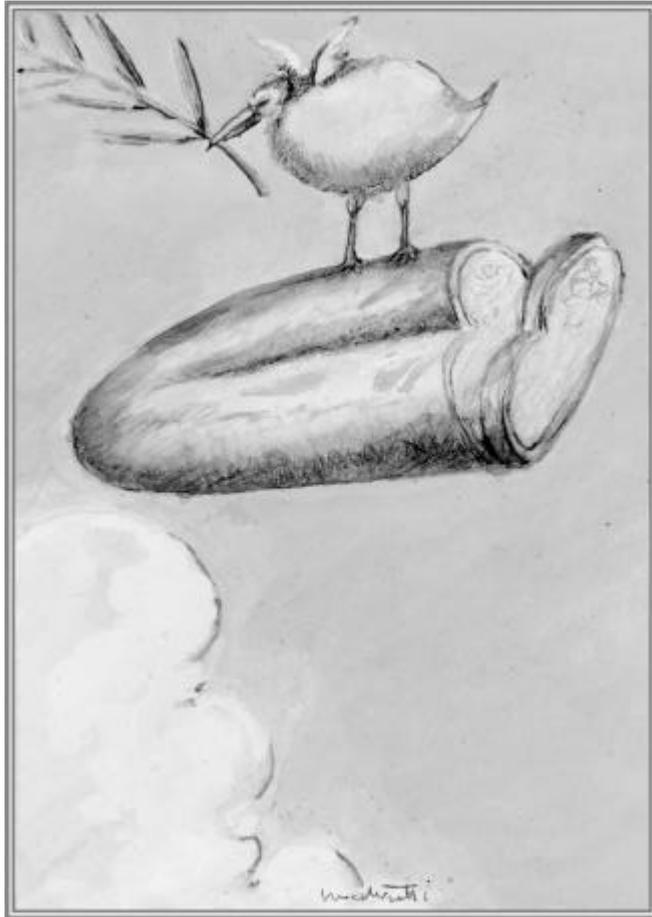


REGIONE
TOSCANA



IRRE ISTITUTO
REGIONALE di
RICERCA
EDUCATIVA
TOSCANA



La Pace come progetto di scuola

Itinerari culturali e pratiche didattiche

a cura di
Cosimo Scaglioso

in collaborazione con
Elisabetta Martini, Laura Nuti e Gaetana Rossi

La Pace come progetto di scuola
Itinerari culturali e pratiche didattiche
a cura di
Cosimo Scaglioso

Disegno di coperta di: Luca Marietti

Gruppo di ricerca e formazione dell'IRRE Toscana
Laura Nuti (referente)
Elisabetta Martini
Gaetana Rossi

Responsabile scientifico
Cosimo Scaglioso

Personale tecnico e amministrativo
Laura Presta, Anna Giovane

Catalogazione nella pubblicazione (CIP) a cura
della Biblioteca della Giunta regionale toscana:

La pace come progetto di scuola :
itinerari culturali e pratiche didattiche

I. Scaglioso, Cosimo II. Istituto Regionale
Ricerca Educativa, Toscana
1. Educazione alla pace - Progetti
370.115

REGIONE
TOSCANA



Realizzazione grafica e stampa
Centro stampa Regione Toscana
Via di Novoli 73/a
50127 Firenze
Ottobre 2002

Tiratura copie 2000
Distribuzione gratuita



INDICE

5 Prefazione

Claudio Martini

7 Introduzione

Cosimo Scaglioso

IL PROGETTO NEL SUO FARSI....

15 Diario di un'esperienza

Laura Nuti

37 Educazione alla pace: alcune indicazioni di quadro

Gaetana Rossi

PER LA COSTRUZIONE DEL CONCETTO DI PACE

49 La pace è un valore

Cosimo Scaglioso

67 La pace come cultura

Salvatore Abruzzese

74 La costruzione della pace come costruzione sociali

Massimo Ampola

79 Approccio rogersiano e presupposti psicologici per l'educazione alla pace

Adriana Celesti

85 Pace e libertà nel mondo antico. Storicità e attualità di due nozioni

Riccardo Di Donato

92 Sovranità, pace e guerra nella prospettiva disciplinare della filosofia politica

Anna Loretoni

96 L'identità nei conflitti postmoderni

Claudio Risè

103 BIBLIOGRAFIA

109 PER LA COSTRUZIONE DI UN CURRICOLO DI EDUCAZIONE ALLA PACE

Francesco Betti

191 I CORSISTI E LE SCUOLE



PREFAZIONE

Claudio Martini, *Presidente della Regione Toscana*

La sfida della Cultura della pace

Il 30 luglio 1997 il Consiglio Regionale Toscano approva la legge regionale per la promozione di una Cultura di pace. Questa legge ha promosso e valorizzato molte risorse presenti nell'associazionismo e nella scuola della Toscana.

Questo libro raccoglie gli atti di un Corso di formatori, capaci di qualificare nella scuola lo studio e la ricerca di una autentica Cultura della pace.

I testimoni

Va notato che esce a cinquanta anni dal primo convegno promosso da La Pira a Firenze per realizzare la pace nel Mediterraneo, a trentacinque anni dalla morte di don Milani e a dieci anni dalla morte di padre Balducci.

E' dunque un piccolo pezzo di una grande storia ed è anche il frutto di una opzione culturale e politica della Regione Toscana, che fa dell'impegno per la pace una scelta strategica, coerente con la grande storia di Firenze e della Toscana nella seconda metà del secolo ventesimo.

Basti ricordare la singolare e lungimirante azione di Giorgio La Pira. Egli crea legami con la riva sud del Mediterraneo, avviando forme di dialogo tra personalità delle tre grandi religioni monoteiste (ebraismo, cristianesimo e Islam). Al tempo stesso, nel pieno della guerra fredda, quando tutto questo sembrava semplicemente impensabile, avvia contatti assolutamente significativi e nuovi verso l'est, dialogando con Mosca e Hanoi. Firenze diventa crocevia della pace, quando tutto sembrava preparare nuove guerre.

All'interno di questa originale ispirazione sta la figura di Lorenzo Milani, che a San Donato e a Barbiana crea una scuola per i figli della povera gente, ponendo al centro i grandi valori della giustizia e della pace. La sua Lettera ai Giudici, in occasione del processo avviato nei suoi confronti per aver difeso pubblicamente l'onore dei pochissimi obiettori di coscienza allora presenti in Italia, rappresenta ancora oggi, nel suo rigore e nella sua coerenza, uno dei punti più alti di una creativa e originale cultura della pace. La scuola di Barbiana, divenuta famosa per la "Lettera ad una professoressa", nella sua irripetibilità, mostra come la pace possa diventare elemento costitutivo per un progetto di educazione alla democrazia serio e innovativo. Ancora oggi le parole di don Lorenzo non sono state superate ed anzi sono un punto di riferimento insostituibile per non cadere nella retorica della pace.

La testimonianza di padre Balducci ha attualizzato questi riferimenti nella discussione che ha avviato il superamento della giustificazione della guerra ed ha portato poi ad una legge parlamentare sull'obiezione di coscienza. E' stata attiva nel drammatico dibattito sugli euromissili all'inizio degli anni 80, fino alla polemica in ordine alla partecipazione del nostro paese alla guerra del Golfo nel 1991.

E in questo elenco non possiamo dimenticare Carlo Cassola, don Sirio Politi, Alex Langer, ciascuno con la sua storia, la sua esperienza, il suo orizzonte ideale, ma tutti instancabili operatori di pace. Oltre a questi, il gran numero di associazioni e gruppi, che rappresentano una singolare rete di cultura e impegno per la pace.

La vocazione alla pace

La Regione Toscana non ha voluto dimenticare questa tradizione, ma coglie in essa una vera e propria vocazione alla pace, nel momento in cui nubi di guerra oscurano l'orizzonte del mondo, dall'11 settembre alla crisi tragica del medio oriente, fino alla possibile azione militare nei confronti dell'Iraq.

Non possiamo dimenticare per altro la guerra dei Balcani, che ha attraversato l'Europa e il mondo per tutti gli anni 90. E in questi anni, dove pure è stata intensa la discussione sulla pace e sulla guerra, netta è stata l'impressione di un grave arretramento culturale.

Si è persa come la bussola di una cultura della pace matura e avvertita e ci si è nascosti dietro slogan tanto clamorosi, quanto superficiali e grotteschi. Si è visto usare la parola della pace per giustificare la guerra, con il cinismo di chi pensa solo a riscuotere qualche piccolo vantaggio politico. Il termine pacifismo/pacifista è stato catturato da chi lo negava, o con un silenzio complice o con una prassi violenta, un attimo dopo.

La Toscana non pretende di avere una sua politica estera, ma vuole essere in Italia e in Europa protagonista di una azione coraggiosa e innovativa per costruire la pace attraverso processi di cooperazione e di dialogo con i paesi di povertà e di conflitto.

La stessa Europa come soggetto politico, come soggetto di pace, sarà possibile se ogni sua parte porterà il suo contributo e la Toscana crede fortemente in una Europa che sappia prevenire e risolvere i conflitti non solo al suo interno ma nei luoghi decisivi del mondo.

Per svolgere al meglio questo ruolo, la Regione Toscana ha promosso una legge che offre strumenti per costruire una cultura della pace adeguata ai tempi, non superficiale né retorica, capace di smascherare le sottili astuzie della cultura della guerra e al tempo stesso di alimentare iniziative di pace originali e lungimiranti.

Il valore di un Corso per formatori

Perché questo sia possibile è necessario coinvolgere in primo luogo le scuole e gli studenti, e la Regione Toscana con questa legge ha puntato ad offrire nuove possibilità di attività educative e di formazione dei giovani. In questo modo la parola della pace non diventa solo slogan per manifestazioni, ma impegno di studio rigoroso e puntuale.

Questo volume racconta la storia e i contenuti di un Corso di formatori di una cultura di pace dentro la scuola. Un progetto ambizioso e difficile, perché la materia può sembrare al tempo stesso troppo vasta e sfuggente. La stessa definizione del termine "pace" pone infiniti problemi, se non vuole ridursi al concetto banale e insoddisfacente di assenza di guerra.

Nonostante tutto, comprese le non piccole difficoltà organizzative e le attese talora non del tutto convincenti di coloro che hanno partecipato al Corso, si è lavorato molto e bene. Soprattutto si è avuto il coraggio di accettare la sfida difficile di avviare la costruzione di una cultura di pace adeguata ai tempi e capace di interpretare le spinte dei giovani.

Quando questo Corso è avvenuto, non c'erano ancora i corsi di laurea della pace, che oggi sono attivi nelle Università di Pisa e di Firenze, ed i master sui diritti umani, che si vanno realizzando all'Istituto Sant'Anna di Pisa e all'Università di Siena. Dunque ha posto un problema ed una ricerca che poi altri sul piano universitario hanno raccolto, a testimonianza di una scelta feconda e piena di futuro.

E certamente questa interazione tra Università e scuola dovrà essere alla base di future e analoghe esperienze, per dare sempre maggiore qualità e rigore alla cultura della pace.

Alcuni problemi aperti

Il Corso è stato costruito e pensato tra il 1997 e il 1998. Ovviamente non ha potuto tener conto della discussione politica e culturale che si è aperta nel nostro paese in ordine alla partecipazione alla guerra del Kossovo, iniziata il 24 marzo 1999, e poi della nascita di un movimento di critica alla globalizzazione e infine della vicenda legata alla tragedia delle Due Torri e dell'azione militare in Afganistan.

Attualmente si dovrebbe riflettere sulla delicatissima questione della qualità della guerra di oggi e della sua giustificazione. Abbiamo visto usare categorie come la "legittima difesa" come "guerra giusta" come se si parlasse di una guerra fatta essenzialmente da militari, mentre oggi è del tutto evidente che la guerra è sempre di militari contro civili, che sono praticamente le uniche vittime dei molti conflitti sparsi nel mondo.

