosa si può fare di più oltre a quello che si può fare da remoto. Essere qui come donne per me significa trovare le donne, stare vicino a loro. Infatti, appena arrivata il mio sguardo si incrociò con quello di due donne, Julia e Valentine [...] All’incrocio dello sguardo [...] mi hanno detto: ‘Il tuo sguardo ci dà conforto’. Secondo me si sono sentite complici con una complice che viene da oltremare per condividere con loro il loro dolore e vedere in che cosa poteva essere utile”.

Marija Todorovic⁴⁰

“Sono di origine serba / abito in Italia da 21 anni / dopo l’ultima guerra / dall’aggressione della Nato contro la Serbia. Era il... 24 marzo del 1999... quando è cominciata. Finita dopo... 78 giorni. Avevo 20 anni. Il primo giorno / stavo rientrando la sera dal lavoro / si sentivano le sirene dappertutto / i pullman erano tutti bloccati / la città era completamente nel buio. Io stavo camminando in un punto che si chiama *autocoman*, giù a Belgrado / ho sentito un boato dietro di me / mi sono girata / era un cavalcavia... un ponte... era caduto. Ho continuato a camminare / facendo finta di niente / (sorride). [...] Non è che non avevamo paura / (scandisce). È semplicemente che non avevamo / tempo / (enfasi) di avere paura. Non ce ne stavamo nemmeno accorgendo di quello che stava accadendo intorno a noi. Un po’ come agli ucraini... quello che succede adesso. [...] Soprattutto chi l’ha vissuto in prima persona / Capendo quello che loro provano in campo, sono voluta tornare su / quel campo / (con il tono di voce pone l’accento sulla parola ‘quel’) per cercare di fare qualcosa, quello che non ho potuto tanti anni fa quando ero ancora bambina. Dopo 23 anni. Perché adesso mi sento pronta a fermare i carri armati a mani nude, io ci sono, eh! (ride).

Se abbiamo dieci guerre nel mondo oggi, delle altre guerre nessuno ne parla. Ma i bambini sono bambini di tutto il mondo, le mamme sono mamme di tutto il mondo.

Mi sono accorta che c’è tanto rancore / tanto rancore perché... è giusto / (annuisce) è giusto avere rancore in questo momento e / lo giustifico tantissimo / (annuisce) e qui faccio l’esempio della guerra che è successa tra la Serbia e la Croazia...

38. Uno dei tavoli tematici di discussione tenutosi a Kiev era sui beni museali: le attiviste del Mean insieme alla direttrice del museo nazionale di Kiev con attiviste ucraine hanno prodotto un paper per un accordo bilaterale Italia-Ucraina per la protezione dei beni culturali, museali, ambientali, architettonici, artistici.

39. Originaria di Haiti, è presidente dell’associazione La Rosa Roja, della rete Coordinamento Diaspore in Sardegna.

40. Lavora nel settore della cooperazione internazionale.

piano piano avevamo capito che comunque loro sono nostri fratelli [...] potevamo avere rancore nei confronti dei presidenti che sono veramente responsabili di tutta quella strage / con tutta la ex Jugoslavia, ma non potevamo mai avere rancore con le persone / anche se sono successe delle porcherie sia da una che dall'altra parte / sono cose ingiustificabili che io penso che nessuna persona sana di mente del mio popolo avrebbe mai voluto che accadesse”.

Bibliografia

- Cardano M., *Lo specchio, la rosa e il loto. Uno studio sulla sacralizzazione della natura*, Steam, Roma 1997.
- Cardano M., *La ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna 2011.
- Cassano F., *Complessità dell'Europa*, in *Modernizzare stanca*, il Mulino, Bologna 2001.
- Césaire A., *Discorso sul colonialismo*, Ombre corte, Verona 2010.
- Cima L., Marcomin F., *Lecofemminismo in Italia: le radici di una rivoluzione necessaria*, Il Poligrafo, Padova 2017.
- Colombo E., Pinheiro R.L., “Riflessività e Ricerca Sociale: la produzione dialogica della realtà”, *Educação*, 46, 2021, pp. 1-36.
- Dussel E., *L'occultamento dell'altro. All'origine del mito della modernità?*, La Piccola Editrice, Celleno 1993.
- Frisina A. (a cura di), *Metodi visuali di ricerca sociale*, il Mulino, Bologna 2016.
- Frisina A., *Ricerca visuale e trasformazioni socio-culturali*, Utet, Milano 2013.
- Grossfoguel R., “The Epistemic Decolonial Turn: Beyond political-economy paradigms”, *Cultural Studies*, vol. 21, n. 2-3, 2007.
- Grossfoguel R., “A Decolonial Approach to Political-Economy: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality”, *Kult*, 6 - Special Issue, 2009.
- Haraway D.J., “Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective”, *Feminist Studies*, 14(3), 1988.
- Haraway D.J., *Manifesto Cyborg, donne tecnologie e biopolitiche del corpo*, Feltrinelli, Milano 2018.
- Harding S., *Feminism and methodology: social science issues*, Indiana UP, Bloomington 1987.
- Iveković R., “Post-Socialist Wars and the Masculinist Backlash”, *DEP*, n. 49, 2022.
- Lagarde M., “Pacto entre Mujeres. Sororidad”, *Aportes*, 2006.
- Lykke N., *Feminist Studies: A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*, Routledge, New York 2010.
- Maldonado-Torres N., *Against War: Views from the Underside of Modernity*, Duke UP, Durham-London 2008.
- Maldonado-Torres N., “On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept”, *Cultural Studies*, 21, n. 2-3, 2007.
- Marchetti L., *Matria*, Marotta & Cafiero, Napoli 2021.
- Melandri L., “Femminismo ieri e oggi”, *Post filosofie*, 13, 2020, pp. 263-276.
- Mbembe A., *Necropolitics*, Duke UP, Durham-London 2019.

- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2021.
- Pinheiro L.R., Colombo E., “Riflessività e Ricerca Sociale: la produzione dialogica della realtà”, *Educação*, 46, 2021, pp. 1-36.
- Quijano A., *Coloniality and modernity/rationality*, in Mignolo W.D., Escobar A. (eds.), *Globalization and the decolonial option*, Routledge, London-New York 2010.
- Ranci Ortigosa C., *Relazioni difficili. L'interazione tra ricercatore e attore sociale*, in Melucci A. (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, il Mulino, Bologna 1998.
- Suvín D., *In Leviathan's Belly: Essays for a Counter-Revolutionary Time*, Borgo Press, San Bernardino 2012.
- Todorova M., *Imagining the Balkans*, Oxford UP, Oxford-New York 2009.

Sitografia

- www.verseville.org/poems-by-iy-a-kiva.html
- <https://ilmanifesto.it/la-blackwater-e-nel-donbass-col-battaglione-azov>
- www.themoscowtimes.com/2020/05/18/russia-is-a-distinct-civilization-putin-says-a70295
- <https://edition.cnn.com/2022/03/26/politics/joe-biden-vladimir-putin-butcher/index.html>
- <https://www.open.online/2022/11/04/russia-turchia-accordo-grano-erdogan>
- www.ilsole24ore.com/art/mosca-annette-donetsk-luhansk-zaporizhzhia-e-kherson-come-cambia-conflitto-AEyAEn4B?refresh_ce=1

14. *Coscienza europea e pace: la lettura della prossimità secondo Emmanuel Lévinas*

di Armida Salvati

1. Pace vissuta, guerra guerreggiata

Il deflagrare del conflitto russo-ucraino *al* cuore dell'Europa ci interroga sulle comuni radici che definiscono la nostra identità di europei. I conflitti che, dopo la Seconda Guerra Mondiale, hanno avuto l'Europa come teatro non hanno sortito, sulle nostre coscienze, lo stesso effetto. Lasciamo da parte, per adesso, l'effetto mediatico, che dolorosamente si protrae e che ha condotto il dibattito pubblico, nei mesi scorsi, a schierarsi, come per una tifoseria. L'effetto, di certo non voluto, e che è proprio dei fenomeni collettivi, in quanto fenomeni *sociali*, è stato di prendere le parti dell'uno o dell'altro degli stati in conflitto richiamando questioni di geopolitica e di equilibri internazionali ai più sconosciute. L'esito è stato quello della distrazione dalla *realtà* di quanto stava accadendo, così vicino a noi, per appassionarsi alla *rappresentazione* dello scontro, sia in termini di riprese televisive (quanto reali? Quanto costruite?) che di infiniti confronti verbali necessariamente condotti entro la cornice riduttiva della polarizzazione ed estremizzazione delle posizioni¹. Altri conflitti, pur condotti dentro l'Europa (ex Jugoslavia, Kosovo, Albania), non hanno suscitato la stessa ondata di indignazione, solidarietà, attenzione mediatica, forse perché iscritti in uno scenario, quello dei Balcani, che, per definizione, risponde a logiche e alleanze sue proprie. La "questione" dei Balcani richiede strumenti di interpretazione e decrittazione di specialisti, sono un'Europa territorialmente vicinissima, anzi contigua all'Italia, ma non destano la stessa *immedesimazione*, partecipazione emotiva. Il conflitto russo-ucraino, invece, evoca fantasmi di coinvolgimento diretto, del *Generale Inverno* che è il primo alleato della Russia, mai sconfitta nei confronti internazionali, gigante che

1. Sunstein C.R., *Come avviene il cambiamento*, Einaudi, Torino 2021.

a sua volta risponde a regole a noi sconosciute, Europa geograficamente ma non politicamente. Una ricaduta più domestica, ma non meno inquietante, del conflitto, è la crisi energetica che ha scatenato. Un confronto, tra le nazioni, oggi come e più di ieri, risponde a criteri di conflitto e di alleanze economiche, gli attori che si fronteggiano sulla scena internazionale sono in primo luogo attori economici². L'economia è la *Urform* della contemporaneità³. Il conflitto di cui parliamo ha allora tutte le caratteristiche per "entrare in casa nostra" e farci sentire minacciata la pace, di cui a lungo abbiamo goduto.

Per cercare di cogliere il nodo che attraversa l'identità europea e il rifiuto della guerra, al di là degli accordi internazionali che ci impegnano nell'Alleanza Atlantica (questione che lasciamo agli studiosi di trattati internazionali e che non saremmo in grado di argomentare), ci rivolgeremo al pensiero di Emmanuel Lévinas, filosofo fenomenologo⁴, traduttore di Husserl e Heidegger e fautore della loro diffusione in Francia, ma, soprattutto, filosofo che ha fatto dell'attenzione all'Altro (*Autrui*), il centro della sua riflessione.

Il pensiero lévinasiano si dipana, com'è noto, a partire dal tentativo di superamento della contrapposizione tra Medesimo (*Même*) e Altro. Il terreno su cui si misura, per prima, questa contrapposizione, è la Metafisica, fondata sul *lògos* come capacità di raziocinio. Dall'interno delle radici greche della filosofia, il tentativo di Lévinas è di de-strutturare il discorso come prima sede della violenza, nella forma del parlare per Altri⁵. È Jacques Derrida che, in un mirabile saggio intitolato *Violence et Métaphisique*

2. Marzo P.L., *La natura immaginaria del sociale: un percorso morale*, in Marzo P.L., Mori L. (a cura di), *Le vie sociali dell'immaginario*, Mimesis, Milano 2019, pp. 27-55.

3. Nella ricerca di una forma che rappresenti l'epoca sociale che stiamo attraversando, prima ancora dell'*épistème* foucaultiana (Foucault M., *Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris 1969; trad. it.: Rizzoli, Milano 1971), che a questa si riferisce, troviamo la *forma originaria* di Goethe (Goethe J.W., *Schriften zur Morphologie*, Hofenberg, Berlin 1817) che, attraverso il concetto di *Urform*, volle, prima ancora della teoria evolutuzionistica darwiniana, individuare un principio primo dal quale far risalire gli sviluppi successivi e coerenti di una organizzazione sociale.

4. Rovatti P.A., "L'insonnia. Passività e metafora nella "fenomenologia" di Lévinas", *Aut Aut*, n. 209-210, 1985 (poi in *Il declino della luce*, Marietti, Genova 1988, pp. 93-111), esplora il Lévinas fenomenologo, per quanto come, nello stesso numero monografico della rivista, intitolato *A partire da Lévinas, la passività del soggetto, l'ombra dell'essere, l'enigma dell'etica*, dice Cristin, «La nozione fenomenologica di intenzionalità si ritroverebbe dislocata in un rapporto non più fissato dai correlati fenomenologici classici (noesi e noemi - cogito e cogitatum) ma, più elusivamente definito dai concetti di "desiderio" e "infinito"» (Cristin, 1985, p. 264).

5. Lévinas E., *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, M. Nijhoff, La Haye 1961; trad. it.: *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1977.

(1964)⁶, mette a confronto il pensiero greco ed ebraico, rintracciando l'identità europea come oscillazione tra l'uno e l'altro. In Lévinas, riconosce Derrida, da una parte abbiamo la matrice religiosa che vede la *res extensa*, la natura, l'uomo, pensato e quindi significato dall'intelligenza superiore che è Dio, dall'altro un diverso radicamento che assume l'Infinito (Dio), come inesauribile Desiderio di Alterità.

Contro il razionalismo cartesiano, che fonda la possibilità del pensiero sulla contrapposizione io/altro, anzi assume l'alterità oggettuale come prodotto (*res extensa*) del pensiero, il fondamento del pensiero lévinasiano viene dalla sollecitazione, anzi dalla provocazione del Volto d'Altri. L'esteriorità alla quale fa riferimento il sottotitolo di Totalità e Infinito è il richiamo alla materialità come richiamo all'uscita da sé, potremmo dire estromissione da sé. Quella che si manifesta, secondo una torsione fenomenologica che supera la centralità della coscienza *tetica* in quanto fondatrice di se stessa e del Mondo, capace di dare significato al Mondo (dicono i fenomenologi: non esiste coscienza che non sia coscienza *di* qualcosa) e viene a *precipitare* come Volto (*Visage*) d'Altri.

2. Etica come filosofia prima

Secondo la fenomenologia, noi abbiamo bisogno d'Altri per trovare noi stessi: nella proiezione dell'unità intrapsichica vediamo ciò che anche noi sappiamo fare: pensare, prevedere, desiderare, decidere. Il soggetto si riflette nell'Altro. Lo usa come uno specchio o un monito, se ne difende o lo desidera: tutto parte del soggetto per conchiudersi nella relazione. Lévinas indica, nella matrice ebraica del pensiero (che insieme a quella greca segna i punti di riferimento, quasi il campo di forze del pensiero europeo) un diverso predominio di Altri: etica come filosofia prima. Prima della filosofia, secondo Lévinas, viene l'Etica, prima del raziocinio, la Prassi, prima del pensiero, l'azione. Una nuova Giustizia prende le mosse dall'obbligo morale di prendere le parti della vedova e dell'orfano. Chi è Autrui per Lévinas? È chi ci porta fuori dal Sé, chi scompagina il Medesimo, chi interrompe la solipsistica ripetizione dell'Identità. L'Essere, nella sua *r*/esistenza, celebra la sua ripetizione, l'Identità si ricostruisce per ostinata continuità attraverso le vicissitudini del Soggetto. Solo il Volto di Altri riesce a incrinare la

6. Il saggio, inizialmente pubblicato, in due parti, sulla *Revue de Métaphysique et de Morale*, è poi confluito nell'opera *L'écriture et la différence* (Editions du Seuil, Paris 1967), poi tradotta e pubblicata in Italia da Einaudi (*La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971).

superficie di questa rappresentazione. Agire, prima di capire, vuol dire per Lévinas accettare che il pensiero di Altri ci esorbiti, ci metta in crisi.