La stessa parola della pace impone una riflessione nuova sui mezzi per conseguirla. Bisogna domandarsi con rigore se essa possa essere ancora conseguita con la guerra, come molti tranquillamente pensano e fanno, oppure se sia necessario cominciare a pensare che solo mezzi pacifici producono la pace. Comunque bisogna prendere atto che le armi continuano ad uccidere ben oltre la fine formale di ogni guerra e lasciano nei cuori di molti un retaggio di odio che mette a repentaglio ogni compromesso politico.

Emergono dallo sfondo le difficili parole della non violenza, della riconciliazione e del perdono, che diventano sempre più pezzi costitutivi di una cultura della pace, in grado di innervare il secolo che sta cominciando.

La Regione Toscana, nei limiti del suo impegno istituzionale, vuole contribuire a favorire la crescita di questa nuova cultura della pace nei luoghi primari della ricerca e dello studio, rispettando le autonomie di ciascuno. Il Corso, che viene documentato in questo libro, è una realizzazione importante di questo impegno.

Non solo è necessario fare la pace, ma anche pensare la pace. Una pace non pensata difficilmente sarà anche una pace agita.



INTRODUZIONE

Cosimo Scaglioso

La *pace*, leggendo il termine in tutto lo spessore semantico delimitato dall'utopia e dalla speranza, è da sempre l'aspirazione umana nella quale tutti ci riconosciamo, anche quando dimentichiamo che il destino di "Abele" è legato a doppio filo con quello di "Caino". Robert Oppenheimer, lo scienziato dalla storia e dalla testimonianza "non sospette", diceva a quanti con lui lavoravano nel *progetto Manhattan*: "I rapporti tra le nazioni sono cambiati. L'unica possibile soluzione è un mondo unito..., senza più guerre. Quello che voglio ribadire è che occorre assolutamente un cambiamento radicale nello spirito dei rapporti internazionali... Anche nei confronti delle cose più importanti, bisogna capire che c'è qualcosa di ancora più vitale: il legame che ci unisce agli altri esseri umani, dovunque essi siano" (*Discorso di commiato*, 2.11.1945).

La *pace* non è solo una questione che riguarda popoli e nazioni ma ci tocca da vicino, nei rapporti che ciascuno di noi ha nella realtà della vita quotidiana, nei quali si costruisce il destino di ciascuno e di tutti. La violenza, ormai, non è più circoscrivibile nell'area di "una guerra" o di "una guerriglia", ma ha il colore del "terrorismo" e della piccola e grande "criminalità" organizzata. Intanto anche la nostra vita quotidiana, nel vuoto di ogni senso e di ogni significato, è come tramata da una violenza gratuita e senza matrici. Anzi, è più facile trovare chi soffre per popoli in guerra, chi si impegna per risolvere conflitti o si sdegna per le ingiustizie e le sperequazioni sociali, se l'area di cui si parla è lontana. La struttura stessa della nostra società favorisce, con la parcellizzazione del lavoro e le spinte individualistiche, quanti vedono l'affermazione di se stessi come meta per raggiungere la quale sia necessario "combattere" contro qualcuno.

Allora "gli altri sono davvero l'inferno", per riprendere un'affermazione di J.P. Sartre, allora "il prossimo" è veramente un concetto vuoto, un pallido fantasma.

Ci si accorge sempre di più che i gruppi giovanili impegnati, il movimento dei lavoratori, le comunità di base di ispirazione cristiana non riescono ad essere il lievito che fermenta la massa, una massa soffocata dalle spire del corporativismo più cieco, ubriacata da miti consumistici artatamente tenuti in piedi, chiusa nell'intolleranza del settarismo e del pregiudizio. Così ad essere veramente emarginati sono il confronto, il dialogo, la tolleranza, la comprensione, la giustizia, la speranza.

La causa della *pace* tra gli uomini e tra i popoli ha bisogno di tutte le forze presenti nell'uomo, in ogni uomo. E queste forze attendono di essere svegliate, di essere educate. È tempo di edificare sul terreno della speranza con i mattoni della solidarietà e dell'impegno comunitario, di usare un linguaggio di pace, di fare gesti di pace, di avere convinzioni di pace, di modellare la vita a visioni di pace. Occorre essere costruttori di pace nelle mille occasioni del nostro vivere quotidiano, ovunque, nella famiglia, sul lavoro, a scuola, nella vita politica e sociale, nel gioco, per strada. La *pace* è "un fenomeno culturale", che può essere analizzato, studiato, discusso, ma che va soprattutto vissuto e non può essere frutto del caso né conseguenza della paura e del ricatto. La pace è conquista di cultura e di civiltà. Non è predicando l'odio e fomentando la violenza che si opera per la pace.

In questo disegno di costruzione di occasioni e di opportunità per la pace sono chiamate ad agire, in prima linea, le "agenzie educative", per favorire la crescita di ciascuno lontana

da analisi schematiche e da slogan, lontana dagli stereotipi e dai pregiudizi, ma aperta al consenso critico e al dissenso costruttivo. Si ripropone il valore della paziente razionalità sapienziale, con il recupero della “memoria storica”, per quello che gli uomini tutti hanno sofferto per conquistare il senso del bene comune, per dare vita ad istituzioni fondate sul consenso, per rendere praticabile il cammino della libertà. La risposta alla violenza coperta o scoperta, al nichilismo distruttore, passa attraverso una proposta educativa e culturale alla quale è chiamata la società tutta nei suoi vari corpi intermedi, in *primis* la famiglia e la scuola.

Questo lavoro – *La pace come progetto di scuola* – nasce con l'intento di offrire alla scuola, e non soltanto alla scuola, delle piste di lavoro per una educazione alla pace, testimonianza al tempo stesso dell'impegno dell'Istituto Regionale per la Ricerca Educativa (già Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione e le Attività Educative) a collaborare con Enti e Istituzioni presenti sul territorio, a partire dalla Regione Toscana.

Il progetto, infatti, trova il suo avvio e la sua collocazione più propria all'interno delle iniziative della Regione Toscana legate al *Piano di indirizzo per la promozione di una cultura di pace per il triennio 1998-2000* (Delibera del Consiglio Regionale n. 76 del 31.3.1998 - Assessore alla Cooperazione allo Sviluppo e Politiche per la Pace, Simone Siliani), in linea con la Legge Regionale 30.7.1997, n. 55.

Il *Piano d'indirizzo* non solo offre un taglio di lettura per la promozione di “una cultura di pace”, ma guarda con attenzione all'universo della formazione, nella direzione della scuola e dell'IRRSAE-Toscana.

In ordine al primo punto, con riferimento anche all'art. 11 della nostra Costituzione repubblicana, si sottolinea che “la pace non è (...) una semplice assenza di conflitto, ma la ricerca continua e perfezionabile di tutela dei diritti umani fondamentali, di rapporti giusti e paritari fra le diverse parti del pianeta, di dialogo e convivenza fra diversi, di utilizzo responsabile ed equilibrato delle risorse naturali. La Costituzione repubblicana si inserisce nel solco di quelle Carte fondamentali che, all'uscita dal secondo conflitto mondiale, hanno fondato l'idea di un possibile diverso assetto del pianeta, fondato non sulla violenza, ma sul rispetto dei diritti umani e sulla cooperazione, ripudiando quindi il principio della sopraffazione dei forti sui deboli”.

Siamo nel solco della migliore tradizione toscana con Firenze, città di Piero Calamandrei e di Mario Fabiani e soprattutto di Giorgio La Pira, il sindaco che indicava “la strada di Isaia”, che dette il via ai “colloqui mediterranei” (1951), che fece incontrare i sindaci di Mosca e di Pechino (1955) e Francia e Algeria durante la guerra di liberazione degli Algerini (1958). Una tradizione che è continuata anche con altri “primi cittadini”.

Tra i progetti regionali mirati alla promozione di una cultura di pace, una pagina di rilievo è quella scritta dal *Corso di formazione per formatori di Cultura di Pace*, gestito sulle sue fasi attuative dall'IRRSAE Toscana, i cui lavori sono alla base di questo volume.

Il progetto ha avuto un lungo periodo di preparazione, da un lato per gli aspetti istituzionali (può essere letto, pur essendo un progetto di formazione di formatori di cultura di pace nella scuola, come “voluto” e “pensato” dalla Regione Toscana e dall'IRRSAE, insieme impegnati a elaborare ogni fase del suo cammino, fermo restando il fatto che le fasi della sua attuazione sono tutte legate all'IRRSAE), dall'altro per le procedure messe in atto per individuare i docenti da “ammettere” al corso. Le numerose domande di partecipazione (più di trecento) pervenute all'IRRSAE da tutte le province della Toscana sono una scoperta testimonianza, grazie anche alla ricchezza della documentazione presentata in ordine all'attività didattica legata alle tematiche del Corso, della sensibilità della scuola toscana e di enti, istituzioni, associazionismo e volontariato al tema della pace e della solidarietà. Non è stato facile, quindi, operare la “selezione”.

Se si pensa, poi, al proposito di “formare” formatori con competenze rispondenti ad un profilo professionale molto ricco e impegnativo, chiamati ad essere nella scuola e nel territorio regionale una risorsa a disposizione di iniziative di formazione e di progetti didattici facenti capo alle tematiche del corso, e alla complessa organizzazione del corso stesso, la mole del lavoro si evidenzia da sé. Né va dimenticato che le lezioni frontali finalizzate ad offrire temi di riflessione in relazione all’“oggetto” del corso – “*la pace*” – sono state ridotte all’essenziale per lasciare larghi spazi al lavoro degli insegnanti impegnati nello studio individuale e in attività da sviluppare a scuola e da presentare in sede di corso per impegni di confronto, di discussione e di verifica. In sintesi va detto che non è stato un *corso di aggiornamento*, ma piuttosto un *corso di formazione*.

Il volume in oggetto vuole essere una documentazione del lavoro compiuto e una pagina di riferimento, per noi e per tutti, per altri sviluppi e per altri progetti, con il forte limite segnato dallo strumento usato – il volume, appunto – che restituisce poco lo scarto tra “vissuto” da un lato e “documentazione” e “narrazione” dall’altro ed è insufficiente, di per sé, a render conto dell’esperienza in tutta la sua vastità e ricchezza umana, culturale e di relazione.

Questo spiega anche la centralità che hanno nel volume il capitolo firmato da Laura Nuti, finalizzato ad offrire la vasta trama del corso, e lo spazio coperto dalla parte curata da Francesco Betti, costretto ad un difficile lavoro di scelta e di sistemazione di materiali capaci di *dare la lima* delle attività che possono essere viste come il *core* del corso e almeno un “picciol segno” dell’impegno degli insegnanti.

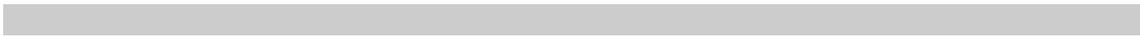
La cornice di tutto il lavoro è data dagli interventi degli studiosi ed esperti, contenuti che hanno costituito sia l’ingresso al corso – cercare di perimetrare in qualche modo la “cosa” di cui si parla – sia lo sfondo tenuto presente nello sviluppo dei lavori.

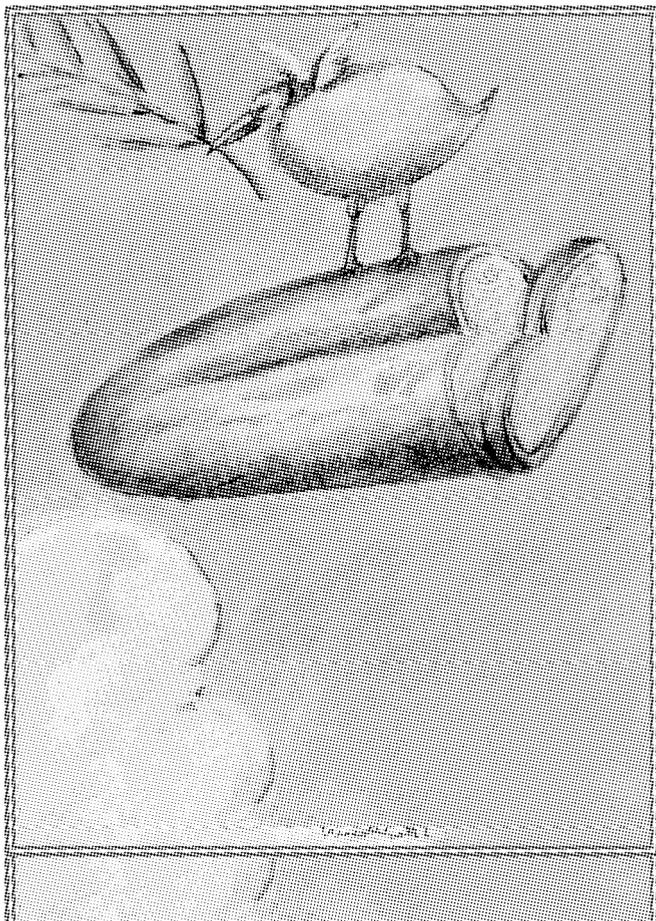
Risulta difficile a questo punto chiudere con i ringraziamenti di rito, volendo uscire dalla retorica nella quale viene come annegato quanto si intende dire. Intanto ogni ringraziamento va visto in un taglio di orizzontalità per sottolineare che i soggetti tutti (politici, funzionari, esperti, studiosi, docenti, dirigenti scolastici, personale tecnico e amministrativo dell’IRRSAE) hanno la loro parte di merito nella riuscita dell’impresa. Si può, poi, passare ai ringraziamenti *nominatim*.

Colloco subito perché “generali”, quelli che toccano alla Regione Toscana, poi nello specifico, quelli diretti all’IRRSAE, ai dirigenti scolastici e ai docenti – il lungo elenco è a pag. 191 – , e il ringraziamento va a ciascuno.

Il ringraziamento agli esperti e agli studiosi e al gruppo che fa capo a *Pegaso* nella persona del suo presidente Franco Azzali, non li riguarda solo per il contributo che ci hanno offerto, ma anche per aver tenuto in considerazione le “contornualità” presenti nella richiesta del loro contributo.

Un cenno particolare va, da un lato nella direzione di Francesco Betti e Laura Nuti, per quello che la semplice lettura del volume permette di capire, dall’altro nei confronti di Luigi Remaschi, dirigente del settore socio-culturale del Comune di Bagno a Ripoli, e Massimo Toschi, componente del Comitato di consulenza per la promozione della Cultura di Pace, per l’aiuto dato nelle fasi di elaborazione del progetto e di selezione dei corsisti.





Il progetto nel suo farsi...



DIARIO DI UN'ESPERIENZA

Laura Nuti

La nascita e la vita di questo Corso non sono state sempre “pacifiche”, o forse lo sono state nel senso più profondo del concetto di pace, cioè complesse, non esenti da crisi e trasformazioni: parafrasando le parole di uno studioso del problema, potremmo dire che il corso “di pace” non è stato un corso “in pace” (P. Cardoni, *Irene e Orbilius*, Edizioni Cultura di Pace, 1992). Questa esperienza formativa infatti è stata condotta secondo i principi della ricerca-azione, metodologia che non solo mira a produrre conoscenze nuove, solide e rigorose, ma valorizza la complessità dell’evento educativo, fa tesoro dei problemi che esso pone e utilizza come risorsa i punti di crisi: si offre insomma come oggetto di riflessione e di analisi da cui ricavare modelli di pensiero ed abilità spendibili e trasferibili in altri contesti (C. Scaglioso, *Per una pedagogia dell’intervento. Le proposte della ricerca-azione*, in *Il Quadrante Scolastico*, n.49, giugno 1991). Il Corso, inoltre, si è sviluppato in parallelo alle grandi trasformazioni in atto in questo periodo nella scuola italiana e nella politica culturale della nostra Regione, ed anche per questo può essere utile ripercorrerne insieme la storia.

Il Progetto nasce nel 1997 con un altro nome: *Percorso di formazione per Educazione Civica e Cultura costituzionale come Cultura di Pace*. Nasce quando si inizia a discutere del nuovo assetto da dare ai saperi della scuola, una scuola dove l’essere cittadini, cioè uomini capaci di vivere civilmente con se stessi e con gli altri, sta acquistando una rilevanza centrale. Di fronte alle “grandi tensioni della contemporaneità” (*Jacques Delors*), le scuole devono diventare “... luoghi privilegiati di esercizio della tolleranza, del rispetto dei diritti umani, di pratica della democrazia e di apprendimento della diversità e della ricchezza delle identità culturali ... per formare un cittadino solidale e responsabile, che presenti un’apertura sulle altre culture, capace di apprezzare il valore della libertà, rispettoso della dignità umana e delle differenze e capace di prevenire i conflitti o di risolverli in modo non violento”. E l’Educazione Civica viene indicata come la nuova disciplina in grado promuovere nella scuola “l’educazione alla pace, ai diritti umani e alla democrazia” (*Direttiva MPI su Educazione Civica e Cultura costituzionale*, n.58, 8 febbraio 1996). Di qui prende avvio un’esperienza triennale di formazione che cercherò di riassumere nelle sue tappe fondamentali. Il “diario di bordo” che segue è supportato dalla documentazione attenta e puntuale raccolta in questi anni da Elisabetta Martini e Gaetana Rossi.

1997

La formazione del gruppo di lavoro

Nella Sezione Scuola Media, Elisabetta Martini, Gaetana Rossi ed io stiamo leggendo il documento prodotto dal Comitato di studio presieduto da Luciano Corradini, allegato alla direttiva del Ministro della Pubblica Istruzione su Educazione Civica e Cultura Costituzionale. Gaetana ed io facciamo parte delle “nuove leve”, appena giunte all’Irrsae dopo l’ultimo concorso: questa lettura comune è un’occasione per conoscerci e confrontare le idee, aiuta a diventare un vero gruppo di lavoro. La nostra esperienza di insegnanti ci fa subito capire l’importanza di quel documento, che mette in luce uno dei problemi più sentiti nella scuola in questi ultimi anni: il rapporto fra educazione e istruzione, fra aspetti trasversali e aspetti disciplinari, fra apprendimento, comunicazione e relazione. I profondi

cambiamenti intervenuti nella società hanno fatto emergere nuovi bisogni formativi legati alla crescita e alla valorizzazione della persona umana in tutte le sue dimensioni. Nel tentativo di dare una risposta a queste esigenze, la scuola è stata investita da una raffica di proposte, le cosiddette “educazioni”, che spesso, non essendo state lette come trasversali ed intrinseche alle varie discipline, sono diventate attività didattiche giustapposte e sovrapposte ai tradizionali percorsi di apprendimento, generando difficoltà, disagio e spesso ostilità da parte degli insegnanti. Non a caso, forse, la direttiva esordisce: “Non ci sarà la temuta aggiunta di una disciplina ai piani di studio delle scuole italiane”... Ci chiediamo, con Antonio Tabucchi (*Lettera al Ministro Berlinguer* 20/01/1997): l’Educazione Civica, la “povera educazione civica che nella scuola ha sempre avuto il ruolo di parente povero”, può rappresentare la disciplina deputata a coniugare l’aspetto culturale con quello formativo, i contenuti disciplinari con i valori? Può l’Educazione Civica contribuire alla ridefinizione della scuola come luogo di apprendimenti significativi, come luogo dell’istruzione e della formazione dell’uomo e del cittadino? Questo infatti è il grande problema con cui la scuola si sta confrontando: recuperare un “sapere scolastico che sia culturalmente significativo, moderno ed efficace sotto il profilo formativo” (*Dalla scuola del Ministero alla scuola della Repubblica*, documento ministeriale del 26 ottobre 1995).

“Sarebbe veramente utile un corso di formazione in cui discutere di questi problemi”, pensiamo, e proponiamo l’idea ad Umberto Cattabini, allora presidente dell’Istituto, che l’accoglie con interesse. Le circostanze però non sono favorevoli alla messa in opera di un nuovo progetto: il Direttivo in carica ha terminato il suo mandato quinquennale ed è necessario attendere l’insediamento del nuovo Consiglio per prendere decisioni. Approfittiamo del periodo di interregno per documentarci sull’argomento e studiare.

Ci accorgiamo così di quanto sia sentita l’esigenza di una scuola che sappia “sviluppare la capacità di apprezzare il valore della libertà e le competenze richieste per rispondere alle sfide che le sono associate” (*Conferenza Internazionale dell’Unesco* 1994). La società ed i saperi cambiano, si trasformano, ed anche la scuola deve essere ripensata. E’ necessario “migliorare i programmi d’insegnamento, i contenuti dei libri di testo e gli altri strumenti didattici, comprese le nuove tecnologie ... per sviluppare nei cittadini di domani il senso dei valori universali e i tipi di comportamento su cui si fonda la cultura della pace”. Per far questo, la trasversalità dei contenuti e dei metodi risulta fondamentale, trasversalità intesa come “rapporto di coinvolgimento” fra valori e discipline e dei valori fra di loro, perché “ciascuno interviene più o meno profondamente a costruire e illuminare l’altro” (*Documento Corradini*, 1996).

E’ un compito impegnativo e complesso, rispetto al quale la scuola mostra inadeguatezza, difficoltà a progettare in modo “creativo” e “responsabile” per assicurare alle nuove generazioni “continuità e cambiamento, tradizione e novità” (*Direttiva MPI* n.58, 1996). Il suo ruolo invece è veramente importante, “infatti per i giovani le istituzioni si presentano con il volto della scuola”.

È necessario allora che essa “offra ai giovani l’immagine coerente di un luogo dove i diritti e le libertà di tutti, nel reciproco rispetto, trovano spazio di realizzazione, dove le aspettative dei ragazzi ad un equilibrato sviluppo culturale e civile non vengono frustrate” (*CM* n.302, 25 ottobre 1993).

Ma la scuola da sola non basta. L’educazione alla pace, ai diritti umani e alla democrazia deve svolgersi, può svolgersi, solo in un “quadro di azione integrata” (*Unesco*) che coinvolge tutte le istituzioni. Questi bisogni/valori non sono e non devono essere considerati esclusivamente “come contenuti degni di studio ma anche come dimensione della vita

personale e sociale del nostro tempo”, perciò l’intesa e la collaborazione fra scuola e territorio sono fondamentali: anche in questo rapporto va ricercata la trasversalità che caratterizza “l’educazione alla cittadinanza responsabile” (*Pronuncia CNPI*, 1-2 febbraio 1995), vera sfida del terzo millennio.

L’idea

Ormai abbiamo terminato la lettura di questi documenti, carichi di tensione ideale, di spirito di ricerca, così diversi dalle circolari incomprensibili e fredde che affliggono il mondo della scuola. Anche questo è un positivo segno di novità e di trasformazione, anche questo ci entusiasma e ci invoglia a riflettere, a progettare, a dare il nostro contributo.