3. La Creazione

La messa in crisi operata dal Volto d'Altri, nel suo essere nudo e inerme, questiona l'arroganza del Soggetto richiamandolo alla comune condizione dell'essere creatura. Il Desiderio che ci attira ad Altri è nostalgia di un'unità nell'infinitamente Altro⁷. La condanna greca della metafisica che parla sempre per Sé si supera solo a condizione di rifondare, attraverso l'Etica, il pensiero come responsabilità. Nel tentativo di recuperare la matrice ebraica del pensiero lévinasiano, l'abbiamo voluta ritrovare nell'idea di Creazione: «L'idea di creazione "ex nihilo" esprime una molteplicità non unita in totalità»⁸.

Ancora, l'idea di totalità viene messa in discussione come principio che sistematizza: «La totalité où Etats, Civilisations, Hommes et le philosophe lui même livrent seulement leur vraie signification» è, nel commento di Lévinas alla *Stella della Redenzione*, lo schema principe della filosofia occidentale⁹.

«Non filosofare è ancora filosofare. Il discorso filosofico dell'Occidente rivendica l'ampiezza di un inglobamento e di una comprensione ultima»¹⁰. È questa la riduzione che vuol essere superata, rendendo palese il presupposto nascosto della filosofia, il suo fondo oscuro, cioè l'esclusione della morte come di ciò che non può essere pensato¹¹. Il pensiero greco della metafisica ha, durante tutto il suo svolgimento «affermato il privilegio dell'unità»¹², unità costituita costruendo una identità fittizia tra pensiero ed Essere. La filosofia deriva dunque la sua onnipotenza dall'aver escluso ciò a cui risultava impossibile accedere attraverso il pensiero. Quanto non riconducibile all'unità del poter essere pensato viene dichiarato per questa via semplicemente inesistente. Il molteplice, in questo senso, non sarebbe

7. «Cette pensée en appelle à la relation éthique – rapport non-violent à l'infini comme infiniment-autre à autrui – qui pourrait seul ouvrir l'espace et libérer la Métaphysique» (Derrida, 1964, p. 327).

8. Lévinas E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, cit., p. 106.

9. Lévinas E., "Franz Rosenzweig. Une pensée juive moderne", *Revue de Théologie et de Philosophie*, (98), 1965, pp. 208-21.

10. Lévinas E., *Di Dio che viene all'idea*, Jaca Book, Milano 1983, p. 78 (ed. or.: *De Dieu qui vient à l'idée*, Vrin, Paris 1982).

11. Rosenzweig F., *La stella della redenzione*, Marietti, Casale Monferrato 1985, pp. 3-10.

12. Lévinas E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, cit., p. 103.

che una degradazione dell'unità, una scissione temporanea che testimonia, di per sé, del bisogno di ricostituirsi in quanto totalità interrotta¹³.

La teologia condivide lo stesso impianto ontologico della metafisica, ovvero essa «presuppone il privilegio logico della totalità [...] si scontra allora con la difficoltà di comprendere che un Essere infinito abbia al suo fianco o tolleri qualcosa al di fuori di sé»¹⁴. In realtà il paradosso su cui più si è interrogata la teologia è proprio il fatto che un Essere perfettissimo, illimitato e senza esterno-a-sé, abbia rinunciato all'assolutezza di Essere Unico per porsi un limite, una determinazione; ire una parola per degradarsi in molteplicità.

Nell'affermazione: «I filosofi hanno sempre voluto pensare la creazione in termini di ontologia, cioè in funzione di una materia preesistente ed indistruttibile»¹⁵, c'è tutta la critica ad un idealismo a metà fra pensiero filosofico della totalità e pensiero ideologico del panteismo.

L'idea hegeliana secondo la quale il Finito è in determinazione reciproca con l'Infinito¹⁶ porta alla conclusione che tra i due termini vi sia comunanza di materia, con l'unica differenza, non qualitativa, ma numerica, quantitativa, che l'Infinito sarebbe non-finito, cioè incommensurabile¹⁷. In Lévinas l'idea di Creazione vuole contestare proprio questa “comunità preliminare di tutte le cose in seno all'eternità”¹⁸. L'idea di Creazione “ex nihilo”, invece, «lascia alla creatura una traccia di dipendenza, ma di una dipendenza senza simili: l'essere dipendente trae da questa dipendenza eccezionale, da questa relazione, la sua indipendenza stessa, la sua exteriorità al sistema»¹⁹. L'indipendenza di cui si tratta descrive la situazione di un Infinito che non conserva, con la finitezza che viene da lui, la comunità della materia, ma che rimane chiuso in sue, trascendente, in maniera da definire impossibile il ritorno ad una Totalità mai più ricostituibile. Infinito e Finito sono conclusi in se stessi e nessuno ha bisogno dell'altro. L'Infinito si ritira, non si scinde, non viene a mancargli nulla della sua interezza. «Un Infinito che non si chiude circolarmente su se stesso, ma che si ritira dalla dimensione ontologica per lasciare un posto ad un essere separato»²⁰.

13. *Ibidem*.

14. *Ibidem*.

15. Lévinas E., *Autrement qu'être ou Au delà de l'essence*, M. Nijhoff, La Haye 1974; trad. it.: *Altrimenti che Essere*, Jaca Book, Milano, p. 138.

16. Hegel G.W.F., *La scienza della logica*, Laterza, Bari 1986, vol. 1, pp. 140 e sgg.

17. Feron E., “Ethique, langage et ontologie chez Emmanuel Lévinas”, *Revue de Métaphysique et de Morale*, 81, n. 1, 1976, pp. 64-87.

18. Lévinas E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, cit., p. 301.

19. *Ibidem*, p. 106.

20. *Ibidem*, p. 105.

«La Creazione fa meraviglia non soltanto perché è creazione “ex nihilo”, ma perché porta ad un essere capace di ricevere una rivelazione, di apprendere che è creato e di metterei in questione»²¹.

È attraverso il concetto di Rivelazione che si manifesta l'influenza di Rosenzweig su Lévinas. La Rivelazione, come una Creazione differita, cioè il compimento delle promesse fatte ai Padri, è assunzione del sé-stesso in quanto responsabilità, disvelamento dell'ingiustizia dello stare sulla terra, innocenza incolpevole che si trasforma in coscienza dell'essere creatura. La Rivelazione assurge alla dignità di atto di intellesione, è a partire dalla Rivelazione che l'Epifania di Autrui nel suo Volto si fa riassunzione del passato, non come memoria, ma come passività. Nell'istante della Rivelazione si rivive l'istante della Creazione, che per ciò stesso è infinitamente rinnovabile. Rinnovabile, ma senza nessuna garanzia di essere rinnovato, da cui la conchiusura a sé dell'istante, mai organizzato in durata, stante-a-sé-stesso, eterno cominciamento. Senza garanzia, ma condizionata, la continuità istantizzata della Creazione è vincolata all'adempimento della Legge, tutt'uno con la Rivelazione. Un unico vocabolo l'*achèvement* sta qui a significare sia la Creazione “a parte creatoris”, cioè il compimento di una promessa, dover-essere che obbliga pure l'onnipotenza di Dio, che la Creazione “a parte creaturae”, cioè l'adempimento delle condizioni stesse poste a continuazione del Mondo, che a loro volta limitano una libertà incolpevole finché ignara. La libertà di Dio non è assoluta, ma si pone a partire dall'arbitrario atto di rivelarsi, primo atto libero che fonda quindi la libertà, che prima non esisteva e in quanto tale non è assoluta, ma finita, legata all'atto. L'atto a cui è legata la libertà finita di Dio, riassume la primitiva infinitezza quando, come “unicum” su cui agire, trova la pura sua infinita antecedente essenza. Così la libertà ridiventa onnipotenza e l'onnipotenza Creazione. Essendosi rivelato la prima volta, Dio deve assumere l'essenza dell'essere rivelato, cioè deve tracciare il destino divino e umano che dalla Creazione l'avrebbe portato alla Rivelazione, compiuta ed incompiuta. Compiuta perché annunciata nella profezia della prima autonegazione ed incompiuta perché si farà dinanzi agli uomini ogni volta, innumerevoli istanti, attraverso la messa in questione del Soggetto per mezzo del Volto d'Altri²².

21. *Ibidem*, p. 88.

22. Il Volto d'Altri, in relazione all'idea di Creazione, assume la valenza di *traccia* (Jabés E., *Il libro della sovversione non sospetta*, SE, 2005). Unica possibilità di immanenza del divino in mondo che non ha retto l'incontenibile vitalità del soffio di Dio, il Volto d'Altri, in quanto traccia della Rivelazione, è il tramite verso la Creazione, e per ciò stesso, verso l'Infinito Creatore, si veda G. Sansonetti, “Tra logica ed escatologia”, *Feno-*

Il Desiderio, per Lévinas, non chiede la soddisfazione del bisogno, non si appaga nell'appropriazione: il Desiderio, come ricorso dell'Infinito da cui la Creatura discende, «è “misura” dell'Infinito, quindi incommensurabile e inesauribile»²³.

Lévinas vuole rifondare l'origine della filosofia e del pensiero a partire dal faccia a faccia. Questa, afferma, non è una modalità della conoscenza, è la conoscenza, la possibilità stessa che si dia conoscenza, ma non a partire da una moltitudine indistinta, ma proprio del singolo Volto che ci interroga. «La rivelazione del terzo, ineluttabile nel volto, si produce solo attraverso il volto»²⁴. E ancora, più avanti, Lévinas dà una definizione di pace in termini di responsabilità:

«La pace non può quindi identificarsi con al fine dei combattimenti [ma] deve essere la mia pace, in una relazione che parte da un io e va verso l'altro»²⁵.

Il pluralismo non esime dall'incontro con l'Altro, non aspetta l'occasione per essere ricondotto alla molteplicità, rimane singolo nella singolarità della responsabilità.

L'Europa è responsabile dell'idea di pace che trasmette e che (oppure no) difende. Al cuore dell'Europa, «dont les “force vitales” celles où reste encore active la persévérance brutale des étants dans leur être – sont déjà séduites par la paix, par la paix préférée à la violence» e, soprattutto, da una pace che riposa sull'idea di saggezza greca e di Verità. Questo ordine di pace, secondo Lévinas, si dibatte nella cattiva coscienza a causa della contraddizione di una promessa di benessere per tutti, che sia assicurato sulla base di un'idea ellenica di Europa, Europa che ne contiene un'altra, e che è quindi responsabile delle sofferenze che al suo interno permangono. Lévinas si domanda, allora: «... si la paix n'a pas à répondre à un appel plus urgent que celui de la vérité»²⁶. Finché ci accontenteremo di una pace borghese, della tranquillità, del riposo, la pace sarà sempre minacciata, perché subordinata all'affermazione di un principio, di un'idea, sulle altre, sulla riduzione del molteplice all'uno. «Si j'en viens à justifier la guerre, la

menologia e società, (19-20), 1982: «il volto dell'uomo è il segno della presenza-assenza di Dio, il punto di congiunzione del Finito con l'Infinito, il luogo in cui la conoscenza lascia il posto alla giustizia e all'amore. [...] Questa concezione è l'unica, per Lévinas, a rendere conto dell'idea di Creazione, come l'idea di creazione è l'unica a rendere possibile un rapporto con il divino non mutilato e contraddittorio» (pp. 301-2).

23. Lévinas E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, cit., p. 313.

24. *Ibidem*.

25. *Ibidem*, p. 314.

26. Lévinas E., *Paix et proximité*, in Rolland J. (ed.), *Les Cahiers de La nuit surveillée*, n. 3, Verdier, Paris 1984, pp. 339-46.

souffrance et le mal au nom du bien, j'enclenche une dynamique de la violence qui prend vite la forme d'un mauvais infini»²⁷.

Bibliografia

- Bloch E. (1975), *Geist der Utopie*, Duncker & Humblot, Munchen-Leipzig 1918: prima edizione.
- Cristin R. (1985), "Il Lévinas di Strasser: nuovi stili della fenomenologia", *Aut Aut*, n. 209-210, num. mon. "A partire da Lévinas. La passività del soggetto, l'ombra dell'essere, l'enigma dell'etica", pp. 262-269.
- Derrida J., "Violence et métaphysique. Essai sur la pensée d'Emmanuel Lévinas", *Revue de Métaphysique et de Morale*, nn. 3: 322-354 et 4: 425-473, 1964.
- Feron E., "Ethique, langage et ontologie chez Emmanuel Lévinas", *Revue de Métaphysique et de Morale*, 81, n. 1, 1976.
- Foucault M., *Archéologie du savoir*, Gallimard, Paris 1969; trad. it.: Rizzoli, Milano 1971.
- Goethe J.W., *Schriften zur Morphologie*, Hofenberg, Berlin 1817.
- Lévinas E., *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, M. Nijhoff, La Haye 1961; trad. it.: *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1977.
- Lévinas E., *Autrement qu'être ou Au delà de l'essence*, M. Nijhoff, La Haye 1974; trad. it.: *Altrimenti che Essere*, Jaca Book, Milano.
- Marzo P.L., *La natura immaginaria del sociale: un percorso morale*, in Marzo P.L., Mori L. (a cura di), *Le vie sociali dell'immaginario*, Mimesis, Milano 2019.
- Marzo P.L., Mori L. (a cura di), *Le vie sociali dell'immaginario*, Mimesis, Milano 2019.
- Mongin O., *Comment juger? "... pour le peu d'humanité qui horne la terre"*, in Rolland J. (ed.), *Les Cahiers de La nuit surveillée*, n. 3, Verdier, Paris 1984.
- Rolland J. (ed.), *Les Cahiers de La nuit surveillée*, n. 3, Verdier, Paris 1984.
- Rosenzweig F., *La stella della redenzione*, Marietti, Casale Monferrato 1985.
- Sunstein C.R., *Come avviene il cambiamento*, Einaudi, Torino 2021.

27. Mongin O. (1984), *Comment juger? "... pour le peu d'humanité qui horne la terre"*, in Rolland J. (ed.), *Les Cahiers de La nuit surveillée*, n. 3, Verdier, Paris, pp. 282-300.

15. *Università e disarmo. Il contributo dell'Higher Education per costruire pace*

di *Gabriella Calvano*

1. **Introduzione**

Le sfide che abbiamo di fronte spingono l'istruzione superiore a fare un salto di qualità per poter contribuire, in maniera sempre più significativa, a costruire un mondo e un futuro più giusto, pacifico, sostenibile, democratico. Tale contributo avrà maggiore efficacia se le università sapranno stringere accordi e relazioni con il territorio, divenendo ponte tra i bisogni di quest'ultimo e le competenze di cui proprio gli atenei sono espressione. Le sfide della contemporaneità chiamano le università a ripensare le proprie missioni: la ricerca dovrà produrre una nuova conoscenza utilizzando approcci inter e transdisciplinari; la didattica dovrà non più formare esclusivamente professionisti ma anche e soprattutto cittadini in grado di decidere e affrontare la complessità; le attività di Terza Missione dovranno fare in modo che gli atenei diano evidenza della propria responsabilità sociale, a livello locale e globale.