Alcuni aspetti ci hanno particolarmente colpito e hanno suscitato interrogativi e problemi:

- la centralità della figura dell’insegnante nel processo di cambiamento che si sta avviando nella scuola. In questo periodo la Commissione dei Saggi istituita dal Ministro Berlinguer sta delineando i principi su cui costruire la Riforma: la “nuova scuola” ha come compito principale quello di creare “ambienti idonei all’apprendimento” dove si praticano metodi capaci di “valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali ... Tutto ciò comporta un forte investimento negli insegnanti: nel gusto per l’insegnamento, nel senso morale, nel piacere che viene dal far conoscere, far discutere, far costruire sapere” (*Sintesi dei lavori della Commissione dei Saggi*, a cura di Roberto Maragliano, 13 maggio 1997). Senza la partecipazione competente e motivata dell’insegnante difficilmente potrà esserci innovazione nella scuola. E allora: quali caratteristiche deve avere la formazione in servizio? Quali competenze professionali le innovazioni in corso richiedono al docente? Come promuoverle? Quali percorsi formativi progettare?
- il richiamo frequente alla pace come valore onnicomprensivo, che abbraccia ed include i temi della discriminazione, dello sfruttamento, dell’emarginazione, ma anche della salvaguardia dell’ambiente, della salute, della sessualità. E allora: c’è uno specifico dell’educazione alla pace? Si può fare educazione alla pace nella scuola? Con quali modalità? Con quali discipline? Su quali contenuti?
- l’importanza di condividere con il territorio e con l’extrascuola i compiti dell’educazione e dell’istruzione. Contribuire alla crescita di una generazione formata ai valori della pace e della democrazia e in possesso di saperi e competenze che li rendano capaci di esercitare in modo consapevole il diritto alla cittadinanza, è interesse di tutti, non solo dell’istituzione scolastica; e quindi anche la formazione degli insegnanti, le finalità che persegue, i temi che affronta, i metodi che propone, i contenuti che sceglie, vanno concordati con le varie componenti della realtà sociale e culturale in cui alunni ed insegnanti vivono e lavorano. Come? Ci sono concrete possibilità d’incontro e di collaborazione? Quali sono gli ambiti propri di ciascuno?

La scuola dell’autonomia che sta nascendo in questo periodo ha infatti come caratteristica peculiare la formazione integrata, cioè la condivisione e la concertazione con il territorio in cui si trova ad operare di un progetto finalizzato alla crescita personale, sociale e culturale dei cittadini, progetto che non può prescindere da un rapporto dinamico, di scambio e di interazione. Non a caso “il grado di civiltà di un popolo si misura anche sulla sua disponibilità a spendere e a spendersi per e nella educazione” (*Documento Corradini*, 1996).

Nasce così l’idea di un Corso di Formazione per Educazione Civica e Cultura Costituzionale come Cultura di Pace, rivolto ad insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado della Toscana, da realizzare in collaborazione con la Regione e con altre associazioni culturali presenti nel territorio.

La Regione Toscana, partner di progetto

Intanto si è insediato il nuovo Consiglio Direttivo dell'Istituto, che ha scelto come Presidente Cosimo Scaglioso, ordinario di Educazione degli Adulti presso l'Università per Stranieri di Siena. In questa Università, agli inizi degli anni '80 si è tenuto il Seminario promosso dal CERSDEP (Centro di Ricerca Sperimentazione Documentazione di Educazione Permanente) e coordinato da Mario Mencarelli, allora presidente dell'Irrsae Toscana. Il Seminario, scrive Mencarelli, (*La sfida dell'educazione*, a cura di M. Mencarelli, Giunti Lisciani, 1981) tentava di chiarire quale fosse il compito "degli uomini di educazione e di scuola" di fronte ai problemi del presente - la violenza, il terrorismo politico - ed ai profondi mutamenti che si stavano delineando per il futuro. In quell'occasione, la pace, la tolleranza, la libertà vengono indicati come ambiti privilegiati per costruire un'educazione "coraggiosa", che sceglie di preparare le giovani generazioni a percorrere "nuove strade" di civiltà. L'appartenenza di Cosimo Scaglioso a questa scuola di pensiero, i suoi contributi di studio ai temi della pace e dell'educazione interculturale ci fanno ben sperare per il nostro progetto. Infatti riceviamo subito grande attenzione per la tematica scelta e incoraggiamento a ricercare contatti con interlocutori esterni.

La Regione Toscana, che dal 1995 con la legge n.78 accoglie e finanzia iniziative per l'aggiornamento dei docenti e per indagini e ricerche che hanno al centro le tematiche della pace, appare subito come l'interlocutore privilegiato, il partner ideale a cui affiancarsi per realizzare un progetto così ambizioso. Così nel mese di febbraio partecipiamo all'incontro che si tiene presso la Presidenza della Giunta Regionale per discutere le tematiche relative alla nuova legge sulla promozione di una Cultura di Pace e i contenuti del piano di settore. La nuova legge regionale, in continuità con la precedente, si propone di realizzare interventi diretti a sostenere iniziative e attività tese a sensibilizzare i cittadini sui temi della pace e in questa prospettiva il mondo della scuola diventa un riferimento essenziale. La Regione vede nello sviluppo di una cultura fondata sulla valorizzazione delle differenze e nella realizzazione di una cittadinanza piena e consapevole i punti di forza dell'azione educativa, in perfetta sintonia con gli obiettivi di fondo della nuova scuola che il Ministero della Pubblica Istruzione sta delineando nel recente documento sul riordino dei cicli. Perciò la Regione cerca la collaborazione dell'Irrsae per promuovere iniziative destinate ad introdurre nella scuola metodologie di lavoro ispirate ai valori della pace e caratterizzate da una forte integrazione con il territorio. Di fronte alla conferma delle nostre aspettative, accettiamo con entusiasmo la proposta di collaborazione: stenderemo l'ipotesi di un percorso formativo rivolto ai docenti di tutte le scuole di ogni ordine e grado della Toscana e lo presenteremo alla Conferenza Regionale sulla Pace che avrà luogo il 1° ottobre 1997. Parliamo del progetto con Simone Siliani, Assessore alle Politiche Sociali della Regione, che mostra grande interesse e ci invita a prendere contatti con Luigi Remaschi, dirigente del settore socio-culturale del Comune di Bagno a Ripoli, e con Massimo Toschi, componente del Comitato di consulenza per la promozione della cultura di Pace.

Rintraccio il professor Toschi nella sua bella casa di Lucca. Ha appena terminato di collaborare alla stesura del *Dizionario della Pace* (Edizioni Deoniane, Bologna, 1998). Mi ascolta con attenzione e si dichiara disponibile a lavorare al progetto, nonostante i mille impegni ed incarichi che lo premono. Di lì a poco, incontriamo Luigi Remaschi nella Biblioteca di Bagno a Ripoli, con cui la Giunta ha stipulato una convenzione per la gestione del sistema informativo regionale sulla pace. La Biblioteca coordinerà lo sviluppo di un sistema documentario dotato delle moderne tecnologie informatiche e organizzato in un'ottica di rete rispetto alle realtà territoriali - associazioni, centri di ricerca, scuole, biblioteche

– che vorranno mettere a disposizione di tutti archivi o altre risorse utili a diffondere la cultura di pace. L'Irrsae Toscana ha sempre considerato la documentazione come una componente essenziale dell'intervento formativo, perché permette di valorizzare e disseminare le esperienze più significative, evitando che si disperdano o che rimangono patrimonio ristretto ed esclusivo di persone e istituzioni; perciò invitiamo a far parte del nostro gruppo di lavoro anche il dottor Remaschi, che si mostra interessatissimo all'iniziativa, ma altrettanto preoccupato delle difficoltà organizzative, dei carichi di lavoro e dei limiti di tempo dovuti al suo ruolo di coordinatore. Comunque anche lui accetta, e l'avventura ha inizio.

La Commissione tecnico-scientifica

Così il 17 maggio 1997 il Consiglio Direttivo dell'Irrsae approva l'istituzione della Commissione tecnico-scientifica incaricata di elaborare il Progetto. La Commissione, presieduta da Cosimo Scaglioso, è composta, da Giuseppe Italiano, segretario dell'Irrsae, da Massimo Toschi, Luigi Remaschi, e dai tecnici Elisabetta Martini, Gaetana Rossi, Laura Nuti e Sergio Vannini. Una volta istituita, la Commissione deve riunirsi per lavorare, e qui cominciano i problemi, anzi "il problema", che rimarrà costante per tutta la durata dell'esperienza: conciliare gli impegni di persone coinvolte in svariate attività e continuamente chiamate a far fronte a nuovi incarichi. Non c'è tempo, non c'è mai abbastanza tempo: per discutere, per studiare, per riflettere, per incontrarci. Organizzare una giornata di lavoro è un'impresa quasi disperata. Ci telefoniamo, ci diamo appuntamenti che regolarmente siamo costretti a rimandare, appuntiamo idee che vorremmo sviluppare, compriamo libri che non terminiamo di leggere. Il Progetto che stiamo elaborando ci piace e ci appassiona, proprio per questo sentiamo, e sentiremo sempre, la necessità di essere gruppo di studio, di entrare noi per primi in un processo di formazione e di autoformazione. Quali caratteristiche deve avere l'insegnante che uscirà dal nostro Corso? Quali competenze intendiamo attivare? Quale stile educativo? Quali modalità di lavoro? Da questi interrogativi nasce la riflessione sul significato e gli scopi dell'azione formativa che sta alla base del Progetto.

La trasformazione della scuola passa attraverso la trasformazione dei comportamenti delle persone che "fanno" la scuola, quindi in primo luogo degli insegnanti. E questa trasformazione, che non sottovaluta l'importanza di acquisire un nuovo modo di leggere le discipline capace di evidenziarne il valore formativo, prende avvio dalla "predisposizione a cambiare il proprio modo di porsi" (*Relazioni e Apprendimenti*, VIII, n.2, 1997). La formazione è lo strumento privilegiato per favorire questo cambiamento perché offre l'opportunità di riflettere sulle proprie modalità - didattiche, metodologiche, organizzative, relazionali - di individuarne gli aspetti positivi e quelli negativi, quelli che si padroneggiano e quelli in cui si è carenti, quelli da perseguire e quelli da correggere. La formazione quindi è una strategia di miglioramento e di sviluppo, fortemente legata all'esperienza di lavoro, che mette in gioco le competenze degli insegnanti, il modo di insegnare, la cultura stessa dell'insegnamento. Una formazione utile tiene conto delle attese e dei bisogni, valorizza le esperienze fatte e le competenze possedute, e partendo da queste permette di acquisirne altre, solide, durature e flessibili, da spendere negli ambiti della progettualità, della didattica, dell'organizzazione.

Ma il nostro obiettivo è ancora più ambizioso: non vogliamo "soltanto" formare docenti di qualità, docenti di eccellenza, ma docenti "formatori", cioè capaci di promuovere autonomamente progetti d'intervento riguardo al tema dell'Educazione Civica e della Cultura Costituzionale come Cultura di Pace nelle scuole e nel territorio in cui si trovano ad operare. Le Istituzioni scolastiche sono caratterizzate da una gestione autonoma che richie-

de la disponibilità di risorse umane professionalmente flessibili e adeguate ad operare su precisi bisogni formativi emergenti nei vari contesti scolastici e territoriali, ed il tema dell'educazione alla cittadinanza consapevole è, come abbiamo visto, particolarmente sentito.

Il docente-formatore che proponiamo è caratterizzato da un profilo professionale a più dimensioni, connesse in modo sistemico: la dimensione della competenza relazionale e comunicativa, la dimensione del sapere disciplinare e della didattica, la dimensione della progettualità e della documentazione. Quindi, è un professionista capace di facilitare la comunicazione e di gestire le dinamiche di gruppo; di operare un'analisi disciplinare che permetta di cogliere i nodi concettuali, i nuclei tematici fondanti e gli ambiti della trasversalità; di utilizzare strumenti metodologico-didattici adeguati alle specifiche situazioni di insegnamento-apprendimento; di progettare un curriculum di Educazione Civica e della Cultura Costituzionale come Cultura di Pace nell'ottica della continuità dei gradi scolastici e di documentarne i percorsi; di coordinare interventi di formazione mettendo in rapporto la scuola con il territorio.

Con questa idea condivisa di "docente-formatore" buttiamo giù le linee-guida del progetto.

La Progettazione. Prima stesura

Il Corso che vogliamo realizzare, di durata triennale (1998-2000), è destinato a 150 docenti delle scuole di ogni ordine e grado della Regione, suddivisi in tre fasce territoriali: Pisa, Livorno, Massa e Lucca; Siena, Grosseto ed Arezzo; Firenze, Prato e Pistoia

Il Corso vero e proprio si svolgerà nei primi due anni, il terzo anno sarà dedicato alla documentazione ed alla disseminazione dell'esperienza. Per il reclutamento, prevediamo l'utilizzo di una scheda di autosegnalazione delle competenze riguardo alle aree della comunicazione e della relazione, dell'epistemologia disciplinare e della didattica, della progettualità e della documentazione. Individuiamo la metodologia e le modalità di conduzione: lavoro collegiale, con relazioni e dibattito; lavoro di gruppo, con attività su compito, simulazioni, studio di casi; riflessione, studio e approfondimento individuale. Sono previste 4 Fasi Intensive, a cui ogni volta seguono Fasi di Pausa e Fasi di Richiamo. Le Fasi Intensive consistono in seminari residenziali di 2/3 giorni ciascuna, dove si alternano input teorici e lavori di gruppo che riguardano:

- l'area della relazione/comunicazione. Scegliamo di iniziare il corso con questa area perché in ambito formativo il lavoro di équipe è lo strumento di organizzazione privilegiato e quindi l'aspetto relazionale è fondamentale e propedeutico al buon svolgimento ed all'efficacia dell'intera attività. Tema trattato: l'assunzione consapevole del proprio agire professionale per gestire la complessità dei processi formativi, le dinamiche relazionali in un gruppo di pari e per facilitare il cambiamento;

- l'area dell'epistemologia e della didattica. Temi trattati: Educazione alla pace attraverso le discipline; Epistemologia dell'Educazione Civica e della Cultura Costituzionale come veicoli del valore di Pace; Analisi disciplinare e individuazione degli ambiti della specificità e della trasversalità; Metodologie e didattica dell'Educazione Civica e della Cultura costituzionale; Problematizzazione dell'idea di Pace: la pace e la libertà nel mondo antico, l'idea di Pace in altre culture, l'idea di guerra come evento non naturale, la questione islamica, le contraddizioni della cultura occidentale rispetto all'idea di Pace (guerra, sterminio, terrorismo);

- l'area della progettualità e della documentazione. In quest'area si alternano: momenti informativi che riguardano la cultura della progettualità e della documentazione nella scuola dell'autonomia ed il suo sviluppo in dimensione europea; lavori di gruppo che prevedo-

no l'elaborazione di materiali didattici e strumenti di supporto ai docenti nelle scuole ed agli operatori del territorio, la progettazione di percorsi formativi finalizzati allo sviluppo della cultura di Pace utilizzabili in vari contesti ed adattabili ad esigenze specifiche, la documentazione dei percorsi e delle attività.

Al termine di ciascuna di queste fasi, ai corsisti viene distribuito materiale bibliografico e materiali prodotti nei gruppi da utilizzare nelle successive Fasi di Pausa, di 20 ore ciascuna, per le quali si prevedono attività da svolgersi con le classi, progettazione di percorsi, studio e approfondimento delle tematiche affrontate con riflessioni scritte; nelle Fasi di Richiamo - una giornata di lavoro per ciascuna - i corsisti potranno discutere con gli esperti i lavori svolti durante le fasi di pausa ed approfondire eventuali nodi problematici. Per monitorare l'andamento delle attività utilizzeremo questionari e Q-Sort; la disseminazione dell'esperienza verrà effettuata attraverso materiali informatici prodotti dall'Istituto (CD Rom, Iper testi) da presentare durante il Convegno Regionale che segnerà il termine del percorso di formazione.

La Conferenza Regionale del Ottobre 1997

Nell'ottica della progettazione partecipata, il *Percorso di formazione per Educazione Civica e Cultura costituzionale come Cultura di Pace* viene presentato alla Conferenza Regionale sulla Pace e posto alla discussione del gruppo di lavoro formato da insegnanti e rappresentanti degli enti locali, delle associazioni culturali e del volontariato. Riscuotono consensi: l'impianto metodologico che alterna l'approfondimento teorico al lavoro di gruppo, lo studio individuale alla sperimentazione nelle classi, l'interazione fra esperti e corsisti; l'importanza riservata agli aspetti della comunicazione e della relazione; l'attenzione alla documentazione ed alla ricaduta del processo formativo sulla scuola e sul territorio. Desta molte perplessità invece l'importanza attribuita all'Educazione Civica: il richiamo ad una disciplina specifica è ritenuto limitante e molti dei partecipanti esprimono il timore che i principi costituzionali, svuotati della loro valenza formativa e della loro carica ideale, possano diventare una materia di studio al pari di altre. La richiesta di mettere a centro dell'attività di formazione la Cultura di Pace, sciogliendola dal riferimento ad un ambito disciplinare troppo specifico, è fortissima. Queste indicazioni non ci sorprendono.

La Toscana è da sempre una terra di pace. Pietro Leopoldo, nel 1786, è il primo sovrano in Europa ad abolire la pena di morte, una scelta che fra alterne vicende viene sempre rinnovata fino alla sua definitiva conferma col decreto del Governo Provvisorio del 1859, in cui si scrive con orgoglio che la pena capitale "...quantunque ripristinata non venne applicata giammai perché fra noi la civiltà fu sempre più forte della Scure del Carnefice": un' "apertissima ripugnanza" per la violenza sempre in "mirabile accordo", come sostiene nel 1864 Baldassarre Paoli, con l'interesse per "la scienza, la legislazione e la giurisprudenza" (Amnesty International-Regione Toscana, *Né utile né necessaria. Contro la pena di morte*, Giunti 1997). Facciamo nostre le parole con cui Massimo Toschi descrive la "vocazione alla pace" della nostra Regione:

"Figure come La Pira, don Milani, padre Balducci, Carlo Cassola, Alex Langer hanno contribuito in termini nuovi alla maturazione di una cultura di pace nel nostro paese. Giorgio La Pira ha speso la sua vita per fare del Mediterraneo un mare di pace ed abbattere i muri dell'inimicizia ideologica e politica nei confronti dei paesi comunisti... Don Lorenzo Milani ha creato con la scuola di Barbiana una straordinaria scuola di pace... indicando ai suoi ragazzi la forza inerme del vangelo e i valori della costituzione. Padre Balducci ha fatto di tutta la sua vita un magistero di pace... quando nel nostro paese è sem-

brata crescere una cultura della guerra e della sua giustificazione. Carlo Cassola ha insegnato la parola scomoda del disarmo unilaterale nel tempo in cui tutti pensavano ad armarsi... Alex Langer ha testimoniato la pace come rispetto e difesa intransigente dell'ambiente e delle minoranze, il rispetto della creazione come condizione primaria per imparare a rispettare ogni persona, nella sua singolarità e diversità" ("Promozione della cultura della pace: prospettive di lavoro", in *Cultura della Pace. Notiziario del Sistema Regionale di documentazione sulla pace*, anno 1, n.1, settembre 1998). Una vocazione a tutto tondo, a cui non è certo estranea la politica culturale dell'Irrsae Toscana che dal 1990 organizza nella scuola percorsi formazione che riguardano i temi dell'Ambiente, della Salute, dell'Interculturalità.

Quindi la richiesta di mettere al centro del nostro percorso la Cultura di pace non ci meraviglia, ma di certo ci preoccupa. Torniamo a chiederci: che cos'è la pace? Che cosa significa per gli insegnanti questa parola dalle mille sfumature che racchiude in sé i temi della non violenza e della tolleranza ma anche quelli della ribellione e del conflitto? E per un bambino, per un adolescente? Che cosa sa della pace un alunno di scuola materna? Quali conoscenze gli ha dato la realtà familiare e sociale da cui proviene? Come si trasforma la sua idea di pace a contatto con il mondo della scuola? Si trasforma? Quando si creano quegli 'apparati ideologici' di cui parla padre Balducci - l'etnocentrismo, la guerra giusta, la neutralità della scienza - che sono la negazione della cultura di pace? È possibile intervenire in questo processo? Quando? Come? Quindi: che cos'è per la scuola la cultura di pace? Che cosa vuol dire fare cultura di pace nella scuola? Come evitare che diventi una disciplina aggiunta? Come fare cultura di pace senza cadere nei luoghi comuni, negli stereotipi, nella retorica dei buoni sentimenti? Ma soprattutto: è possibile fare educazione alla pace nella scuola? C'è "compatibilità" fra pace e scuola? In questa fase di ricerca, il professor Scaglioso chiede al dottor Francesco Betti, collaboratore della scuola di Pace di Boves, di partecipare ai lavori della Commissione. Così il nostro gruppo si arricchisce della presenza di Francesco, che ci sosterrà per tutta la durata delle attività con grande competenza ed affettuosa amicizia.

Inizia un nuovo periodo di riflessione, di studio e di riprogettazione.

Educazione alla Pace e scuola

Il problema del rapporto fra educazione alla pace e scuola percorre come un 'filo rosso' (P. Cardona, *Op. cit.*) la storia del dibattito pedagogico dagli anni '50 fino ai nostri giorni. La scuola, luogo privilegiato per l'educazione delle nuove generazioni, si mostra inadeguata a trasmettere una cultura di pace. Ne parliamo a lungo nel gruppo, mettendo a confronto le nostre conoscenze e condividendo alcune letture.¹ Due risultano particolarmente stimolanti perché riassumono i termini del dibattito: le difficoltà ed i limiti della scuola da una parte, la sua possibilità di dare comunque un contributo positivo, dall'altra.

La rivista "*Qualeducazione*" ha una rubrica, *Studi*, diretta da Giuseppe Serio, che ospita contributi sulla cultura della non-violenza. Nella rubrica Elio Damiano, riflettendo sul tema dell'Educazione scolastica alla pace, si chiede: c'è incompatibilità fra pace e scuola?

Damiano spiega che è stato il movimento pacifista a interrogarsi sulla possibilità di conciliare scuola ed educazione alla pace quando si è posto il problema della violenza non diretta, più pericolosa forse di quella che ricorre all'uso della forza fisica, e comunica i risultati di alcune ricerche sociologiche secondo le quali la scuola è la "sede privilegiata" di questa "violenza simbolica".

¹ In "Educare alla Pace: alcune indicazioni di quadro", Gaetana Rossi offre una sintesi di questa fase di studio e confronto

Secondo tali ricerche la scuola è caratterizzata da:

- tendenza alla “riproduzione”: “l’educazione scolastica eserciterebbe una funzione a tendenza conservativa ed integrativa, con l’esito di adattare le nuove generazioni al sistema sociale così com’è ... essa non incoraggerebbe a vedere nella scuola una risorsa propizia ai cambiamenti attesi da qualsiasi innovazione, a cominciare dall’educazione alla pace ...”
- “idealismo”, “centralismo”, “consensualismo”: gli insegnanti, invece di “fare attenzione – secondo quanto si raccomanda con l’Educazione Scolastica alla Pace – ai conflitti ed alla fenomenologia della violenza e della sopraffazione dei diritti umani ... offrirebbero ... una rappresentazione idilliaca della realtà, attenta ad escludere ... contenuti ed esperienze che possano turbare la coscienza degli alunni con l’esposizione ai mali che tormentano la nostra epoca e tesa invece a suggerire ... l’obbedienza rispetto alla partecipazione, la moderazione rispetto alla denuncia, se non addirittura l’evitamento e l’indifferenza a fronte dei problemi sociali scottanti”.