Dopo aver posto in risalto il ruolo che le università hanno per lo sviluppo del territorio, il contributo dapprima tratteggia le principali intersezioni tra educazione, pace e conflitto, sottolineando come a livello universitario tali intersezioni siano ancora poco attuate e poco studiate, e, in seconda istanza, evidenzia come, anche attraverso il network RUniPace, gli atenei italiani contribuiscano a promuovere percorsi di pace.

2. **La dinamica Università-comunità come presupposto per lo sviluppo del territorio**

La realtà complessa e diseguale di cui siamo parte e che contribuiamo a determinare presenta una serie di problemi di fronte a cui gli istituti di

istruzione superiore possono fare molto. Si tratta di fenomeni complessi e interconnessi, come l'Agenda 2030¹ ben ci dimostra, ma che tendiamo, purtroppo, ancora ad affrontare per discipline separate, come se i fenomeni globali fossero eventi e realtà che sia possibile analizzare e comprendere a prescindere dal contesto in cui si generano.

Soprattutto negli ultimi anni, i cambiamenti climatici e la perdita di biodiversità sono stati affiancati da nuovi conflitti armati che si aggiungono a quelli che da decenni persistono in alcune zone del pianeta e che ogni anno spingono milioni di persone a lasciare le proprie case, a migrare su base anche permanente, per trasferirsi altrove². Le crescenti disparità di reddito e di capacitazione, all'interno e fra i Paesi, sono spesso la manifestazione di un declino generale della democrazia e della libertà nelle loro molteplici forme, a livello globale oltre che locale. Si tratta di un declino che quasi sempre limita la libertà accademica e di ricerca, determinando meno autonomia istituzionale e meno libertà di opinione, anche scientifica.

Ai cambiamenti planetari si sono aggiunti, nell'ultimo periodo, una serie di mutamenti interni agli istituti di istruzione superiore³:

1. l'aumento del numero degli studenti iscritti, che continua però ad essere iniquo e sempre a svantaggio delle popolazioni del Sud del mondo e di chi, nei Paesi ricchi, possiede un reddito medio-basso;
2. l'incremento dei processi di internazionalizzazione dovuti soprattutto alla mobilità studentesca e, ancora di più con la diffusione delle tecnologie e-learning, alla mobilità accademica, anche virtuale;
3. lo sviluppo tecnologico, che ha consentito la nascita di network di studiosi e studenti all'interno e fra i Paesi, generando contaminazione di idee e di saperi, di competenze e metodologie didattiche, ma anche incrementando attenzione agli aspetti etici e ad evitare che il divario digitale tra persone e nazioni possa aumentare piuttosto che diminuire;
4. il cambiamento nelle modalità e nelle fonti di finanziamento, che, soprattutto nei Paesi a basso reddito, diventano sempre più esigue anche a causa della tendenza internazionale a erogare finanziamenti in base alle performance e all'eccellenza;

1. United Nations, *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York 2015. In <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (ultima consultazione: 15 ottobre 2022).

2. United Nation High Commissioner for Refugees, *Global trends. Forced Displacement 2021*, United Nation High Commissioner for Refugees, New York 2021. In www.unhcr.org/publications/brochures/62a9d1494/global-trends-report-2021.html (ultima consultazione: 13 ottobre 2022).

3. UNESCO, *Beyond limits. New Ways to Reinvent Higher Education*, UNESCO, Parigi 2022, pp. 16-17.

5. la complessità dei quadri di responsabilità all'interno degli istituti di istruzione superiore e nei sistemi dell'*Higher Education*, che ha spinto ad attivare strumenti di garanzia della qualità sia a livello di sistema che di singole istituzioni dell'istruzione terziaria.

Scrinio di competenze e di conoscenze, le università possono a vario titolo e in vario modo, contribuire ai processi di sviluppo sostenibile globale, tra cui i processi di pace: proponendo e adottando stili di vita e di consumo nuovi e più compatibili con la tutela del capitale naturale e con il rispetto della vita delle persone; sviluppando misure di accoglienza per gli studenti e per i docenti che posseggono lo *status* di rifugiati e aiutando a ridurre i conflitti nei Paesi di loro provenienza, oltre che a meglio gestirli; garantendo un accesso equo all'istruzione superiore e alle opportunità del mercato del lavoro al fine di ridurre il più possibile le diseguaglianze sociali e le occasioni per delinquere e confliggere che i contesti di povertà sono soliti esacerbare.

La possibilità che questo impegno possa divenire concreto e sia motivo di sviluppo autentico e reale necessita di un coinvolgimento attivo, responsabile e opportunamente organizzato della comunità di riferimento. Per tale ragione, sempre più, anche attraverso azioni e politiche di Terza Missione le università sono chiamate a promuovere il *community engagement*, inteso come la partecipazione attiva delle università allo sviluppo delle città e della società civile su cui insistono e con cui sono chiamate a operare. I processi di *community engagement* si istituiscono nel momento in cui le collaborazioni fra università e comunità portano allo scambio di conoscenze e risorse in un contesto di collaborazione e reciprocità che assume respiro locale ma anche nazionale e internazionale. Il *community engagement* implica così una maggiore attenzione al ruolo e alle capacità che le università hanno di produrre conoscenza in quanto strumento per creare cambiamento sociale, culturale e strutturale⁴. Tale cambiamento implica il tenere in considerazione i principi che sono considerati fondanti i processi di coinvolgimento delle comunità⁵ ovvero:

1. la reciprocità poiché è fondamentale un rapporto di costante comunicazione fra università e comunità di riferimento allo scopo di favorire un reciproco coinvolgimento;

4. Bivens F., Haffenden J., Hall L.H., *Knowledge, Higher Education, and Institutionalisation of Community-University Research Partnership*, in Hall B., Tandon R., Tremblay C. (eds.), *Strengthening Community University Research Partnership: Global Perspectives*, University of Victoria, Victoria 2015, pp. 5-30.

5. Gorski I., Metha K., "Engaging Faculty across the Community Engagement Continuum", *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, n. 6, 2016, pp. 108-123.

2. il rispetto nei confronti delle risorse che la comunità possiede e che mette a disposizione;
3. l'accessibilità ovvero la consapevolezza e la disposizione ad accogliere quanto le università possono offrire attraverso percorsi di sensibilizzazione della pubblica opinione.

Attraverso la Terza Missione, l'università si pone al servizio dello sviluppo sostenibile, della pace, della convivenza tra popoli e Paesi, costruendo Bene Comune e considerando il territorio come «laboratorio politico per l'innovazione sociale, politica, economica, educativa»⁶.

L'università è, infatti, una risorsa fondamentale per la città e per la sua crescita per almeno tre motivi⁷: è spazio di incontro tra locale e globale, attivando e favorendo il dialogo fra giovani e ricercatori in formazione che sono risorsa del futuro; è il nodo di una rete di attori che in diverse forme produce e condivide conoscenza, innovazione tecnologica e sviluppo; è uno degli spazi in cui si misurano e producono fisicamente alcune importanti trasformazioni urbane. La Terza Missione può essere la via a partire dalla quale costruire una “democrazia scientifica”⁸ in base a cui il sapere diventa opportunità di crescita e di inclusione. L'università, asserisce Greco in un articolo pubblicato su *l'Unità* il 12 marzo del 2007, può essere intesa come una delle “piazze della democrazia partecipativa”, dove i cittadini si riuniscono per documentarsi, discutere e decidere, e della “democrazia economica”, dove non solo le grandi imprese attingono conoscenza per l'innovazione ma i cittadini tutti acquisiscono i saperi necessari per il loro benessere, per la loro integrazione sociale, persino per una imprenditorialità dal basso.

3. Educazione, istruzione, conflitti: intersezioni anche a livello universitario

Uno dei compiti principali dell'istruzione universitaria è quello di costruire capitale umano per garantire lo sviluppo socioeconomico, la lotta alla povertà, per promuovere l'empowerment delle ragazze e delle donne, per fornire a ciascuno gli elementi per comprendere il mondo e prendere decisioni informate, anche nei contesti postbellici⁹. Le università, è noto,

6. Milani L., “L'Università: un Bene Comune per il Bene Comune”, *Metis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 2017, p. 9.

7. Cognetti F., “La third mission dell'università. Lo spazio di soglia tra città e accademia”, *Territorio*, n. 66, 2013, p. 18.

8. *Ibidem*, p. 20.

9. Global Monitoring Report Team, *The Hidden crisis: armed conflict and education. EFA global monitoring report 2011*, UNESCO Publishing, Parigi 2011. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743> (ultima consultazione: 15 settembre 2022).

sono il primo luogo all'interno del quale vengono formati i politici, gli insegnanti, gli amministratori e i funzionari pubblici del futuro.

Queste consapevolezza, tuttavia, non sono sempre mantenute e considerate nei contesti dove sono presenti i conflitti armati e violenti, nei quali, invece, proprio gli istituti di istruzione superiore sono costretti a subire repressioni, fuga di cervelli, limiti alla libertà accademica, con conseguenze inevitabili in termini di incapacità di ripresa e di sviluppo ma anche di limitata propensione a tornare a una condizione di pace o almeno di assenza di conflitto. Nell'ambito dei processi di ricostruzione post-bellica, nonostante l'evidente potenziale delle istituzioni dell'istruzione superiore, le priorità degli attori locali e internazionali quasi mai insistono nella ricostruzione materiale e immateriale delle università: gli interventi urgenti, infatti, riguardano quasi sempre la sicurezza, l'istruzione di base, l'assistenza umanitaria¹⁰.

I legami tra conflitto e istruzione funzionano in diverse direzioni causali: da un lato, i sistemi e le politiche educative possono influenzare le dinamiche di un conflitto; dall'altro, i conflitti hanno impatti e implicazioni non trascurabili sui sistemi educativi dove i conflitti si verificano o si sono verificati. Tale influenza reciproca può operare su molteplici livelli¹¹:

1. l'istruzione ha effetti strutturali e socioeconomici sulla probabilità di un conflitto poiché i sistemi educativi sono spesso costituiti da istituzioni che tendono a creare e/o a mantenere le disuguaglianze economiche, etniche, sociali, religiose...;
2. l'istruzione ha effetti politici sulle dinamiche del conflitto, perché può essere strumento sia di inclusione che di esclusione politica ma può anche essere all'origine della promozione di un'identità nazionalistica ed etnocentrica;
3. le preferenze culturali influiscono sul sistema educativo, in quanto gruppi culturali diversi possono avere preferenze educative diverse che possono essere all'origine di dinamiche conflittuali. Allo stesso tempo, le minoranze culturali possono essere svantaggiate rispetto ai gruppi dominanti e questo può esacerbare le differenze e le disuguaglianze, generando conflitto;
4. l'istruzione è luogo di mobilitazione: al di là degli effetti che l'istruzione può avere sulle cause dei conflitti, essa è spesso uno degli strumenti

10. World Bank, *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*, World Bank, Washington DC 2005. In <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14838> (ultima consultazione: 10 ottobre 2022).

11. Brown G.K., "The influence of education on violent conflict and peace: inequality, opportunity, and the management of diversity", *Prospects: UNESCO Quarterly Review of Comparative Education*, 41(2), 2011, pp. 191-204. In <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9186-6>.

usati dai gruppi armati per formare e indottrinare i più fragili o chi fa parte delle minoranze, spesso afflitte dalle conseguenze delle disegualianze.

Sebbene raramente sistemi e politiche educative siano all'origine di una svolta verso un conflitto violento, l'istruzione, a qualsiasi livello, è probabilmente uno dei fattori contestuali più importanti per il sorgere di una situazione conflittuale ma anche per la sua riduzione: la *Global Partnership for Education*¹² stima che ogni anno l'istruzione riduce il rischio di conflitto di circa il 20%.

Negli ultimi due decenni, il settore di studi interdisciplinare che si occupa del rapporto tra educazione e conflitti si è notevolmente sviluppato¹³. Nella consapevolezza che le esperienze educative nei contesti di conflitto sono estremamente diverse e multidimensionali, le aree di ricerca principali nello studio di tale relazione si concentrano da un lato nello studio dell'offerta educativa garantita in caso di conflitto e dall'altro nel comprendere quale ruolo la stessa educazione abbia nella promozione della pace e/o nell'alimentare il conflitto stesso.

Nell'ambito tale settore di ricerca, la letteratura si concentra in particolare su come il rapporto tra educazione, conflitti e pace si sviluppa e prende corpo a livello di istruzione primaria e secondaria, meno a livello di istruzione universitaria¹⁴, tanto che Milton¹⁵ ne parla in termini di “pilastro trascurato”. La stessa letteratura evidenzia come tale rapporto può assumere differenti forme: educazione e istruzione, infatti, possono essere fattore nella formazione di un conflitto, possono esacerbarlo, ma possono anche aiutare a ridimensionarlo, contribuendo, in alcuni casi, anche alla ricostruzione post-bellica¹⁶ e, auspicabilmente, alla costruzione di una pace

12. Global Partnership for Education, *Results Report 2018*, Global Partnership for Education, Washington D.C. 2018. In www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-06-gpe-results-report-2018-web4.pdf (ultima consultazione: 8 ottobre 2022).

13. Pherali T., “Education and conflict: Emergence, growth and diversification of the field”, *Education and Conflict Review*, 2, 2019, pp. 7-14.

14. Mc Glynn C., Zembylas M., Bekerman Z., Gallangher T. (eds.), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies. Comparative Perspectives*, Palgrave Macmillan, New York 2009. In www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/1620Peace%20Education%20in%20Conflict%20and%20Post-Conflict%20Societies_%20Comparative%20Perspectives.pdf; Smith A., Vaux T., *Education, Conflict and International Development*, Department for International Development, 2003. In www.gsdrc.org/docs/open/sd29.pdf (ultima consultazione: 27 ottobre 2022).

15. Milton S., *Higher education, conflict causation and postconflict peacebuilding*, in Millican J. (ed.), *Universities and Conflict. The Role of Higher Education in Peacebuilding and Resistance*, Routledge, Abingdon 2018.

16. Barakat S., Connolly D., Hardman F., Sundaram V., “The role of basic education in post-conflict recovery”, *Comparative Education*, 49(2), 2013, pp. 124-142.

positiva ossia una condizione sociale libera non solo dalla violenza fisica ma anche da condizioni strutturali che in genere sono presenti in caso di conflitto: povertà, discriminazione, disparità, diseguaglianze¹⁷.