Questo anche nelle cosiddette pratiche d’aula, cioè nel modo di affrontare le discipline: l’educazione civica è pressochè dimenticata ... concetti come “potere politico e lotta fra ceti e classi” vengono descritti come inclinazioni spontanee dell’uomo e quindi astratte e immutabili; lo studio della geografia “si limita ad elenchi oggettivi di stati, superfici e prodotti che non entrano nel merito delle questioni che attanagliano i rapporti fra le regioni e il pianeta ...”

Infine, per quanto riguarda metodi di insegnamento, sembrano prevalere le relazioni non personalizzate ed i criteri selettivi, sia palesi che occulti.

Neppure Aldo Visalberghi sottovaluta i limiti dell’istituzione scolastica, ma continua ad assegnarle un ruolo ‘decisivo’ nell’educazione alla pace.

“Oggi” scrive Visalberghi in *Scuola e Cultura di Pace. Suggerimenti per gli insegnanti*, “l’educazione alla pace tende a coincidere con l’educazione pura e semplice, e una cultura di pace con la cultura seria ed aggiornata”. Il “compito primario” della scuola, nessuno può metterlo in dubbio, è quello di “formare cittadini responsabili”, cioè di promuovere “quelle conoscenze e quegli atteggiamenti” che li rendano capaci di “ragionare” e di “decidere liberamente e criticamente” il proprio destino, come persone e come membri della più vasta comunità mondiale. La nostra società si trova ad affrontare gravi problemi, a cercare mediazioni e possibili soluzioni nella scelta fra la corsa agli armamenti e il disarmo, fra la disuguaglianza economica e la solidarietà internazionale, fra la salvaguardia dell’ambiente e la distruzione delle risorse naturali.

Questi problemi rientrano a pieno titolo nella promozione di una cultura di pace nella scuola, ma “per saperli affrontare in modo serio e non semplicemente emotivo, l’intero ventaglio delle materie d’insegnamento ai vari livelli scolastici va aggiornato e migliorato nei contenuti e nei metodi, e questo non solo al fine di attuare un’educazione alla pace, ma anche per rendere in generale più ricca, più seria, più costruttiva e intelligente l’esperienza scolastica”. Il ruolo degli insegnanti è fondamentale: una competenza didattica e professionale rinnovata e disposta ed al confronto con la complessità ed al cambiamento offre la possibilità di promuovere la cultura di pace, perché “praticamente non c’è quasi materia di studio che non giochi un ruolo almeno di qualche importanza nella formazione di una coscienza critica in ordine ai problemi cui si è accennato”.

Ma rileggere le discipline non basta, il problema è soprattutto di metodo, che non può essere in contrasto con i contenuti che si intendono trasmettere: si tratta perciò di “ispirare le attività didattiche nel loro complesso a principi congruenti con le finalità educative che si vogliono realizzare” e di “promuovere atteggiamenti non solo di apertura mentale ma anche

di concreta comprensione e collaborazione”. Ed un’azione della scuola condotta in modo “intelligente e critico” non rimane chiusa nelle pareti delle aule, ma riversa anche all’esterno i suoi benefici effetti perché “si ripercuote naturalmente nell’ambiente familiare e si collega facilmente con iniziative di educazione degli adulti, genitori e non”.

1998

La scelta del metodo

Queste letture ci suggeriscono alcune riflessioni.

La prima: per fare educazione alla pace nella scuola è necessario che l’istituzione si trasformi radicalmente e che gli insegnanti operino una trasformazione altrettanto radicale come professionisti e come persone.

La seconda: allora, fare educazione alla pace è impossibile, c’è veramente incompatibilità fra pace e scuola perché trasformazioni così profonde, ammesso che siano praticabili, richiedono tempi e risorse che vanno ben oltre le nostre possibilità.

La terza: forse, senza prefiggersi mete irraggiungibili, è possibile contribuire alla costruzione della cultura di pace nella scuola offrendo agli insegnanti la possibilità di crescere professionalmente e culturalmente, di conoscere e sperimentare, in prima persona e con gli alunni, pratiche d’aula improntate alla democrazia scolastica sia nei metodi usati che nei contenuti proposti.

La scuola ha un suo compito istituzionale che non può essere tradito: è il luogo deputato all’insegnamento ed all’apprendimento, il luogo della formazione che dura, sì, tutta la vita fuori dalla scuola, ma che trova nella scuola il momento in cui tale imprinting viene dato a ogni cittadino, un’opportunità, un diritto comune sancito dalla costituzione, unico e irripetibile per incisività e forza. Se nella scuola la Cultura di Pace non può prescindere dal processo di insegnamento apprendimento che la caratterizza, allora promuoverla vuol dire lavorare a questo processo, che ha come protagonisti principali gli alunni e gli insegnanti.

Per avere un apprendimento significativo è necessario conoscere le idee ed il modo di ragionare dell’allievo e da qui partire per offrirgli situazioni motivanti, cioè coinvolgenti e stimolanti sul piano affettivo e sul piano cognitivo. E quale situazione è più stimolante e motivante di quella in cui si sente di aver capito, in cui ci si sente adeguati, valorizzati in ciò che siamo e si sa, sorretti e guidati nelle fasi di crisi?

È su questo riadeguamento, su questa negoziazione continua che si gioca l’apprendimento.

L’insegnante quindi deve avere soprattutto la capacità di progettare e creare situazioni, ‘ambienti’, che gli permettano di guidare, di facilitare l’acquisizione di conoscenze e competenze da parte dell’allievo senza sostituirsi ad esso. Un intervento rigoroso, mirato e nello stesso tempo flessibile e rispettoso delle caratteristiche dell’alunno. Per programmarlo, l’insegnante tiene conto di quanto l’alunno già sa sull’argomento, deve lui stesso conoscere bene le caratteristiche specifiche e trasmetterlo in modo adeguato allo sviluppo cognitivo degli alunni ai quali si rivolge, rispettando i tempi previsti. La didattica per concetti, che utilizza la tecnica della Conversazione Clinica può essere utile a questo scopo, e la metodologia della ricerca – azione può promuovere nel processo di insegnamento apprendimento (degli insegnanti, durante il corso di formazione, degli alunni nella successiva fase della ricaduta didattica), alcune delle più importanti caratteristiche della cultura di pace: l’ascolto, l’accoglienza, l’interesse per la diversità.

La ricerca - azione, infatti, “ ha come vocazione prima quella di ricompattare ciò che la ricerca classica tende a separare: la teoria e la pratica, la ricerca e l’azione, lo psicologico e il sociale, l’affettivo e il cognitivo, il sapere nel suo farsi e la realtà nel suo costruirsi,

il determinismo fondante della scienza e la libertà base dell'azione ... la collaborazione e il rapporto appaiono sempre più come un concetto – chiave per la ricerca-azione ... Il suo scopo non è quindi la scoperta di verità, ma l'ampliamento di possibilità. In questo, la ricerca-azione dipende da un'ecologia intellettuale, costituisce cioè un discorso sulle relazioni possibili ed effettive tra attori e il loro ambiente" (C. Scaglioso, *Op.cit.*).

La scelta della didattica da promuovere nel nostro corso di formazione si va delineando con chiarezza: una didattica non aggressiva, disposta al cambiamento, che non giudica, ma utilizza l'errore come risorsa e veicolo di autentica promozione. Una "didattica di pace", in quanto non sorda alle ragioni dell'Altro, ma rispettosa della sua identità.

Ed il problema dell'identità lo troviamo proprio al centro del Documento dei Saggi, strettamente legato a quello della cittadinanza attiva e dell'educazione nella ed alla democrazia: "...il problema dell'identità individuale e delle forme di appartenenza dovrà essere al centro dell'attenzione di una scuola rinnovata. E ciò lo si potrà ottenere sia concedendo un'importanza fondamentale agli aspetti metodologici della conoscenza (si tratta di fornire gli strumenti linguistici, interpretativi, operativi che meglio rispondono alle esigenze attuali di un'alta mobilità tra le diverse forme di specializzazione culturale e professionale) sia lavorando a promuovere un fondamento di solidarietà universale che si anticipi alla definizione delle identità particolari e favorisca il riconoscimento reciproco delle differenze".

La scuola, per promuovere identità forti, civili e pacifiche deve agire coniugando strettamente gli aspetti cognitivi e gli aspetti relazionali, la conoscenza ed il sentire, evitando quelle pericolose scissioni fra l'anima e il corpo, lo star bene e l'imparare, che spesso hanno caratterizzato il processo di insegnamento-apprendimento. La scuola quindi come luogo di formazione improntata alla pace, intesa sia come ascolto, accoglienza, confronto sia come conoscenza, creatività, cultura. Così facendo si potranno forse evitare le terribili conseguenze descritte da padre Balducci nei suoi *Pensieri di pace*:

"...il rigore ideologico, la valanga di luoghi comuni, la sfiducia nelle proprie possibilità fanno di un bambino che è fresco come un prato primaverile, un uomo adulto che è rigido come un inverno. Ecco, questo passaggio dalla ricchezza di possibilità del bambino alla sterilità dell'uomo adulto è molte volte il vero obiettivo delle nostre attività educative. Dobbiamo renderci conto che i bambini portano in sé il segreto del futuro".

La Progettazione. Seconda stesura

L'impostazione metodologica è ormai scelta e condivisa, non resta che "mettere le gambe" alle nostre idee. Cominciano a nascere problemi di fattibilità. Continuiamo a pensare che un corso residenziale garantisca una formazione più efficace, perché permette di ottimizzare tempi ed energie. Ma i costi delle strutture alberghiere sono improponibili per 150 corsisti. Ci indirizziamo verso i centri di educazione ambientale della regione e riduciamo a 100 il numero dei partecipanti. Ad una attenta ricognizione, i centri non presentano le strutture adeguate alle esigenze del Corso (sala, salette, camere singole, attrezzature magnetiche ...) e sono difficili da raggiungere. Ripieghiamo di nuovo sugli alberghi. I conti non tornano: bisogna dimezzare il numero dei corsisti e ridurre a due gli stage residenziali. A questa proposta la Regione pone un veto: il progetto deve coinvolgere le scuole di tutte le province e il numero dei partecipanti deve rimanere quello iniziale. Ci rendiamo conto che un corso residenziale non è possibile: forse questo ci impedirà di lavorare sulla comunicazione e sulla progettualità con i tempi e le modalità necessari, compromettendo la qualità del corso e rendendone faticosa la gestione. Siamo tentati di abbandonare, ma l'idea di lavorare al tema della Cultura di Pace continua ad affascinarci.

Ancora riunioni, ancora discussioni sui modi, sui tempi, sui costi. Infine, arriviamo ad una mediazione: il seminario sarà per 100 persone, non residenziale. Restano invariate, la modalità di lavoro: la ricerca-azione (con le Fasi: input teorici/ attività di gruppo, lavoro a casa, studio e sperimentazione, confronto con gli esperti, revisione, nuova sperimentazione); i metodi: la concettualizzazione.

Ci rendiamo conto – ma forse non abbastanza – che il pendolarismo, il carico di lavoro necessario, le modalità proposte (la concettualizzazione richiede tempi lunghi, per gli alunni e per i corsisti) rischiano di creare una miscela esplosiva, difficile da tenere sotto controllo. L'idea ci spaventa e ci affascina, e poi abbiamo speso troppe energie per non tentare. Così andiamo avanti.

La Progettazione. Terza stesura

Nel frattempo Luigi Remaschi e Massimo Toschi hanno lasciato la Commissione, il primo per motivi di salute, il secondo per impegni di lavoro all'estero. Su proposta di Francesco Betti, entra a far parte del nostro gruppo di lavoro il professor Franco Azzali, direttore del Centro di Formazione 'Pegaso' di Mantova, che dà un contributo importantissimo nella scelta delle metodologie e delle tecniche da utilizzare nel corso.

Anche in lui troveremo unite professionalità, disponibilità ed amicizia sincera.

Con Betti ed Azzali, stendiamo la Progettazione definitiva - almeno per il momento ...
- del Corso.

Scegliamo di centrare l'azione formativa sulla concettualizzazione perché questo processo mentale per la costruzione della conoscenza, in ambito didattico può diventare uno strumento metodologico efficace per rilevare i nuclei fondanti delle discipline e consentire approfondimenti significativi, in sintonia con l'accento che il Documento dei Saggi e l'ipotesi di riforma dei cicli scolastici pongono sui saperi essenziali. Siamo convinti che in un Corso finalizzato allo sviluppo della Cultura di Pace nella scuola, la riflessione su "concettualizzazione e pace" permetta di coniugare l'aspetto valoriale, proprio delle educazioni, e in particolare dell'educazione alla pace, con l'aspetto disciplinare: l'educazione alla pace, quindi, non come disciplina aggiunta ma come una delle possibili chiavi di lettura dei saperi.

Una metodologia efficace trova il suo fondamento in contenuti culturali di grande spessore. Bertol Brecht diceva "impugna il libro, è un'arma!". La cultura quindi è una delle armi con la quale la scuola può promuovere la pace? Noi crediamo di sì. Ci riferiamo, naturalmente, ad una cultura che non è sapere libresco, ma conoscenza di sé e dell'altro, apertura e apprezzamento verso ciò che l'umanità è riuscita a creare quando ha saputo cogliere la ricchezza che le proveniva dal contributo di modi di sentire e di pensare diversi. Perciò nel corso di formazione, accanto a metodologie improntate all'ascolto, offriremo anche forti input culturali attraverso incontri con esperti di pedagogia, sociologia, psicologia, antropologia, filosofia, che leggeranno il tema della pace con l'ottica delle loro discipline, allo scopo di giungere, per usare ancora le parole di Elio Damiano, ad una definizione "rigorosa" del concetto di pace. Damiano, infatti, dopo aver illustrato gli ostacoli che si frappongono all'educazione alla pace, da essi deduce le condizioni che si devono assicurare per la sua progettazione in termini curricolari. E la prima, essenziale, è dare una definizione non vaga e generica del concetto di pace: "l'educazione alla pace ... deve qualificarsi per il suo spessore cognitivo, per la razionalità e la teoreticità dei contenuti che propone". La seconda condizione, strettamente connessa alla precedente è la "criticità": "la questione della pace e della guerra non dovrebbe avere la cittadinanza scolastica come ideologia di parte, bensì

come educazione al pluralismo, alla laicità ed al senso delle differenze, con la libertà di garantire anche il dissenso rispetto alla proposta. L'obiettivo non dovrebbe essere far diventare lo studente 'più pacifista', bensì promuovere in lui la capacità di scegliere a ragion veduta in materia ...”

Il rigore e la criticità sono i criteri ai quali ci ispiriamo nella progettazione del nostro Corso, che si propone di rendere gli insegnanti capaci di costruire itinerari in cui la pace diventa “sapere formativo”. “La pace non s'improvvisa con declamazioni” scrive Pietro Roveda (*Per educare alla pace*, 1982) “ma poggia su acquisizioni sicure, precise, scientifiche”.

Per la progettazione del curriculum, Betti ed Azzali suggeriscono di coinvolgere nel Corso l'ispettore Italo Bassotto, che ha già collaborato con loro e condivide l'impostazione che stiamo dando al lavoro. Leggiamo nel suo articolo *Il curriculum di scuola* (in *Progettazione educativa nella scuola di base*, Tecnodid, 1997):

“la logica della conoscenza è quella della scoperta, e quella dell'apprendimento si basa sul principio di costruzione dei saperi ... da questo punto di vista l'attenzione della didattica si sposta sui processi di conoscenza, ovvero sulle modalità con cui gli studenti agiscono sui saperi per appropriarsene in modo significativo ... il contenuto, in senso epistemologico e genetico, è dato dai ragionamenti che si fanno sulle cose o sulle esperienze, non dalle informazioni che introduciamo noi ... (perciò) ... l'utilizzo del vissuto nella progettazione di percorsi formativi assume forme e modalità diverse a seconda dei livelli di scolarità, ma sempre su un continuum che va dalle dimensioni senso - percettive a quelle rappresentative a quelle, infine, simboliche, attraverso la mediazione delle attività, dei linguaggi, delle analogie ed infine dei codici specifici con cui gli alunni vengono avvicinati ai diversi mondi della conoscenza. In pratica i saperi, quando entrano nella scuola nella forma del curriculum ... vengono trattati dagli insegnanti in modo da essere 'comprensibili' agli alunni a seconda dei livelli di sviluppo e, quindi, delle competenze cognitive che possiedono”

Le sue parole ci convincono e lo contattiamo. Il quadro è completo: non ci resta che procedere alla definizione delle fasi di lavoro.

L'articolazione del Corso

Il Corso è di durata biennale ed i corsi sono suddivisi in due gruppi di 50 persone ciascuno; ogni gruppo è rappresentativo di tutte le province e di tutti i gradi scolastici. Per ogni anno si prevedono 5 stages non residenziali (8 giornate di lavoro, 64 ore complessive). Il primo anno sarà dedicato soprattutto allo studio ed alla ricerca: gli stages avranno come temi di riflessione l'Oggetto Culturale (che cos'è la pace), il soggetto in apprendimento (docente/alunno) e la progettazione didattica, che verranno esaminati nelle loro specificità ed intersezioni. Nel secondo anno si passerà alla sperimentazione dei percorsi didattici elaborati, alla loro verifica e riadeguamento con la costante supervisione degli esperti, alla documentazione dell'intera attività.

Agli stages si alterneranno momenti dedicati allo studio individuale per l'approfondimento delle tematiche affrontate ed alla realizzazione di itinerari didattici nelle classi.

Ogni fase del Corso, comunque, avrà alla base le seguenti idee-guida:

- coniugare strettamente l'aspetto cognitivo e l'aspetto relazionale
- partire dall'esperienza del soggetto in apprendimento, dal suo vissuto, dal suo pensare e sentire per passare alla concettualizzazione e quindi alla progettazione e realizzazione di itinerari di lavoro

- sperimentare, da parte degli insegnanti, metodologie che, opportunamente calibrate e ridisegnate in relazione all'età, potranno essere utilizzate nella didattica con i ragazzi
- alternare: input teorici dati da esperti; studio e riflessione individuali; sperimentazione didattica in classe, possibilmente coinvolgendo la scuola e il territorio; socializzazione di quanto appreso e sperimentato, con la supervisione di esperti
- progettare, costruire e sperimentare percorsi didattici in verticale

Articoliamo in modo dettagliato il primo anno del Corso; per il secondo indichiamo solo le linee generali: lo definiremo al termine della prima fase dell'esperienza, tenendo conto di ciò che è accaduto e di quanto ci suggeriranno i corsisti nella valutazione finale.

La Selezione

I tempi stringono. Il 9 aprile 1998 inviamo una lettera ai Capi d'istituto delle scuole di ogni ordine e grado della Toscana, chiedendo di informare diffusamente i docenti dell'iniziativa. Nella lettera spieghiamo gli obiettivi del progetto, le sue modalità, la necessità di procedere ad una selezione degli insegnanti che chiederanno di partecipare ed i criteri scelti per la selezione.

Chi è interessato, dovrà inviare un curriculum in cui si esplicitano, rispetto alla Cultura di Pace: le motivazioni a partecipare ad un percorso formativo su questo tema, le esperienze professionali innovative che ha promosso nella scuola e/o a cui ha attivamente partecipato, gli interessi personali e le attività extrascolastiche significative, gli studi, le ricerche, le pubblicazioni.

I criteri di selezione riguarderanno, oltre ai titoli rilevati dal curriculum, la rappresentanza di tutti gli ordini e gradi di scuola, dalla materna al biennio, su base territoriale regionale, e l'età dei corsisti, che dovrà essere distante almeno 5 anni dal pensionamento

"Forse non ce ne sarà bisogno" pensiamo " Troveremo 100 persone interessate al tema della pace e disponibili a un lavoro così duro?"

Le troviamo, eccome! Di lì a poco iniziano ad arrivare all'Irrsae valanghe di adesioni. Sono più di trecento, tutte accompagnate da curriculum in genere sterminati e da una documentazione ricchissima di esperienze, studi e ricerche. Se avevamo bisogno di conferme sulla 'vocazione alla pace' della nostra Regione, non ce ne poteva essere una più chiara. Nelle scuole della Toscana, gli insegnanti sono impegnati in prima persona nel volontariato, collaborano attivamente con associazioni che si occupano dei problemi della pace, della cooperazione, dell'accoglienza agli stranieri - in alcuni casi le hanno fondate o le dirigono - nelle loro scuole hanno promosso e fanno parte di commissioni che lavorano su questi temi, hanno attivato progetti di collaborazione e solidarietà con i paesi del terzo mondo, hanno organizzato spettacoli, cineforum, mostre, hanno prodotto Cd, testi, ipertesti ... È una documentazione che mette in luce l'esistenza nella scuola e nel territorio di un patrimonio ideale e culturale di valore e qualità altissimi. La selezione è veramente difficile e dura diversi giorni. Al termine del lavoro abbiamo un quadro dei partecipanti al Corso: appartengono alle province di Arezzo, Firenze, Grosseto, Livorno, Lucca, Massa, Pisa, Pistoia, Prato, Siena; sono distribuiti su tutti gli ordini di scuola; sono impegnati in attività legate alla cultura di pace nella scuola e sul territorio; hanno scritto articoli e svolto ricerche su questo tema. Siamo molto contenti della qualità dei nostri "alunni", anche perché ci conforta rispetto all'impostazione che abbiamo dato al Corso: lavorare sulle modalità più che sui contenuti, fornendo competenze didattiche e metodologiche che permettano di organizzare e strutturare le conoscenze possedute e le esperienze fatte.

Scopriremo in seguito che non si può mai dare nulla per scontato ...

In questa fase, comunque, ci dedichiamo anima e corpo agli aspetti organizzativi: contattiamo i relatori e concordiamo le date dei loro interventi (impresa titanica, che richiede tempi distesi, mente lucida e santa pazienza), troviamo una sede che ci ospiti (altra impresa titanica: il corso è troppo lungo e dura troppi giorni, i partecipanti sono troppi: non ci sono aule abbastanza grandi per accoglierli o se ci sono non sono disponibili nei giorni da noi richiesti), inviamo ai corsisti lettere di convocazione con il calendario del Corso (anche qui le cose non sono semplici: è necessario fare spostamenti fra i due turni, telefonare ai Capi d'istituto perchè facilitino la partecipazione, ripetere le indicazioni scritte sul calendario che non sono mai chiare).

Infine, il 22 settembre presentiamo il Progetto presso la sede del Consiglio Regionale, alla presenza di Capi d'Istituto, insegnanti e rappresentanti della Regione. Il 19 ottobre ha inizio la prima giornata del *Corso di formazione per formatori di Cultura di Pace*.

Le Fasi

1° anno - Esplicitazione di un modello di situazione didattica per la progettazione: contenuti e metodi della Cultura di Pace

I primi due stages prevedono incontri con esperti disciplinari (Cosimo Scaglioso, Riccardo Di Donato, Maurizio Iacono, Claudio Risè) e metodologi (Franco Azzali, Francesco Betti, Italo Bassotto). E' un full immersion nei temi e nei problemi dell'educazione alla pace.

L'obiettivo di questo primo anno è esplicitare un modello di situazione didattica per la progettazione, perciò la concettualizzazione è l'argomento centrale e ricorrente: il contenuto, l'idea di pace, diventa, in questa fase lo "strumento per l'azione".