In che termini, allora, l'educazione può essere veicolo di pace? Pherali¹⁸ ci suggerisce cinque vie:

- Provvedere all'implementazione di riforme capaci di garantire giustizia sociale nel settore dell'educazione, evitando dunque politiche tese a perpetrare le diseguaglianze nei vari livelli e settori dell'istruzione.
- Garantire percorsi di educazione alla cittadinanza globale che possono aiutare gli studenti non solo a sviluppare le competenze necessarie all'indagine critica ma anche a migliorare la loro partecipazione civica e politica¹⁹ utilizzando il dialogo come mezzo costruttivo e pacifico per trovare soluzioni comuni ai conflitti che nella società si generano.
- Promuovere l'educazione alla cittadinanza politica, puntando, ancora una volta, sulle competenze dialogiche e diplomatiche e su quelle interculturali.
- Incrementare le occasioni in cui sperimentare la complessità integrativa. Esiste un corpo di lavoro emergente sul "pensiero della complessità integrativa" dell'Università di Cambridge che sostiene che gli interventi educativi che aiutano ad aumentare la complessità cognitiva possono migliorare le capacità di gestire pacificamente i conflitti²⁰. Si sostiene che la bassa complessità cognitiva, caratterizzata da semplici, ristretti e categorici modi di pensare è un predittore di conflitti violenti, mentre un'elevata complessità cognitiva, che si manifesta con un'ampia e flessibile complessità cognitiva, manifestata da un pensiero ampio e flessibile e dal pluralismo flessibile e il pluralismo dei valori, è in grado di apprezzare molteplici dimensioni e prospettive.
- Democratizzare la "cittadinanza belligerante", facendo in modo tale che gli istituti dell'istruzione, a qualsiasi livello, si impegnino a promuovere l'inclusione di diverse prospettive sociali e a fare in modo che

17. Galtung J., *Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking, peacebuilding*, in J. Galtung (ed.), *Peace, War and Defense: Essays in Peace Research*, vol. II, Christian Ejlertsen, Copenhagen 1976, pp. 297-298.

18. Pherali T., *op. cit.*

19. UNESCO, *Global citizenship education and the rise of nationalist perspectives: reflections and possible ways forward*, UNESCO Publishing, Parigi 2018. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265414>, p. 9 (ultima consultazione: 9 ottobre 2022).

20. Savage S., Khan A., Liht J., "Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: Assessment of being Kenyan being Muslim", *Journal of Strategic Security*, 7(3), 2014, pp. 1-26; Liht J., Savage S., "Preventing violent extremism through value complexity: Being Muslim being British", *Journal of Strategic Security*, 6(4), 2013, pp. 44-66.

gli studenti sviluppino una identità costruita sulla consapevolezza che si ha un destino sociale condiviso²¹.

Il ruolo dell'istruzione nei contesti di conflitto è di enorme importanza nei processi di ricostruzione e sviluppo. L'educazione alla pace, per tale ragione, non può che divenire prioritaria nei curricoli educativi e formativi, così come sarebbe opportuno che la pace, nelle sue mille forme ed espressioni, possa divenire oggetto di dialogo e di discussione nei contesti non formali, attraverso eventi pubblici e dibattiti in grado di coinvolgere la società civile poiché la pace, quale componente essenziale dello sviluppo sostenibile, si costruisce, come quest'ultimo, assieme, ciascuno per parte e competenza propria, ciascuno portando se stesso e il proprio punto di vista.

4. Le università italiane per la pace: la Rete RUniPace

RUniPace è la Rete delle Università italiane per la Pace, promossa dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, il cui scopo principale è quello di promuovere – all'interno e all'esterno della comunità universitaria – la riflessione sulla responsabilità sociale di tutte le discipline e l'attenzione alla costruzione e al consolidamento della pace con mezzi pacifici come vocazione costitutiva dell'Accademia e come perno delle attività di ricerca, didattica, formazione e terza missione²².

Avviata nel 2019²³, alla Rete attualmente aderiscono 67 Atenei del Paese²⁴. Si tratta di università che ispirano la propria azione ai principi fondamentali della Costituzione, della Carta delle Nazioni Unite, dei Trattati istitutivi dell'Unione Europea, dell'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa, del Consiglio d'Europa, facendo leva in particolare su:

- il ripudio della guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo per la risoluzione delle controversie internazionali;
- la fede nei diritti umani fondamentali, nella dignità e nel valore della persona umana;

21. Ben-Porath S.R., *Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict*, Princeton University Press, NJ 2006, p. 114.

22. Cfr. www.runipace.org/chi-siamo/presentazione (ultima consultazione: 2 novembre 2022).

23. Cfr. www.runipace.org/report-attivita-2021 (ultima consultazione: 2 novembre 2022).

24. Cfr. www.runipace.org/chi-siamo/atenei-aderenti (ultima consultazione: 2 novembre 2022).

- l'obbligo di cooperare al fine del mantenimento della pace e della prevenzione delle minacce alla pace;
- il contrasto alle disuguaglianze e alla povertà.

Facendo propria la nonviolenza come approccio alla risoluzione dei conflitti, RUnipace sostiene gli Studi per la Pace come disciplina accademica a forte caratterizzazione interdisciplinare e in chiave di ricerca/azione, nella quale sono legate teoria e pratica di trasformazione della realtà; favorisce l'educazione alla pace, alla nonviolenza, alla non discriminazione e al dialogo; valorizza il ruolo delle donne nei processi di pace ad ogni livello; contribuisce alla creazione di condizioni favorevoli alla leadership delle giovani generazioni nei processi di pace²⁵.

Uno degli aspetti nei quali la Rete si trova maggiormente impegnata è senza dubbio l'educazione, nella sua duplice articolazione sia di offerta didattica che di offerta formativa, destinata quest'ultima ad un pubblico non limitato alle comunità universitarie. In particolare, gli obiettivi che RUnipace si propone nell'ambito della didattica sono²⁶:

1. sostenere gli Studi per la Pace negli Atenei aderenti e promuove nei corsi di laurea la riflessione sul contributo che tutte le discipline accademiche possono dare alla costruzione della Pace;
2. promuovere l'istituzione di una "lezione 0" sulla Pace in tutti gli Atenei;
3. organizzare un Dottorato di ricerca negli Studi per la Pace;
4. organizzare Winter/Summer School aperte alla partecipazione internazionale.

L'impegno della Rete per garantire un'offerta idi formazione anche all'esterno dei contesti universitari si concretizza nei seguenti obiettivi²⁷:

1. organizzare corsi di formazione sulla gestione dei conflitti in ambito lavorativo, rivolti al personale amministrativo degli Atenei;
2. organizzare corsi di formazione sulla leadership e sulle soft skills rivolti al personale dirigente degli Atenei;
3. organizzare corsi di formazione rivolti agli/alle insegnanti per la gestione dei conflitti in ambito scolastico.

Al di là delle attività poste in essere all'interno della e attraverso la Rete, molti sono gli Atenei del Pese che, in vario modo, anche attraverso l'adesione ad altri network (la Rete delle Università per lo Sviluppo so-

25. Cfr. www.runipace.org/chi-siamo/vision-mission (ultima consultazione: 2 novembre 2022).

26. Cfr. www.runipace.org/cosa-facciamo/didattica (ultima consultazione: 2 novembre 2022).

27. Cfr. www.runipace.org/cosa-facciamo/formazione (ultima consultazione: 2 novembre 2022).

stenibile – RUS – ad esempio) promuovono attività a tutela del diritto alla pace. Molte, infatti, le iniziative che si sono registrate anche a seguito dello scoppio della guerra russo-ucraina²⁸ e che hanno visto le università impegnate in attività di ricerca e Terza Missione ma anche di accoglienza di colleghi ricercatori e studenti.

5. Conclusioni

Se è vero che l'educazione da sola non basta per limitare i conflitti e costruire pace, è pur vero che senza l'educazione è impossibile promuovere quel cambiamento di mentalità tanto auspicato senza il quale non è possibile immaginare futuri diversi rispetto a quelli che si profilano all'orizzonte e a cui il pianeta e le persone sembrano destinati. Dopo aver posto in risalto il ruolo che le università hanno per lo sviluppo del territorio, il contributo ha voluto riflettere (pur nei limiti della letteratura scientifica su pace, disarmo, istruzione di terzo livello e ruolo degli atenei) sulle principali intersezioni che si stabiliscono tra educazione, pace e conflitto, sottolineando come, in Italia, si stia provando a rimediare a questo limite attraverso le azioni che la Rete delle Università per la Pace sta da circa tre anni implementando negli atenei ad essa aderenti.

Sebbene queste azioni stiano pian piano diventando sempre più note e occasione di riflessione, resta, tuttavia, la consapevolezza che ancora i curricula degli atenei italiani non registrano, se non per pochi casi, attenzione sistematica ai temi della pace, dei diritti umani, dello sviluppo sostenibile. Sappiamo però bene che fino a quando non ci si impegnerà davvero per favorire quel cambiamento di mentalità capace di generare una spinta trasformativa autentica pace, giustizia, equità e sviluppo sostenibile sono parole affascinanti ma a cui non si legano azioni visibili, reali, generatrici di nuovi futuri.

Bibliografia

- Barakat S., Connolly D., Hardman F., Sundaram V., “The role of basic education in post-conflict recovery”, *Comparative Education*, 49(2), 2013. DOI: 10.1080/03050068.2012.686259.
- Ben-Porath S.R., *Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict*, Princeton University Press, NJ 2016.

28. Cfr. <https://reterus.it/iniziative-per-la-pace-in-ucraina> (ultima consultazione: 2 novembre 2022).

- Bivens F., Haffenden J., Hall L.H., *Knowledge, Higher Education, and Institutionalisation of Community-University Research Partnership*, in Hall B., Tandon R., Tremblay C. (eds.), *Strengthening Community University Research Partnership: Global Perspectives*, University of Victoria, Victoria 2015.
- Brown G.K., “The influence of education on violent conflict and peace: inequality, opportunity, and the management of diversity”, *Prospects: UNESCO Quarterly Review of Comparative Education*, 41(2), 2011. <https://doi.org/10.1007/s11225-011-9186-6>.
- Cognetti F., “La third mission dell’università. Lo spazio di soglia tra città e accademia”, *Territorio*, 66, 2013, pp. 18-22.
- Galtung J., *Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking, peacebuilding*, in Galtung J. (ed.), *Peace, War and Defense: Essays in Peace Research*, vol. II, Christian Ejlertsen, Copenhagen 1976.
- Global Monitoring Report Team, *The Hidden crisis: armed conflict and education. EFA global monitoring report 2011*, UNESCO Publishing, Parigi 2011). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>.
- Global Partnership for Education, *Results Report 2018*, Global Partnership for Education, Washington DC 2018. www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-06-gpe-results-report-2018-web4.pdf.
- Gorski I., Metha K., “Engaging Faculty across the Community Engagement Continuum”, *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 6, 2016.
- Liht J., Savage S., “Preventing violent extremism through value complexity: Being Muslim being British”, *Journal of Strategic Security*, 6(4), 2013.
- Mc Glynn C., Zembylas M., Bekerman Z., Gallagher T. (a cura di), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies. Comparative Perspectives*. Palgrave Macmillan, New York 2009. www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/1620Peace%20Education%20in%20Conflict%20and%20Post-Conflict%20Societies_%20Comparative%20Perspectives.pdf.
- Milani L., “L’Università: un Bene Comune per il Bene Comune”, *Metis - Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 2017, pp. 1-14.
- Milton S., *Higher education, conflict causation and postconflict peacebuilding*, in Millican J. (ed.), *Universities and Conflict. The Role of Higher Education in Peacebuilding and Resistance*, Routledge, Abingdon 2018.
- Pherali T., “Education and conflict: Emergence, growth and diversification of the field”, *Education and Conflict Review*, 2, 2019.
- Savage S., Khan A., Liht J., “Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: Assessment of being Kenyan being Muslim”, *Journal of Strategic Security*, 7(3), 2014.
- Smith A., Vaux T., *Education, Conflict and International Development*, Department for International Development 2003. <http://www.gsdrc.org/docs/open/sd29.pdf>.
- UNESCO, *Global citizenship education and the rise of nationalist perspectives: reflections and possible ways forward*, UNESCO Publishing, Parigi 2018. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265414>.

- UNESCO, *Beyond limits. New Ways to Reinvent Higher Education*, UNESCO Publishing, Parigi 2022.
- United Nation High Commissioner for Refugees, *Global trends. Forced Displacement 2021*, United Nation High Commissioner for Refugees 2021. www.unhcr.org/publications/brochures/62a9d1494/global-trends-report-2021.html.
- United Nations, *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations 2015. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- World Bank, *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*, World Bank Publication, Washington DC 2005. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14838>.

16. *Guerre sotterrane e testimoni di pace: Malala Yousafzai la forza dell'istruzione nella lotta al radicalismo estremo*

di *Michele Corriero*

In un contesto geopolitico mediorientale eterogeneo e complesso i fenomeni di violenza, radicalismi estremi, comportamenti di prevaricazione e svalutazione della persona e la negazione dei diritti umani fondamentali, in particolare per le figure femminili, non può non rappresentare una condizione di *guerra*, spesso invisibile, ma con gli stessi effetti devastanti di annichilimento e distruzione della persona e delle comunità, negando uno dei valori più importanti dell'uomo e della donna: la libertà.

In questo tipo di contesto¹ così drammatico e sofferente fatto di fratture e ricostruzioni, radicalismi e integralismi religiosi, si nega il concetto profondo dei diritti fondamentali del femminile, se non per la procreazione e mantenimento della specie e, comunque, sempre un ruolo subalterno al maschile e alla sua "cultura" patriarcale-maschilista.

Nei diversi contesti di guerra i fenomeni di radicalizzazione violenta diventano pretesti per sottomettere e indurre le donne ad una dipendenza assoluta dall'uomo. In particolare nello jihadismo², diverse sono le esperienze di gruppi di giovani ragazze, adolescenti, che, obbligate, abusate sessualmente ed emotivamente o confuse, sedotte e affascinate dalla subcultura della guerra jihadista³ trovano nel radicalismo islamico un illusorio

1. L'Afghanistan, Siria, Yemen sono alcuni dei luoghi più pericolosi al mondo dove la guerra nella sua forma più classica e distruttiva, vive un'emergenza complessa e composita, sia da un punto di vista della negazione dei diritti umani che di sistema politico dispotico e tiranno.

2. Con il termine jihadismo si fa tradizionalmente riferimento al macrofenomeno del fondamentalismo islamico che, attraverso una multiforme costellazione di soggetti e raggruppamenti, promuove la "jihad" il combattimento, lotta, la guerra contro coloro che a vario titolo sono considerati infedeli. Treccani, Enciclopedia online, www.treccani.it/enciclopedia/jihadismo (ultima consultazione: 15 settembre 2022).

3. Hegghammer T. (a cura di), *Cultura jihadista: l'arte e le pratiche sociali degli islamisti militanti*, Cambridge University Press, Cambridge 2017.

spazio di espressione un disarmonico e disfunzionale attaccamento ad una lotta anacronistica di “politica” e di guerra santa.

Diversi sono gli adolescenti che vengono coinvolti e reclutati nelle lotte armate e di religione, anche perché privati dei diritti fondamentali, in particolare nei paesi dove è presente una radicalizzazione violenta, bambine e ragazze non hanno la possibilità di esprimersi e trovare nella scuola, nell’istruzione e dell’educazione quel riscatto culturale e civile, quella giusta collocazione relazionale-emotiva, di apprendimento e soprattutto il diritto all’educazione come *necessità vitale*⁴.

In questo contesto ho voluto approfondire e riportare l’esperienza umana di una ragazza, Malala Yousafzai, oggi giovane donna Pakistana, che ha vissuto direttamente, come vittima di un attentato, la violenza del radicalismo estremo. La sua naturale richiesta di volere andare a scuola, studiare ed apprendere è diventata una minaccia ed un pericolo, un simbolo potente da annientare e distruggere. Un simbolo che per uomini fondamentalisti ha rappresentato e rappresenta un affronto e un desiderio di riscatto ed emancipazione culturale e sociale, non tollerabile in un regime che opprime e controlla con la violenza ogni rigurgito di libertà.

1. Malala Yousafzai modello di pratica educativa per la pace e l’emancipazione della donna

Malala è figlia un insegnante e direttore scolastico pakistano, Ziauddin Yousafzai, che per la sua sensibilità e senso di giustizia, non ha mai tollerato le discriminazioni ed i razzismi e, in particolare, le discriminazioni nei confronti delle donne. Discriminazione di genere legata alla mancata integrazione e inclusione femminile alla vita sociale, politica e produttiva (in particolare dopo la salita al potere dei Talebani), al non riconoscimento dei diritti delle donne ed alla negazione di ogni tipo di partecipazione sociale e culturale, nonché all’istruzione. Valori, questi, trasmessi e riconosciuti dalla stessa Malala che ha fatto molto di più, ha iniziato la sua lotta per il diritto delle ragazze all’istruzione contro l’estremismo ed il fondamentalismo violento dei Talebani. I Talebani, appartengono ad un movimento di fondamentalisti islamici formati nelle scuole coraniche afgane e pakistane, hanno imposto un regime teocratico sulla rigida applicazione della legge coranica. Una volta al potere hanno avviato una politica di re-

4. Demetrio D., *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

pressione nella società pakistana e le donne sono rimaste emarginate e vittime di regole e decisione disumane. Nello stesso tempo, molte donne hanno vissuto e vivono nella speranza di un possibile cambiamento sociale e culturale, di una “deradicalizzazione” anche da un punto di vista educativo e pedagogico e, come dice Vanna Iori⁵, questo richiede coraggio e ha bisogno che noi, donne e parlamentari italiane, siamo al loro fianco per combattere il terrore, difendendo i luoghi e i tempi della normalità della vita quotidiana, e quindi della libertà e della democrazia. Malala ha avuto coraggio, non ha mai indietreggiato davanti al terrore e ai divieti del regime talebano in Pakistan, che salito al potere nel 2009, decretava la chiusura di tutte le scuole femminili, una negazione forzata al diritto all’istruzione a cui Malala ha risposto mantenendo vivo il suo interesse per la scuola e la sua denuncia all’illogicità di una scelta così radicale che puniva soprattutto le ragazze. Infatti, diventando sempre più consapevole dell’ingiustizia subita e dell’importanza dell’alfabetizzazione, dell’istruzione e della scuola per le bambine e le ragazze, dopo la chiusura forzata delle scuole, ha iniziato a scrivere pagine di un diario e, a soli dodici anni, è riuscita ad aprire un blog tenuto per la BBC, con lo pseudonimo Gul Makai, dove raccontava la vita quotidiana in Pakistan, in particolare nel suo villaggio di Swat, fatta di paura, terrore e della continua svalutazione e mortificazione della figura femminile, ma anche la sua esperienza in famiglia, così diversa e positiva le ha permesso di esprimersi in libertà, avere come modello una madre attenta, solidale e generatrice di fattori protettivi che le hanno permesso di avere quella resilienza necessaria per fronteggiare la tensione emotiva delle minacce e della violenza vissuta nelle manifestazioni di barbarie dei fondamentalisti.

I suoi racconti e la sua esperienza di ragazza sotto il regime violento dei talebani ha creato grande interesse a livello internazionale, curiosità e indignazione rispetto a quelle condizioni di vita, aprendo una finestra su quel mondo, sconosciuto, invisibile e impenetrabile per le esperienze sfavorevoli infantili e per il trattamento maltrattante e violento riservato alle donne e alle bambine, condizione questa che solo di riflesso poteva essere percepita dai racconti di cronaca di guerra e geopolitica.

A causa di questo blog e della sua notorietà, anche il *New York Times* le dedicò un articolo, la sua vita, una volta svelato il suo anonimato, diventò fortemente a rischio. Infatti, i talebani attuarono il loro piano di vendetta e nel 2012 Malala fu vittima di un attentato che le costò quasi la vita, le

5. www.vannaiori.it/2016/03/08/le-donne-sono-determinanti-contro-lisis-non-abbandoniamole (ultima consultazione: 30 settembre 2022).

spararono in testa con l'intenzione chiara di ucciderla, cosa che, fortunatamente, non riuscì. I talebani rivendicarono la responsabilità dell'attentato, sostenendo che la ragazza "è il simbolo degli infedeli e dell'oscenità", volendo mandare così un messaggio di terrore e oscurantismo sociale e culturale e soffocare ogni tentativo di normalizzazione democratica.

Dopo l'attentato, la salvezza, le cure ed una lunga convalescenza in Gran Bretagna, Malala ha ripreso più forte di prima il suo impegno per la difesa dei diritti delle ragazze e la sua determinazione per l'esigibilità del diritto all'istruzione, l'educazione e per la nonviolenza.

Malala, malgrado le minacce e i pericoli, ha sempre rivendicato il diritto all'istruzione e all'educazione, riconoscendo il valore dell'istruzione e dell'apprendimento come diritto umano innegabile ed esigibile. Questo concetto, inoltre, è rinforzato dalla Dichiarazione Universale dei diritti umani dove, nell'art. 26, viene indicato che «l'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa 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»⁶.

Anche la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Right of the Child, ratificata poi dall'Italia con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991) che riconosce ad ogni bambino, bambina e adolescente il diritto allo studio e all'istruzione (artt. 28, 29), nonché il diritto alla protezione da ogni tipo di abuso, sfruttamento e violenza (artt. 19, 32 e 34).

Questi sono stati alcuni dei valori che, declinati anche in principi e pratiche pedagogiche, hanno rinforzato la spinta motivazionale, conscia ed inconscia, di Malala e della sua pedagogia implicita e a reclamare per sé e per tutte le bambine del suo paese, ma non solo, il diritto ad andare a scuola, imparare e crescere per diventare cittadini di un mondo libero e democratico. Malala è stata una testimone determinata, con grande coraggio pedagogico, ha messo in atto una vera rivoluzione silenziosa per la pace, che a piccoli passi l'ha portata ad avere riconoscimenti internazionali e a lavorare anche in ambito mondiale per la diffusione e consapevolezza del

6. Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, Art. 26 - *Diritto all'istruzione* *dichiarazione*: «L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa 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». <https://sites.google.com/a/isanordio.it/diritti-umani/home-page/diritto-all-istruzione> (ultima consultazione: 5 ottobre 2022).

valore del diritto all'istruzione⁷, all'educazione di qualità e alla libertà per le bambine e le ragazze dell'area mediorientale e non solo.

La testimonianza di pace e lotta silenziosa di Malala Yousafzai e la sua storia, rappresentano quell'agire educativo che rimette al centro il valore della persona nella ricerca e nella lotta per la pace e i diritti fondamentali delle persone. Come dice la Montessori⁸ la pace è un principio pratico di umanità, la pace non è un costrutto ideale e speranzoso, ma una pratica educativa ed un processo formativo che coinvolge le generazioni. È un punto di arrivo e di partenza, di riflessione sulla partecipazione e condivisione di valori comuni per la democrazia e della diversità, riconoscendo la dignità della persona come risorsa e valore educativo. Malala ha avviato un processo di rottura socio-culturale, di resistenza educativa contro l'impostazione propagandistica e socio-politica fondamentalista dei Talebani, contrastando la violenza sociale e la condizione di subordinazione della donna (cultura maschilista e radicalismo violento) e di genere (negare il diritto all'istruzione, all'educazione e alla libertà di bambine, ragazze e donne, svalutazione della figura femminile, mortificazione e sottomissione) da parte degli estremisti islamici.

Malala, per il suo impegno e la sua testimonianza diretta per la conquista dei diritti delle bambine e delle ragazze ha vinto il premio Nobel per la Pace nel 2014, la motivazione è stata: «per la sua lotta contro la sopraffazione dei bambini e dei giovani e per il diritto di tutti i bambini all'istruzione». Malala ha ottenuto un riconoscimento mondiale come combattente per i diritti umani, lottando e rischiando per il diritto all'istruzione femminile, alla libertà e all'autodeterminazione.

Malala, con la potenza dei valori di libertà e dell'educazione ha tentato di rompere un equilibrio e creato una *provocazione sociale sul piano educativo e comportamentale*. Ha cercato di mettere in crisi (con la mitezza della sua età e la sua ferrea volontà di ritornare a scuola) un sistema maschilista e patriarcale che fonda le sue radici nella paura e la disumanizzazione, attraverso il radicalismo violento e la minaccia terroristica.

In questo contesto, Malala ha palesato un malessere ed un disagio legato alla violenza sociale e di genere, una violenza che si radicalizza nella pratica sociale quotidiana della guerra e non solo (assistere a fenomeni violenti di costrizione fisica, psicologica e educativa, di prevaricazione socio-

7. Il diritto all'istruzione dei bambini è garantito dalla Convenzione Internazionale dei diritti dell'infanzia del 1989; non un obbligo o un dovere, lo studio è un diritto ancora oggi negato a molti bambini e ragazzi nel mondo. Il diritto di andare a scuola e ricevere un'istruzione è indispensabile per lo sviluppo del bambino e per offrire un futuro migliore.

8. Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970.

culturale, di abuso, di mortificazione e svalutazione sociale delle donne) che incide nelle relazioni familiari, sui ruoli di genere, sulla gestione educativa e sulla percezione del materno, volendolo ridurre ad ruolo secondario, solo procreativo, svalutandone le qualità femminili per una presunta superiorità maschile.

Le donne, in questi contesti di guerra, da lungo tempo sono vittime di un destino millantato come deterministicamente biologico, non hanno potuto seguire gli stessi percorsi degli uomini, perché considerate “per natura” diseguali da questi ultimi, ritenute inferiori dal punto di vista fisico ed intellettuale e con un ruolo sociale differente⁹. È così che le bambine, le giovani donne, sono state allungo destinate ad un tipo di educazione marginalizzante che, rilevando come tratti distintivi del sesso femminile l’emotività, l’irrazionalità, il pragmatismo, la mancanza di pensiero astratto, le ha confinate in un ruolo inferiore e circoscritto alla famiglia e alle cure domestiche. L’infanzia femminile ha sofferto di un certo oscuramento, meno dicibile rispetto a quello maschile, segnata da un’esperienza domestica quasi priva d’ interesse conoscitivo¹⁰.

Proprio su queste incongruenze e ingiustizie Malala, anche in maniera inconsapevole, ha messo in atto un’azione preventiva di carattere educativo, ha preso posizione, ribellandosi alla *violenza assistita sociale radicalizzata e di genere* (negare il diritto all’istruzione, all’educazione e alla libertà di bambine, ragazze e donne, svalutazione della figura femminile) degli estremisti islamici, che ha inciso profondamente sull’identità ed il riconoscimento sociale delle bambine e della donne.

Le donne, in molti casi, costrette a indossare il burqa, la partecipazione sociale azzerata, musica, film, sport e balli sono banditi, i più fanatici promuovono attacchi armati alle scuole perché temono che chi studia, in particolare le bambine, possano diventare dei pericoli delle minacce, possano opporsi al regime di terrore che hanno creato e favorire una riflessività e criticità alle loro idee radicalizzate e violente, diventando madri e generando una cultura della libertà e dell’istruzione alla generazioni future.

Malala, nella sua naturale propensione nel rivendicare il diritto all’educazione e all’istruzione, ha affermato un principio pedagogico fondamentale considerando la scuola come dinamico motore sviluppo e crescita, di riflessività per superare divisioni, contraddizioni, conflittualità vecchie e nuove. Ma questo significa riconoscere alla scuola tutta la sua valenza educativa

9. Cfr. Callari Galli M., Pievani T., *Pensare la diversità*, Meltemi, Sesto San Giovanni 1998.

10. Cfr. Ulivieri S., *Il secolo delle bambine*, in Ulivieri S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell’educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.

e non ridurla ad essere a servizio del potere¹¹. Malala con il suo impegno ha rimesso la scuola al centro, rivendicando alla scuola un ruolo Educativo e formativo straordinario nei processi di riconoscimento interculturali e di genere. La scuola non è neutrale ma passaggio esperienziale fondamentale per la costruzione di una identità libera e aperta al mondo, capace di prevenire guerre e ingiustizie, utile e funzionale per tutti, ma in particolare per le bambine e le ragazze, in una logica di parità e autodeterminazione (anche nella scelta e nel rispetto della propria cultura e religione).

La negazione di tutto questo è violenza, una guerra subdola che incide sulle esperienze della naturale e sana realizzazione di sé, un estremismo violento nelle pratiche sociali e relazionali che paralizza e inibisce la volontà di conoscere e sapere, creando frustrazione e rabbia, che in molti casi, più che attivare una reazione generatrice, come nel caso di Malala, creano condotte passive e omologanti al potere coercitivo, violento e ricattatorio, non senza una crescente condizione di malessere e disagio personale.

Questi processi di *violenza diretta, interpersonale e assistita* hanno una grande risonanza e pervasività traumatica in termini educativi¹², di apprendimento e di sviluppo della personalità, in particolare, in contesti di fragilità e vulnerabilità personali e familiari. Tali fragilità umane, se non supportate, educate positivamente e sostenute anche dal sistema educativo e formativo scolastico, corrono il rischio di adattarsi in maniera disfunzionale e facilmente aderire a forme di estremismo e di radicalizzazione. È stato inoltre dimostrato che esistono fattori socio-economici, psicologici e istituzionali che conducono all'estremismo violento¹³. Nella guida agli insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento gli esperti raggruppano questi fattori in tre categorie:

- i *fattori push*, che portano le persone all'estremismo violento e sono per esempio: emarginazione disuguaglianza, discriminazione, persecuzione reale o percepita, accesso limitato all'educazione di qualità, negazione dei diritti e delle libertà civili e altre problematiche di carattere ambientale, storico e socio economico;
- i *fattori pull*, che aumentano l'attrattiva dell'estremismo violento e sono per esempio: la presenza di gruppi estremisti e violenti ben organizzati con narrative programmi efficaci e avvincenti, che forniscono questi servizi denaro e/o occupazioni in cambio dell'adesione al gruppo. Que-

11. Santelli Beccegato L., *Educare non è una cosa semplice*, La Scuola, Brescia 2009.

12. Corriero M., *Maltrattamento e violenza sui minori: non facciamo ancora abbastanza*, in Calaprice S. (a cura di), *Il paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità*, FrancoAngeli, Milano 2016.

13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223>.

sti gruppi riesco ad attirare i nuovi membri anche fornendo loro un luogo dove sfogare le proprie rimostranze e dove si promette avventura e libertà. Inoltre questi gruppi sembrano anche offrire conforto spirituale “un luogo a cui appartenere” e una rete sociale solidale;

- i *fattori legati al contesto*, che forniscono un terreno fertile all’emergere di gruppi estremisti e violenti, come per esempio: uno stato fragile, l’assenza di uno stato di diritto, la corruzione e la criminalità.

Solo di recente si è riconosciuto a livello globale il ruolo dell’educazione nel prevenire l’estremismo violento e nella de-radicalizzazione dei giovani¹⁴. Il Consiglio di sicurezza dell’UNESCO nella decisione adottata nel 2015, ha stabilito inequivocabilmente l’importanza dell’educazione come strumento per aiutare a prevenire il terrorismo e l’estremismo violento, così come l’intolleranza razziale religiosa, i genocidi e crimini di guerra e i crimini contro l’umanità in tutto il mondo. Sia che venga fornita attraverso la scuola, i centri di incontro, le associazioni locali o casa, l’educazione è infatti riconosciuto come un importante componente dell’impegno sociale volta a ridurre e prevenire il fenomeno dell’estremismo violento.

Malala ha affermato e testimoniato il diritto all’istruzione e all’educazione per tutte le ragazze, la sua forza di ragazza e donna ha avuto ed ha tutt’oggi, una valenza trasformativa dal un punto di vista pedagogico-educativo-sociale e generazionale. La pedagogia implicita di Malala punta sul valore della consapevolezza educativa dell’istruzione come antidoto ad ogni idealizzazione e ideologizzazione di guerra e del radicalismo socio-culturale e religioso che perde di vista ogni dignità umana e il rispetto per la singola persona.

Una ragazza armata solo della sua determinazione e della convinzione che la scuola, come fattore protettivo e preventivo possa agire come pratica di de-radicalizzazione di molti giovani e adolescenti.

La scuola ed il suo valore intrinseco può cambiare le vite delle persone, delle donne e delle comunità e migliorare le relazioni personali e sociali con un orizzonte di sviluppo e non violenza. Malala, con la sua battaglia, ha puntato, e punta tutt’oggi, ad indebolire e mettere in crisi alcuni schemi del fondamentalismo violento e ciò che rappresentano, questo in maniera forte, evidente e costante, perché solo così si possono rompere dei legami, degli intrecci di una patologia relazionale e socio-culturale di genere. È fondamentale educare alla consapevolezza del valore della persona e della

14. UNESCO (2019), Guida per gli insegnanti sulla prevenzione dell’estremismo violento (pubblicato dall’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura. www.livingsafetogether.gov.au e www.dhs.gov/topic/countering-violent-extremism).

sua irripetibilità altrimenti le ingiustizie non potranno mostrarsi in quanto tali nemmeno a chi le subisce.

Il recupero del valore della persona, della formazione, dell'istruzione e dell'emancipazione ha fatto paura al regime fondamentalista dei talebani, Malala ha colpito nel segno, ha puntato sulla loro debolezza, quella di un regime autoritario incapace di dare risposte di libertà e pace, alimentando la paura, la disperazione e il nichilismo di uomini che hanno smarrito l'uomo nell'uomo,

Con la sua testimonianza Malala ha generato una riflessività pedagogica sulla *potenza della consapevolezza educativa*, della *pratica dell'educabilità delle donne* e del *diritto alla scuola e all'istruzione delle bambine e delle ragazze*, anche in contesti difficili e di guerra. La scuola democratica e l'accesso delle donne al sapere e all'informazione costituiscono una variabile-chiave nella dinamica delle società in cambiamento¹⁵.

Nell'esperienza di Malala vi è una intenzionalità pedagogica, una consapevolezza educativa, che si traduce in *quell'agire educativo* che deve partire da un presupposto fondamentale che è il riconoscimento della dignità della donna e dell'uomo e della sua relazione con se stesso, con gli altri e con il mondo. Un *aver cura e della relazione educativa*, tenendo conto da un lato del momento, del luogo, dello spazio e dell'esperienza di ognuno, dall'altro della realizzazione di una comunità educante. Comunità che si può attuare se l'agire pedagogico educa alla *partecipazione, al rispetto, alla responsabilità, alla libertà, alla capacità di scelta e alla solidarietà*¹⁶.

Dopo l'attentato, Malala è tornata più determinata di prima, ed è stata invitata, nel 2013, dall'Onu al Palazzo di Vetro di New York per testimoniare la sua esperienza. Ha commosso e incantato tutti, hanno colpito infatti la sua determinazione, la sua maturità e la sua consapevolezza, con queste parole. «Oggi non è il mio giorno, è il giorno di tutti coloro che combattono per i propri diritti. I talebani non mi ridurranno mai al silenzio e non uccideranno i miei sogni. Sono qui e oggi parlo per tutti coloro che non possono far sentire la propria voce. Pensavano che quel proiettile ci avrebbe fatto tacere per sempre, ma hanno fallito. [...] Capiamo l'importanza della luce quando vediamo l'oscurità, della voce quando veniamo messi a tacere. Allo stesso modo nel Pakistan abbiamo capito l'importanza di penne e libri quando abbiamo visto le pistole. La penna è più forte della spada. È vero che gli estremisti hanno e avevano paura di libri e penne. Il

15. Santelli Beccegato L., *op. cit.*

16. Calaprice S. (a cura di), *Il paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità*, FrancoAngeli, Milano 2020.

potere dell'istruzione fa loro paura. E hanno paura delle donne: il potere della voce delle donne li spaventa»¹⁷.

Il nome *Malala* significa, *addolorata*, da Malalai di Maiwand una famosa poetessa e donna guerriera del sud dell'Afghanistan.

2. Conclusioni

Malala dedica il suo libro¹⁸ *a tutte le ragazze che hanno sofferto l'ingiustizia e sono state zitte. Insieme saremo ascoltate*. Dedica il suo impegno sociale e pedagogico per poter dare voce a tutte le bambine, le ragazze e le donne che non hanno più voce in regimi autoritari, discriminatori e violenti. La testimonianza di Malala, della sua storia così intensa, drammatica e ricca di speranza e progettualità, ancora tutta da scrivere, vista la sua giovane età, ci riporta a riflettere come in tutti i paesi in guerra o che vivono l'esperienza devastante della negazione dei diritti (lo vediamo anche in quella più vicina a noi in Ucraina, ma anche a quelle più lontane: Siria, Yemen, Afghanistan, Gaza, ecc.) esistono tanti tipi di vittime; da quelle immediate che possono perdere la vita nelle fasi del conflitto più cruento, alle vittime che nel tempo devono adattarsi ad una condizione disfunzionale nel "post-bellico", subendo, spesso, umiliazioni e destabilizzazioni personali (diversi sono i gli effetti dei traumi psicologici e pedagogici) con il rischio di riduzione in schiavitù, violenza o morte.

Una condizione di post conflitto, che in molti casi non riduce il malessere, la drammaticità della vita umana, ma struttura regimi di potere autoritario, senza libertà e partecipazione, fatti da uomini estremisti, senza scrupoli e con una umanità sospesa tra delirio narcisistico di onnipotenza e l'inibizione del senso di umanità ed empatia, tutto in favore di una ideologia religiosa e/o politica estrema e fuorviante.

Come abbiamo visto, in particolare le bambine e le giovani donne in tutte le guerre sono vittime dell'ingiustizia e della negazione dei loro diritti fondamentali e di una guerra troppe volte non voluta, non cercata, ma subita e costretta a viverla.

Malala è stata, ed è un grande esempio, se pur pagando un prezzo troppo alto per la sua contestazione pacifica e costruttiva, dimostrando però che un cambiamento è possibile. Un cambiamento talvolta doloroso, lungo

17. www.repubblica.it/esteri/2013/07/12/news/malala_all_Onu_parla_per_chi_non_ha_voce_-_i_talebani_non_mi_ridurranno_in_silenzio.

18. Yousafzai M., Lamb C., *Io sono Malala, la mia battaglia per la libertà e l'istruzione delle donne*, Garzanti, Milano 2013.

e paziente, ma che può, con una forte motivazione ed una pratica educativa incisiva, portare al riconoscimento dei diritti umani, promuove una cultura della nonviolenza e della non discriminazione e far crescere sentimenti di rispetto e tolleranza. Malala è stata capace di rimettere al centro il diritto all'educazione e all'istruzione per le bambine e le ragazze in un contesto geopolitico difficile ed ostile. Inoltre, ha favorito un dibattito critico internazionale sull'estremismo violento, facendo crescere la consapevolezza che quel processo di disumanizzazione può essere sconfitto, limitato e confutato dall'educazione alla pace come principio pratico di umanità¹⁹.

Bibliografia

- Calaprice S., *Pedagogia Generale e Pedagogia Sociale*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Calaprice S., *Educatori e pedagogisti della formazione e autoformazione*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Callari Galli M., *Processi educativi e differenza di genere*, in di Cristofaro G., Longo L., 1998.
- Corriero M., *Maltrattamento e violenza sui minori: non facciamo ancora abbastanza*, in Calaprice S. (a cura di), *Il paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Davies L., *Education Against Extremism*, Stoke on Trent and Sterling, Trentham Books, 2008.
- Dello Preite F. (a cura di), *Femminicidio e violenza di genere globalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.
- Donati P.P. (a cura di), *Le culture della vita dalla società tradizionale a quella del post-moderno*, FrancoAngeli, Milano 1989.
- Demetrio D., *L'educazione non è finita*, Raffaello Cortina, Milano 2009.
- Demetrio D., *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*, Raffaello Cortina, Milano 2013.
- Ducci E., *Pedagogia dell'intersoggettività*, Adriatica, Bari 1972.
- Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli Milano 2014.
- Hegghammer T. (a cura di), *Cultura jihadista: l'arte e le pratiche sociali degli islamisti militanti*, Cambridge University Press, Cambridge 2017.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1970.
- Yousafzai M., Lamb C., *Io sono Malala*, Garzanti, Milano 2013.
- Palmieri C., *L'agire educativo verso un nuovo paradigma*, in Perla L., Riva M.G., *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia 2016.
- Santelli Beccegato L., *Educare non è una cosa semplice*, La Scuola, Brescia 2009.
- Satriano M. (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano 2010.

19. Montessori M., *op. cit.*

- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001 (tit. or.: *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford 1999).
- Tramma S., *L'educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari 2019.
- Ulivieri S., *Il secolo delle bambine*, in Ulivieri S. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Rorty R., "Femminismo e pragmatismo", *MicroMega*, 1, 1997, p. 147.
- UNESCO (2019), Guida per gli insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento (pubblicato dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura). www.livingsafetogether.gov.au e www.dhs.gov/topic/countering-violent-extremism.
- Questo sito offre diversi esempi di estremismo violento, www.livingsafetogether.gov.au.
- Piano d'Azione per la Prevenzione dell'Estremismo Violento. Rapporto del Segretario Generale General (A/70/674), <https://undocs.org/A/70/674>.
- Risoluzione 2178 del Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite, adottata nel settembre 2014, www.un.org/en/ga/search/view (2014).
- Risoluzione 2250 del Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite, adottata nel dicembre 2015, <http://unoy.org/wp-content/uploads/SCR-2250.pdf>.

17. *Giovani e adulti costruttori (digitali) di pace. Consapevolezza, responsabilità e spirito critico per edificare la pace tra online e offline*

di *Francesco Pizzolorusso*

1. **Introduzione**

La rivoluzione digitale ha comportato la trasformazione dei tradizionali mezzi di comunicazione, comportando la creazione di nuovi strumenti, modificando profondamente il concetto di relazione e dando al Web il ruolo di nuova infrastruttura sociale. La comunicazione istantanea e la condivisione di contenuti hanno portato, però, anche all'esacerbarsi di dinamiche aggressive veicolate attraverso *tweet*, *post* e *commenti* offensivi. A questi si associano i più complessi fenomeni definiti *cyber-crimes*, vere e proprie forme di reato poste in essere negli ambienti digitali; la letteratura internazionale¹ sul tema ha riscontrato come i *cyber crimes* maggiormente commessi siano identificabili con molestie, minacce e diffamazioni esercitate in Rete attraverso commenti e *chat*. La *digital society* sembra aver spinto, dunque, ad una disseminazione di azioni aggressive quotidiane (che possono raggiungere la configurazione di veri e propri crimini) sotto nuove forme, con una rapidità impressionante e con una forma ambigua: liquida nella struttura, solida nella capacità di mantenersi nella memoria collettiva. Il discorso interpretativo sulla violenza veicolata attraverso il digitale, dunque, va collocato all'interno di un quadro epistemologico ampio, in grado di riflettere sui significati più profondi legati alle azioni, ai contesti e alle persone contro cui queste condotte si realizzano.

1. Si rimanda a Näsi M., Oksanen A., Keipi T., Räsänen P., "Cybercrime victimization among young people: a multi-nation study", *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 16, 2, 2015, pp. 203-210; Mladenović M., Ošmjanski V., Stanković S.V., "Cyber-aggression, cyberbullying, and cyber-grooming: a survey and research challenges", *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 54, 1, 2021, pp. 1-42.

2. Digital media e violenza: possibili ragioni e numeri del fenomeno

La manifestazione della violenza in ottica digitale assume diverse forme, talvolta palesi talvolta celate all'interno del flusso rapido e incessante degli eventi che accadono in Rete. La necessità principale di questa riflessione è *in primis* quella di individuare le motivazioni alla base dell'incremento della violenza all'interno delle tecnologie digitali, giungendo poi alla riflessione sui protagonisti di tali azioni.

Alle possibili cause legate alla diffusione della violenza all'interno della società digitale sembra facile collegare l'accelerazione nella diffusione e nella successiva rappresentazione di immagini violente in Rete. La sempre più semplice e immediata condivisione di eventi violenti, infatti, sembra aver amplificato le paure collettive, suggerendo in molti utenti una ridefinizione delle strutture sociali e un loro nuovo mantenimento secondo una logica combattiva. Accanto a questo, l'enorme trasformazione degli assetti socio-economici di numerosi Paesi, rese ancor più visibili grazie ai *social media*, ha posto in luce la presenza di numerosi *diversi* nelle nostre società, identificati come possibili bersagli delle azioni aggressive². Come sostenuto da Stefano Pasta, nella società digitale il diverso, in modo particolare identificato nel migrante, rappresenta l'emblema della difficoltà ad accettare il nuovo, richiamando logiche tribali e aggressive in cui il sedentario si contrappone al nomade e il noto deve difendersi dallo sconosciuto. Sembra che si stia ricreando il mito di un *noi* contrapposto agli *altri*, che le dinamiche digitali esasperano attraverso *fake news* e slogan populistici virali basati su notizie spesso irreali o non accuratamente raccontate che incidono sul fenomeno della violenza; grazie ad aspetti quali *filter bubble* ed *echo chambers*, inoltre, si costituirebbe in Rete una presunta omogeneità di pensiero tra gli utenti. Un'altra possibilità connessa al dilagare della violenza in Rete risiederebbe nel fatto che gli utenti online cedano al rischio di un *upgrade* del concetto di anomia, relegando nella maggior parte dei casi la violenza ad azione digitale simbolica e sottovalutando il corrispettivo reale di tali azioni. Nei casi in cui la violenza risulti manifesta, infatti, il Web diviene il tramite attraverso cui veicolare i messaggi aggressivi che possono sfociare in aggressioni concrete. Per parlare di violenza e digitale, dunque, bisogna riflettere su una doppia condizione: da un lato significa concepire la dimensione virtuale in relazione a concetti quali distacco dalla realtà e anonimato (trasformando le piattaforme in chioschi o, peggio,

2. Cfr. Sannella A., *La violenza tra tradizione e digital society*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 66-70.

agorà falsamente democratiche all'interno delle quali sfuggire al controllo sociale e legittimare azioni che mai si definirebbero attuabili nella realtà analogica)³; dall'altro lato, invece, occorre pensare la Rete come amplificatore delle possibilità di realizzazione concreta di una condotta aggressiva, raggiungendo più persone ed estendendo il pubblico, *spettatore non pagante* della dinamica litigiosa messa in atto. Lo spazio digitale, in entrambi i casi, sembra riprodurre un nuovo concetto di società violenta: preda della distanza, dell'anonimato e della mancanza di reciprocità, la relazione tra persone/utenti si trasforma, esacerbando le condotte aggressive. In questo senso la Rete, in piena continuità tra realtà analogica e ambienti digitali, può rappresentare lo spazio all'interno del quale scatenare con maggiore frequenza molteplici forme di violenza, attuate in modo particolare attraverso uno scambio testuale dal forte grado di emotività, spesso difficile da gestire⁴. Partendo dall'indebolimento delle relazioni causate dall'assenza del *face to face*, Fabio Dei ha provato a dare una spiegazione del fenomeno. «La possibilità di compiere il male scaturirebbe [...] da una mancanza, da un'assenza. Una coscienza universalmente o elementarmente umana, che dovrebbe esserci, viene invece annullata, nascosta o anestetizzata da certe condizioni sociali»⁵. Un ulteriore elemento da considerare nel nostro discorso rimanda all'idea che le pratiche sociali contemporanee non possono più essere definite in un luogo e in un tempo specifico, circoscritto e lineare: la diffusione delle relazioni sociali in maniera liquida si associa, in chiave digitale, al paradosso del luogo/non luogo e il quotidiano uso del web, oltrepassando la bipartizione propria degli anni '90 (in cui si rappresentava un sistema di mondi separati tra online e offline) sviluppa quell'*always on* che caratterizza la quotidianità di giovani e adulti⁶, traghettando anche le dinamiche aggressive nella realtà digitale. Non si parlerebbe, quindi, di aumento quanto piuttosto di duplicazione della violenza in differenti ambienti.

Rispetto agli attori protagonisti, spesso si sente parlare di *leoni da tastiera*, *haters* o *troll*: utenti/persone, tanto giovani quanto adulti, che ri-

3. Cfr. Cipolla C., *Perché non possiamo non essere eclettici. Il sapere sociale nella web society*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 12-20.

4. Cfr. Pasta S. (a cura di), *(S)parlare nel Web. Razzismo online ed educazione alla cittadinanza*, Fondazione ISMU, Milano 2020, pp. 13-14.

5. Dei F., *Banalità del male e costruzione culturale della violenza*, in Burgio A., Zamperini A. (a cura di), *Identità del male. La costruzione della violenza perfetta*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 196.

6. Cfr. Bennato D., *Il computer come macroscopio. Big data e approccio computazionale per comprendere i cambiamenti sociali e culturali*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 30-33.

empiono le pagine dei *social* con gravi insulti, attacchi personali, offese, minacce, grazie alle quali, anche involontariamente, si innesca una atipica conversazione nella quale sono coinvolti altri utenti; questi ultimi, infatti, rispondendo agli attacchi, inconsapevolmente possono dare vita e sostanza ad alterati colloqui attraverso i commenti, elementi per il generarsi di quel modello *dis-educativo* che sostanzia la cultura della violenza digitale. Slavoj Žižek, in questo senso, ha tentato di tracciare il profilo del tipico navigatore aggressivo del Web che, seduto da solo davanti allo schermo, è sempre più una *monade*, priva di finestre aperte sulla realtà, che incontra immagini virtuali che lo portano ad immergersi in una rete di comunicazioni a carattere globale estremamente complessa⁷. Le forme di odio nel Web, inoltre, sembrano contraddistinte da manifestazioni di aggressività esplicita spesso banalizzata, veicolate attraverso immagini, *meme* e semplici battute. Questo processo di banalizzazione e normalizzazione della violenza riguarda numerosi *utenti passivi*, persone che in Rete partecipano alle azioni aggressive con un *like* o una condivisione e questo sottolinea come la Rete favorisca comportamenti poco responsabili e scarsamente attenti alle conseguenze delle azioni⁸.

Guardando i dati riferiti al nostro Paese, dalla rilevazione svolta dall'Osservatorio Italiano sui Diritti nell'anno 2021⁹ è stato possibile costruire una mappa dell'odio online nell'ultimo anno attraverso l'estrazione di *tweet* e *post* contenenti parole considerate sensibili e violente, dimostrando la forte ondata aggressiva che riguarda gli utenti connessi. La rilevazione 2021, in particolare, ha attraversato il periodo della pandemia e, in relazione a questo, ansie, paure e difficoltà si sono raccolte nel vissuto quotidiano delle persone condiviso in Rete, contribuendo a creare un tessuto di tensione e polarizzazione dei conflitti maggiore rispetto al passato. Una variabile importante è stata rappresentata dal Movimento No Vax che, nella sua trasversalità ma soprattutto nella costruzione di un lessico a forte impronta antagonista, ha impattato nella costruzione di un linguaggio d'odio generalizzato e aspecifico all'interno delle piattaforme. Ad ogni modo, si è registrato un aumento di discorsi d'odio che, pur non imputabile solo al movimento No Vax, ha determinato l'aumento di odio nei confronti di diverse categorie di persone nell'ultimo anno; nella rilevazione 2021, infatti, sono stati raccolti 797.326 *tweet*, dei quali 550.277 considerati negativi (il

7. Žižek S., *La violenza invisibile*, Rizzoli, Milano 2007, p. 39.

8. Cfr. Pasta S., *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Morcelliana-Scholé, Brescia 2018, pp. 25-32.

9. VOX – Osservatorio Italiano sui Diritti, *La Mappa dell'Intolleranza 2021 – VI anno*, testo disponibile al sito: www.voxdiritti.it/la-nuova-mappa-dellintolleranza-6 (ultima consultazione: 20 ottobre 2022).

69%); tra le categorie interessate da tweet aggressivi e discriminatori si ritrovano le persone con disabilità (16,43%), le persone omosessuali (7,09%), gli ebrei (7,60%), le donne (43,70%) e gli islamici (19,57%)¹⁰.

Come si è tentato di esplicitare, l'avvento della cosiddetta quarta rivoluzione industriale, quella cioè legata al digitale, sembra aver strutturato, oltre a nuovi contesti, anche una rinnovata grammatica della violenza, sia per quanto riguarda le giovani generazioni sia per quel che riguarda il mondo degli adulti; in questo senso, il rischio è che la Rete e i suoi comportamenti aggressivi si stiano lentamente trasformando nel filtro interpretativo della quotidianità. Nello sforzo di identificare la polifonia di manifestazioni delle condotte violente tra realtà digitale ed esperienza analogica, dunque, è opportuno considerare un nuovo modo di relazionarsi con l'alterità.

3. Educare alla pace digitale attraverso il richiamo alle competenze di cittadinanza

A fronte di questo scenario e nell'ottica di un virtuale sempre più reale, appare indispensabile oggi educare alla pace e alla non violenza, considerando l'importanza del digitale. Nel definire questa forma di educazione un primo ambito di lavoro si focalizza sullo sviluppo di abilità non violente, promuovendo atteggiamenti pacifici¹¹; contestualmente, però, è indispensabile intendere l'educazione alla pace come vera forma di trasformazione della coscienza umana in tutti gli aspetti dell'esercizio della pace stessa, interiore ed esteriore, personale e professionale, sviluppando sistemi sociali di pace in ottica tanto locale quanto globale¹². L'obiettivo, in entrambe le prospettive, è quello di servirsi dell'educazione e dei suoi saperi al fine di contrastare le innumerevoli forme di violenza e conflitto, spesso silenti, che contraddistinguono la nostra realtà sociale.

In passato si è tentato di raggiungere l'educazione alla pace, in chiave digitale, attraverso il solo richiamo alle competenze strumentali. Zembylas e Bekerman¹³ hanno sostenuto che una tale visione dell'educazione alla pa-

10. *Ibidem*, pp. 2-3.

11. UNESCO, *Transformative pedagogy for peace-building. A guide for teachers* 2017, testo disponibile al sito: www.iicba.unesco.org/sites/default/files/sites/default/files/AGuideforTeachersfinalHQ.PDF, p. 4 (ultima consultazione: 20 ottobre 2022).

12. Lum J., "Peace education: Past, present, & future", *Journal of Peace Education*, 7, 2, 2010, pp. 243-244.

13. Zembylas M., Bekerman Z., "Peace education in the present: Dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises", *Journal of Peace Education*, 10, 2, 2013, pp. 197-214.

ce risente di un limite non trascurabile: per gli autori, infatti, un obiettivo primario della costruzione della pace risiederebbe nel cambiare la struttura delle relazioni tra persone e non solo nel migliorarne le competenze tecniche. È indispensabile, dunque, considerare una sovra-struttura sociale nell'educazione alla pace digitale, che coinvolga i concetti di relazione, bene comune e costruzione della società democratica¹⁴ attraverso la Rete; in altri termini, l'educazione alla pace digitale è da concepirsi come *focus* della moderna traduzione dell'educazione alla politica e alla cittadinanza. In questo senso, l'idea è quella di concepire l'educazione alla pace non come semplice negazione della violenza, ma come *idea sociale*: le piattaforme digitali, infatti, possono contribuire a rendere la pace più accessibile e comprensibile per le persone nel mondo reale poiché, di fatto, la pace è interattiva per definizione. Essa, strutturandosi come interazione tra persone che cercano un terreno comune, deve divenire stabile guidando i singoli e le comunità ad un livello più profondo sulla base di norme e valori condivisi incentrati su rispetto e apertura¹⁵.

La scelta di riflettere sui possibili elementi alla base della violenza digitale e sui suoi numeri invita ad affrontare il cambiamento analizzando il tema complesso dell'educazione all'uso critico e responsabile delle tecnologie digitali, alla corretta selezione e verifica delle informazioni e alla loro condivisione, alla gestione delle dinamiche relazionali e alla *netiquette*, elementi centrali per quel concetto multiplo di *Digital Citizenship*. Educare alla pace digitale, dunque, significa promuovere lo sviluppo di ambienti educativi, in primo luogo reali e successivamente virtuali, che riflettano sull'idea di pace e che guidino gli utenti ad esercitarla attraverso una cittadinanza responsabile; in questo senso, i ragazzi devono essere pensati come potenziali costruttori della pace digitale, richiamando aspetti quali spirito critico, consapevolezza e responsabilità a partire dal reale. In contrasto, quindi, con un'idea di educazione alla pace strumentale e additiva, parlare di pace in ottica di cittadinanza significa considerare la *peace education* non come una questione di contenuti, ma come nuova scoperta ed esperienza della relazione tra persone. In linea con queste riflessioni, Zembylas e Bekerman¹⁶ stabiliscono un paradigma di educazione critica alla pace, suggerendo di basare questo tipo di interventi su tre caposaldi interconnessi: ripristinare la materialità delle cose e delle pratiche di pace, riontologizzare la ricerca e la prassi educativa e portare gli utenti a divenire esperti

14. Si veda Grunewald P., Hedges M., "An integrative approach to building peace using digital media", *Journal of Peacebuilding & Development*, 16, 2, 2021, pp. 179-193.

15. Cfr. Katz Y., "Interacting for Peace: Rethinking Peace Through Interactive Digital Platforms", *Social Media + Society*, 6, 2, 2020: 2056305120926620.

16. Zembylas M., Bekerman Z., *op. cit.*, pp. 200-202.

critici di pace. Gli autori, infatti, sostengono che per educare alla pace sia necessario puntare sulla creazione di significati condivisi attraverso *pratiche riflessive* che vedano gli individui quali co-autori tanto nel contesto quanto nel processo. L'opportunità del nostro tempo è quella di recuperare le matrici di una pedagogia critica nell'educazione alla pace, che punti allo sviluppo di una coscienza pacifica veicolata attraverso l'esperienza.

L'idea di strutturare percorsi di educazione alla pace attraverso il richiamo alle competenze di cittadinanza si rende possibile in funzione di tre elementi: in primo luogo perché la scuola, fucina di democrazia, rappresenta il massimo esempio di sistema in grado di educare alla cittadinanza; in secondo luogo, poiché questa concezione risponde all'appello di ri-ontologizzare i sistemi educativi come indicato da Zembylas e Bekerman e per ultimo perché il *focus* sull'esperienza – in modo particolare quella sociale esperita in aula – permetterebbe a tutti di riconoscersi come membri di una comunità. L'idea, dunque, è quella di educare alla pace servendosi dei media digitali, avviando in aula processi di *empowerment* tra persone che abbiano al centro la riflessione rispetto al come le tecnologie digitali mediano le esperienze e le azioni nella vita di tutti i giorni, analogica e digitale; l'obiettivo è quello di sviluppare una rinnovata *consapevolezza relazionale* che renda giovani e adulti informati e coscienti delle azioni e delle conseguenze di un comportamento digitale aggressivo per le persone (e non solo per i loro *alter ego* digitali) muovendosi tra i confini ibridi dell'*onlife*¹⁷.

Creare questa forma di educazione alla pace digitale chiede alla scuola di progettare percorsi di educazione alla cittadinanza digitale che incorporino, dunque, la pratica e la riflessione comune sulle azioni, sui valori, sugli atteggiamenti e sulle competenze utili a vivere gli ambienti prima di tutto analogici e solo successivamente virtuali. Spesso tenute ai margini della narrazione educativa, infatti, le esperienze che i giovani vivono in Rete possono essere la base per sviluppare percorsi di riflessione collettiva capaci di sviluppare ascolto attivo, mediazione, regolazione delle emozioni, responsabilità personale e comprensione reciproca a partire dallo spazio d'aula. In questa direzione, il momento sembra propizio grazie al rinnovato interesse e al richiamo all'insegnamento dell'Educazione Civica¹⁸ a scuola,

17. Si rimanda a Floridi L., *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, London 2015.

18. Si rimanda a *Legge n. 92 del 20 agosto 2019 - Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, testo disponibile al sito: www.gazzettaufficiale.it (ultima consultazione: 20 ottobre 2022); *Decreto Ministeriale del 22 giugno 2020 - Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*, testo disponibile al sito: www.miur.gov.it (ultima consultazione: 20 ottobre 2022).

spazio-tempo fecondo a raggiungere questo obiettivo tanto per gli studenti quanto per gli insegnanti; in particolare, il monito legislativo verso una logica non trasmissiva può spingere gli educatori a confrontarsi con il tema della *Digital Citizenship* attraverso modalità cooperative, focalizzate non tanto sulla memorizzazione di concetti, quanto piuttosto sulla realizzazione di un clima d'aula positivo attraverso la riflessione e l'azione comune. Un esempio concreto giunge dalle *Linee Guida per l'Educazione alla Pace e alla Cittadinanza Globale*¹⁹, un documento promosso tra il 2015 e il 2017 e oggi certamente attuale; il testo, riconoscendo la responsabilità civile e politica di ogni soggetto inserito nel percorso educativo, punta a sviluppare l'idea di una *scuola bene comune* attraverso pratiche di educazione alla pace declinata secondo i parametri dell'incontro, dell'accoglienza, del dialogo, della convivenza civile e dell'uso consapevole dei *media*. Come richiamato dagli autori, infatti, «per educare pienamente alla pace, la scuola deve 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. [...] Una scuola di pace è innanzitutto una scuola che riflette su se stessa e che si ripensa, sia a livello culturale che organizzativo»²⁰.

4. Conclusioni

Per molto tempo esperienza digitale e vita reale sono state concepite come separate, ma negli ultimi anni online e offline sembrano quasi confondersi. In ragione dello sviluppo di questo nuovo spazio socio-comunicativo esteso è indispensabile percepire il mondo digitale come realtà sociale e politica che, per essere vissuta in un'ottica di pace, necessita di adeguate competenze di cittadinanza. Se è vero, come sostiene Gabriela Heinrich²¹, che la mancanza di competenze medialità sembra il terreno di coltura dell'odio e delle teorie del complotto che popolano la Rete, è altrettanto corretto sostenere la necessità di un corpo di abilità posizionate ad un livello superiore – le competenze di cittadinanza appunto – che superano quelle strumentali e che, in un certo senso, le guidano.

Giovani e adulti necessitano oggi di essere formati e sensibilizzati all'esperienza critica rivolta al digitale, affinché possano sentirsi e agire

19. *Linee Guida per l'Educazione alla Pace e alla Cittadinanza Globale*, testo disponibile al sito: www.perlapace.it (ultima consultazione: 20 ottobre 2022).

20. *Ibidem*, p. 19.

21. Heinrich G., *Premessa*, in Pasta S. (a cura di), *(S)parlare nel Web. Razzismo online ed educazione alla cittadinanza*, Fondazione ISMU, Milano 2020, p. 10.

in qualità di cittadini competenti nel campo dei media e, di riflesso, anche nella società reale. È in gioco la trasmissione di valori democratici fondamentali in uno spazio nuovo, privo di confini definiti e ai docenti, in particolare, è consegnata oggi l'enorme responsabilità di fornire agli studenti le condizioni attraverso cui esercitare la cittadinanza digitale in uno spazio-tempo concreto, protetto ma soprattutto democratico come quello della scuola, che sappia parlare di pace e ne sia testimone attivo. In questo modo la scuola potrà dirsi luogo di formazione di cittadini *operatori e costruttori di pace*, come suggeriva Don Tonino Bello²², in ottica 2.0, persone in grado di prendersi cura l'uno dell'altro e di costruire comunità fondate sul bene comune in chiave analogica e digitale, in prossimità così come a distanza, guardandosi negli occhi o incontrandosi dietro uno schermo.

Bibliografia

- Bello A., *Scritti di pace*, Mezzina, Molfetta 1997.
- Bennato D., *Il computer come macroscopio. Big data e approccio computazionale per comprendere i cambiamenti sociali e culturali*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Cipolla C., *Perché non possiamo non essere eclettici. Il sapere sociale nella web society*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Decreto Ministeriale del 22 giugno 2020 - *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*, testo disponibile al sito: www.miur.gov.it (ultima consultazione: 20 ottobre 2022).
- Dei F., *Banalità del male e costruzione culturale della violenza*, in Burgio A., Zamperini A. (a cura di), *Identità del male. La costruzione della violenza perfetta*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Floridi L., *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, London 2015.
- Grunewald P., Hedges M., "An integrative approach to building peace using digital media", *Journal of Peacebuilding & Development*, 16, 2, 2021.
- Heinrich G., *Premessa*, in Pasta S. (a cura di), *(S)parlare nel Web. Razzismo online ed educazione alla cittadinanza*, Fondazione ISMU, Milano 2020.
- Katz Y., "Interacting for Peace: Rethinking Peace Through Interactive Digital Platforms", *Social Media + Society*, 6, 2, 2020: 2056305120926620.
- Legge n. 92 del 20 agosto 2019 - *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, testo disponibile al sito: www.gazzettaufficiale.it (ultima consultazione: 20 ottobre 2022).

22. Bello A., *Scritti di pace*, Mezzina, Molfetta 1997.

- Linee Guida per l'Educazione alla Pace e alla Cittadinanza Globale*, testo disponibile al sito: www.perlapace.it (ultima consultazione: 20 ottobre 2022).
- Lum J., "Peace education: Past, present, & future", *Journal of Peace Education*, 7, 2, 2010.
- Mladenović M., Ošmjanski V., Stanković S.V., "Cyber-aggression, cyberbullying, and cyber-grooming: a survey and research challenges", *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 54, 1, 2021.
- Näsi M., Oksanen A., Keipi T., Räsänen P., "Cybercrime victimization among young people: a multi-nation study", *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 16, 2, 2015.
- Pasta S., *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Morcelliana-Scholé, Brescia 2018.
- Pasta S. (a cura di), *(S)parlare nel Web. Razzismo online ed educazione alla cittadinanza*, Fondazione ISMU, Milano 2020.
- Sannella A., *La violenza tra tradizione e digital society*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- UNESCO, *Transformative pedagogy for peace-building A guide for teachers* 2017, testo disponibile al sito: www.iicba.unesco.org/sites/default/files/sites/default/files/AGuideforTeachersfinalHQ.PDF (ultima consultazione: 20 ottobre 2022).
- VOX – Osservatorio Italiano sui Diritti, *La Mappa dell'Intolleranza 2021 – VI anno*, testo disponibile al sito: www.voxdiritti.it/la-nuova-mappa-dellintolleranza-6 (ultima consultazione: 20 ottobre 2022).
- Zembylas M., Bekerman Z., "Peace education in the present: Dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises", *Journal of Peace Education*, 10, 2, 2013.
- Zižek S., *La violenza invisibile*, Rizzoli, Milano 2007.

Conclusioni

di *Antonia Rubini*

Non c'è niente come il tema della pace che meriti di essere approfondito e studiato con un approccio multidisciplinare attento e rigoroso. Ci sono tabù atavici da abbattere che ritornano all'apparire di ogni crisi internazionale, ma nello stesso tempo vi sono situazioni relazionali, comportamenti sociali, indicatori e conflitti di piccole e grandi comunità che attendono d'essere affrontati in modo consapevole e concreto. Da tempo abbiamo teorizzato la necessità di educare al conflitto e di rivisitare la nostra cassetta degli attrezzi. Da tempo andiamo ripetendo che la pratica della nonviolenza attiva meriti una migliore e maggiore diffusione. Perché la pace è un dono troppo prezioso per poterlo sprecare sotto i colpi dell'orgoglio così come per essere sacrificata sull'altare di egemonie geo-politiche che obbediscono alle lobby delle armi e dei poteri economici globali. In questa direzione informazione ed educazione hanno bisogno di illuminarsi maggiormente a vicenda e di tradurre, ciascuno nel proprio ambito, i frutti migliori che il secolo scorso ci ha consegnato con il ripudio della guerra chiaramente scolpito nel cuore della nostra Carta costituzionale, con la Dichiarazione universale dei diritti umani e con la creazione delle Nazioni Unite che vorremmo sempre più democraticamente ordinate a intervenire per la prevenzione delle guerre e nella costruzione della pace. Le pagine di questo testo vogliono costituire un contributo – umile ma consapevole – in questa direzione. Non si tratta semplicemente di opporsi alle guerre e alla violenza così come le intendiamo comunemente. Norberto Bobbio afferma che «diritti dell'uomo, democrazia e pace sono tre momenti necessari dello stesso movimento storico: senza diritti dell'uomo riconosciuti e protetti non c'è democrazia; senza democrazia non ci sono le condizioni minime per la soluzione pacifica dei conflitti. Con altre parole la democrazia è la società dei cittadini, e i sudditi diventano cittadini quando vengono loro riconosciuti alcuni diritti fondamentali; ci sarà pace stabile, una pace che non ha

la guerra come alternativa, solo quando vi saranno cittadini non più soltanto di questo o quello stato, ma del mondo».

Siamo chiamati a costruire società giuste che non possono fare a meno del potenziale rivoluzionario più importante che è costituito dall'impegno educativo, lo stesso Visalberghi sosteneva che l'educazione alla pace è di fondamentale importanza per la costruzione di un futuro più umano, ma nello stesso tempo dovremmo essere in grado di intervenire a sanare le ferite dell'anima prodotte dalla violenza e creare le condizioni sociali e spirituali di una "convivialità delle differenze" effettiva. Terroristi, mafiosi e violenti, magari in doppiopetto e cravatta, devono temere la ricerca, lo studio, la riflessione e l'azione nonviolenta più di ogni altro mezzo, perché la pace nasce innanzitutto dentro le persone e poi invade le strade e le piazze, entra nei condomini e nelle scuole, nelle carceri e nei luoghi di culto di ogni religione. Fare la pace, sempre di più deve coniugarsi con verbi come accogliere, dialogare, incontrare, riconoscere e accompagnare. Il percorso di pace, riprendendo le parole di Aldo Capitini, è inquietudine continua, passione mai saziata, di interesse per ogni singola persona. Fare la pace vuol dire assumere lo stesso sguardo di Luigi che tornando da scuola dice a sua madre:

"Oggi a scuola è arrivato un nuovo bambino"

"E avete fatto amicizia?"

"Sì, moltissimo"

"Scommetto che è straniero"

"Nooooooo"

"Come si chiama?"

"Abdu".

Bibliografia

- Bobbio N., *Il problema della guerra e le vie della pace*, il Mulino, Bologna 1979.
- Borghi L., *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo*, Liguori, Napoli 1987.
- Cambi F., *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critica-radical*, Clueb, Bologna 1987.
- Capitini A., *La nonviolenza oggi*, Edizioni di Comunità, Milano 1962.
- Visalberghi A., *Scuola e cultura di pace*, La Nuova Italia, Firenze 1985.

Gli Autori

Giuseppina D'Addelfio, professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Palermo.

Felice Blasi, componente direttivo CORECOM Puglia.

Tonio Dell'Olio, presidente Pro Civitate Christiana, Assisi.

Giuseppe Cascione, professore ordinario di filosofia politica, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Pietro Ricci, giornalista, presidente dell'Ordine dei giornalisti della Puglia.

Giuseppe Elia, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Antonia Rubini, ricercatrice senior di pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Valeria Rossini, professoressa associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Gladys Merma Molina, es Profesora Titular del Area de Teoria e Historia de la Educaciòn, de la Univesridad de Alicante.

Pasquale Musso, professore associato di Psicologia dello sviluppo, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Franca Pesare, professoressa associata di storia della pedagogia, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Vito Balzano, ricercatore junior di pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Gabriella Falcicchio, ricercatrice a tempo indeterminato di pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Antonietta Curci, professoressa ordinaria di Psicologia generale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Carmela Sportelli, psicologa, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Alessandro Piro, psicologo, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Tiziana Lanciano, professoressa associata di Psicologia generale, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Annarita Taronna, professoressa associata di Lingua inglese, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Luigi Cazzato, professore ordinario di Letteratura inglese, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

Marilù Mastrogiovanni, dottoranda di ricerca, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

Armida Salvati, ricercatrice a tempo indeterminato di Sociologia generale, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

Gabriella Calvano, ricercatrice junior di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

Michele Corriero, ricercatore junior di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

Francesco Pizzolorusso, assegnista di ricerca in Pedagogia generale, l’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

*Collana di Pedagogia sociale, storia dell'educazione e letteratura per
l'infanzia*
diretta da S. Ulivieri, C. Betti

Ultimi volumi pubblicati:

Pedagogia sociale

SILVANA CALAPRICE, *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adulità, identità*. Per una Pedagogia dell'infanzia e adolescenza.

ROSSELLA MARZULLO, *Abissi e disarmonie*. Analisi pedagogica delle relazioni familiari disfunzionali.

ELENA ZIZIOLI, *Donne detenute*. Percorsi educativi di liberazione.

ANGELA MUSCHITIELLO, *La dimensione educativa nell'assistente sociale*. Per una fusione pedagogica di orizzonti nelle professioni sociali.

MASSIMO BALDACCI, *La scuola al bivio*. Mercato o democrazia?.

GIUSEPPE ELIA (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*.

MARCO CATARCI, *Le forme sociali dell'educazione*. Servizi, territori, società (disponibile anche in e-book).

ANTONIA RUBINI (a cura di), *Educare i giovani alla responsabilità*. La politica come partecipazione (disponibile anche in e-book).

FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO, *Pedagogia della decrescita*. L'educazione sfida la globalizzazione (disponibile anche in e-book).

SILVIA GUETTA, *Educare ad un mondo futuro*. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace.

ROBERTA SILVA, *Lavagne tra pagine e schermi*. Un percorso di Media Literacy crossmediale come educazione al consumo critico (disponibile anche in e-book).

SIMONETTA ULIVIERI, ROBERTA PACE, *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*.

ANNA GRAZIA LOPEZ, *Scienza, genere, educazione*.

GIUSEPPE ELIA (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (disponibile anche in e-book).

FEDERICO ZANNONI, *La città divisa*. Conflittualità, confini, prove di comunità.

VALERIA NAPOLITANO, *Calcio e tv*. Stereotipi di genere e prospettive educative (disponibile anche in e-book).

CHIARA GIUSTINI, ALESSANDRO TOLOMELLI, *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi*. Riflessioni di pedagogia sociale.

FRANCESCA MARONE, MAURA STRIANO (a cura di), *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti*. Prospettive pedagogiche.

Storia dell'educazione e Letteratura per l'infanzia

FRANCESCA BORRUSO, *Infanzie*. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà.

LUCA BRAVI, *Percorsi storico-educativi della memoria europea*. La Shoah nella società italiana.

STEFANIA CARIOLI, *Connessioni*. Viaggio nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza sull'onda trasformativa del digitale.

FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO, *Il grande esule di Acquafredda*. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile (disponibile anche in e-book).

EVA JUSTIN, *I destini dei bambini zingari*. Educati in modo estraneo alla loro razza.

STEFANO SALMERI, *Chassidismo e eticità*. Tra educazione e nuova paideia.

STEFANIA CARIOLI, *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia* (disponibile anche in e-book).

MILENA BERNARDI, *Letteratura per l'infanzia e alterità*. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce.

ROSSELLA RAIMONDO, *Discoli incorreggibili*. Indagine storico-educativa sulle origini delle case di correzione in Italia e in Inghilterra.

ANNA SCALFARO, *Storia dell'Educazione musicale nella Scuola italiana*. Dall'Unità ai giorni nostri.

GABRIELLA SEVESO, *Arrivati alla piena misura*. Rappresentazioni dei vecchi e della vecchiaia nella Grecia antica.

SILVIA BLEZZA PICHERLE, *Formare lettori, promuovere la lettura*. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola.

ANNA ANTONIAZZI (a cura di), *Scrivere, leggere, raccontare*. La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero.

STEFANO OLIVIERO, *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*.

GABRIELLA SEVESO, *L'educazione antica e il confronto con l'altro*. Supplici, esuli, ospiti, nemici in alcuni testi della cultura greca antica.

MARTINO NEGRI, *Pierino Porcospino*. Prima icona della letteratura per l'infanzia.

ROSSELLA RAIMONDO, *Il giudice che guardava al futuro*. Gian Paolo Meucci e i diritti dei minori.

WILLIAM GRANDI, *Gli ingranaggi sognati*. Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza.

LETTERIO TODARO, *Sante Giuffrida e il rinnovamento educativo nell'Italia unita*.

MARTA CAVAZZA, PAOLA GOVONI, TIZIANA PIRONI (a cura di), *Eredi di Laura Bassi*. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente.

CARMEN BETTI, GIANFRANCO BANDINI, STEFANO OLIVIERO (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia*. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu (disponibile anche in e-book).

ILARIA FILOGRASSO, LEONARDO BENVENUTI, TITO VEZIO VIOLA (a cura di), *Dalla parte delle cicale*. Riletture al presente di Gianni Rodari.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

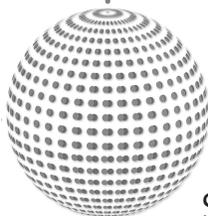


FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.



Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

 **torrossa**
Online Digital Library

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835145981. Tutti i diritti riservati.