Le lezioni sulla concettualizzazione, tenute dal professor Azzali, vengono registrate e trasformate da Elisabetta Martini in dispense per i corsisti.

Riporto alcuni stralci significativi di queste dispense perché descrivono gli "strumenti di lavoro" con i quali gli insegnanti hanno poi costruito i percorsi didattici..

La Mappa Concettuale e l'Oggetto Culturale

"Se non è chiaro all'insegnante che cos'è l'Oggetto Culturale, come fa a progettare? La pace è un Oggetto Culturale complesso: le idee di pace sono diverse. La mappa concettuale serve a capire, a fare chiarezza su 'cosa è' ciò che voglio insegnare, e quindi a decidere, rispetto agli alunni che ho di fronte, 'quanto' di quell'oggetto culturale io posso insegnare e 'come' posso insegnarlo.

La 'mappa' è una metafora, un'analogia presa a prestito dalla cartografia, un sistema di segni verbali e grafici per rappresentare un contenuto di pensiero. Si può analizzare il contenuto da apprendere per argomenti, come si è sempre fatto, ma questa modalità, pur necessaria, ha il limite di fornire 'materiali da costruzione' molto grossi, come i grandi blocchi di pietra dell'età megalitica, che non consentivano di rendere agile, flessibile, adattiva la progettazione delle costruzioni. La progettazione didattica è complessa, deve governare una pluralità di fattori molto ampia a forte variabilità, ha bisogno perciò di materiali da costruzione il più possibile fini e plastici per consentire una progettazione flessibile e articolata che produca le costruzioni più diverse, nelle stesse situazioni o in circostanze differenti. Di qui la necessità di individuare gli elementi che costituiscono l'Oggetto Culturale non solo in termini di argomenti, ma anche di strutture epistemiche più profonde, articolate e flessibili. In questa prospettiva, nella nostra scuola la 'didattica per obiettivi' ha rappresentato un significativo avanzamento, perché ha introdotto l'analisi delle abilità, intese come padronanza delle procedure, cioè di sequenze di azioni codificate per raggiungere uno scopo.

Definire gli obiettivi in termini di abilità è valido, utile e corretto, ma insufficiente. L'Oggetto Culturale infatti non è costituito solo da argomenti e procedure, ma anche da informazioni e da concetti: una didattica moderna deve tener conto di tutte queste componenti"

I Concetti

"I concetti sono dei costrutti, non sono dei dati incontrovertibili. Sono opinabili, modificabili, dipendono dai punti di vista che utilizzano, non sono espressione della realtà così com'è ... perciò quando il docente lavora al concetto di pace, è necessario che si chiarisca il punto di vista da cui intende osservarlo (psicologico, filosofico, antropologico ...). Nella complessità non si può prescindere dai punti di vista, che non devono essere separati a compartimenti stagno, ma se possibile collegati e rappresentati nella mappa.

I concetti non sono un cumulo di informazioni, ma uno schema di relazioni, sono collegati fra loro e trovano giustificazione all'interno di una teoria, cioè di un sistema che costruisce la interpretazione dei fatti. Essi consentono deduzione, inferenza, astrazione, trasferibilità, cioè economia cognitiva, sono 'organizzatori cognitivi'. L'esperienza, che si presenta come caos, rimarrebbe tale senza i concetti: sono rappresentazioni che orientano e danno ordine all'esperienza, sono contemporaneamente processi e prodotti della mente ...

I concetti sono composti da elementi caratterizzanti, che danno identità, e da nessi, legami, relazioni. Il pensiero è una rete di concetti che si aprono su altri concetti e così via. Teoricamente ciò potrebbe andare all'infinito, perché l'ordine del pensiero è reticolare, tutto è compresente. Lineare è solo l'ordine della narrazione: il pensiero è ipertestuale ...

Qual è l'implicazione pedagogica di tutto questo? Che è indispensabile capire che tipo di conoscenza hanno i nostri ragazzi (concetti spontanei), e lo strumento privilegiato per questo tipo di diagnosi è la Conversazione Clinica. Quindi, in fase di programmazione, l'insegnante, per prima cosa prepara la mappa concettuale dell'Oggetto Culturale: è uno strumento di autodiagnosi che gli permette di controllare la propria focalizzazione sul concetto; poi conduce la Conversazione Clinica con gli alunni"

La Conversazione Clinica

"La Conversazione Clinica è utile per capire la situazione concreta (la classe, la scuola, un gruppo di adulti in formazione) sul piano cognitivo. E' apparentemente semplice come tecnica, in realtà è 'delicata' e non facile da un punto di vista metodologico perché spesso anche il linguaggio non verbale può diventare espressione valutativa e bloccare la funzione diagnostica.

La Conversazione Clinica :

- coglie i concetti presenti nei soggetti mediante l'osservazione diretta*
- ha delle fasi precise: progettazione, conduzione e trascrizione dei dati (protocollo); quindi non si improvvisa*
- ha un tempo limitato (circa 30 minuti)*
- è diagnostica e non valutativa, è esplorativa*
- parte da una domanda stimolo ed usa domande di chiarimento e specificazione, usando il rispecchiamento, il rilancio delle domande; si conclude con la stesura di un protocollo in cui si usano le frasi degli studenti*
- il docente deve avere un atteggiamento clinico per non influenzare: parlare poco, non entrare nel merito, non suggerire, non correggere, non censurare*

Dopo aver condotto la Conversazione Clinica, l'insegnante: rappresenta la matrice cognitiva degli alunni (che contiene: i concetti spontanei; gli 'attributi' o caratteri pertinenti che permettono loro di riconoscere quei concetti o almeno di distinguerli da altri; i 'copioni' o esperienze dirette o indirette, che provengono dalla famiglia, dai mass media, dai compagni, alle quali collegano i concetti; le spiegazioni che danno di tali episodi e come li collegano ai concetti); confronta la sua mappa concettuale con la matrice cognitiva degli alunni e quindi pianifica le azioni didattiche opportune per integrare, sostituire, ristrutturare ...”

La valutazione in itinere

Come ho già accennato, la riflessione sulla concettualizzazione, tema centrale degli incontri in questo primo anno, non aveva come finalità l'elaborazione di una teoria della pace, ma l'esplicitazione di un modello di situazione didattica per la progettazione.

Le indicazioni emerse da un questionario di valutazione che abbiamo proposto al termine del secondo stage, ci dicono che questo crea problemi fra i corsisti. Riguardo agli obiettivi: qual è lo scopo del corso? Costruire percorsi di educazione alla pace o acquisire un metodo di lavoro? Riguardo ai metodi: bisogna dare più spazio ai lavori di gruppo, ai momenti di confronto fra i corsisti, bisogna dare più valore alle esperienze che essi hanno; riguardo ai tempi: più tempo per discutere, più tempo per approfondire, più tempo per correggere gli elaborati con la guida degli esperti; ma anche: troppi gli incontri, troppo il tempo necessario per studiare, troppo quello richiesto dalle esercitazioni ...

“Avete ragione” rispondiamo “ ma i tempi del Corso sono questi perché le risorse economiche sono limitate, perciò quello che possiamo dare è una modalità di lavoro utile, cioè efficace e trasferibile, spendibile in molti contesti ed occasioni, che vi aiuterà a recuperare una visione sistemica con la quale ciascuno di voi potrà esercitare le conoscenze e le competenze che già possiede o che vorrà farsi in seguito: un adulto, un professionista che ha buona cultura può anche gestire da solo lo spazio che qui si lascia – per necessità – scoperto”.

Ma ci sono anche altri interrogativi: che cosa diventeranno i corsisti alla fine dell'esperienza? Che cosa significa essere formatori? E “formatori di formatori”? Potranno avere un'identità giuridica diversa? Si apriranno nuove prospettive di lavoro? Quali garanzie dà in proposito l'Irrsae? E il Ministero? E la Regione?

Questo problema crea non poca tensione. Ci accorgiamo dell'importanza delle parole, della necessità di condividere i significati, di precisare i ruoli, di ridimensionare le attese, di esplicitare i limiti e le possibilità, di stabilire cioè con puntualità ancora maggiore il protocollo d'intesa.

Occorre molto tempo per chiarire che non esiste la figura istituzionale di formatore, e che l'espressione “formatore di formatori” sta solo ad indicare la possibilità – non la garanzia - di essere chiamati a svolgere interventi formativi. Ci sono momenti difficili. I corsisti chiedono incontri con il presidente dell'Irrsae e con rappresentanti della Regione.

Nonostante le spiegazioni, alcuni rimarranno con l'idea di essere stati in qualche modo “imbrogliati”. Alla frustrazione per le aspettative deluse si uniscono disagi materiali. Il pendolarismo fa sentire il suo peso: la scuola dove si svolge il Corso non offre possibilità di parcheggio, i servizi non sono adeguati ad un numero tanto elevato di persone, le aule che ci ospitano sono mal riscaldate, troppo poche per permettere ai diversi gruppi di avere un proprio spazio, troppo grandi per favorire la concentrazione; non c'è un luogo dove prendere un caffè o dove pranzare insieme, perciò durante le pause ci disperdiamo nei piccoli bar dislocati lungo la trafficatissima via che costeggia l'Istituto. Tocchiamo con mano l'importan-

za dell'ambiente di apprendimento, qualunque sia l'età degli allievi, anzi: forse nell'educazione degli adulti, già provati da tempi e ritmi di lavoro pesanti, il setting ha un'incidenza ancora maggiore.

Anche noi siamo affaticati: cento persone divise in due turni sono veramente pesanti da seguire, per non parlare delle fasi di pausa, che vedono le nostre giornate scandite da telefonate continue in cui si chiedono chiarimenti, informazioni, materiali ... e poi ci sono i compiti a casa da raccogliere, ordinare e spedire ai relatori. Un problema sempre più forte è il sovrapporsi degli incontri con gli impegni scolastici degli insegnanti: ci viene continuamente chiesto di cambiare giorno e di intervenire presso i Capi d'istituto che non vogliono concedere permessi. Scriviamo lettere ai dirigenti, cerchiamo di conciliare le più disparate esigenze senza compromettere lo svolgimento del corso.

Da ciò, altre riflessioni: i costi di un'esperienza non sono solo economici, ma riguardano anche l'impiego di energie e di risorse umane; chiunque entra in formazione – adulto o bambino che sia – ha bisogno di supporto, di assicurazione, di attenzione costante; in un lavoro che richiede interazione e scambio fra corsisti ed esperti, le distanze hanno la loro importanza; è necessario trovare il modo di coinvolgere ancora di più le istituzioni scolastiche nel processo di formazione, altrimenti si rischia di diventare controparte invece che supporto. Quindi, prima di lanciarsi in grandi avventure, attenzione alla fattibilità!

Per rispondere alle esigenze dei corsisti, modifichiamo gli stages successivi: sostituiamo ad alcuni argomenti di carattere metodologico, interventi di esperti (Salvatore Abruzzese, Adriana Celesti, Anna Loretoni, Giulio Mezzetti) che offrono nuove chiavi di lettura del concetto di pace (storico-politica, ecologica, sociolinguistica) e lavori di gruppo coordinati da Betti ed Azzali per consolidare i temi trattati, correggere le esercitazioni ed evidenziare nelle premesse ai programmi dei vari ordini scolastici i concetti di pace da sviluppare nel curriculum; per le fasi di pausa, proponiamo la stesura di un glossario per la condivisione del concetto di pace e la elaborazione di ipotesi di percorsi in verticale. Individuiamo anche una nuova sede, che offre strutture più adeguate, ma sarà disponibile solo l'anno prossimo.

La correzione delle esercitazioni, pur richiesta, crea disagio. In questi momenti di difficoltà, Azzali approfondirà i concetti di "errore" e di "compito sfidante":

"Le vostre difficoltà sono nel metodo, ne fanno parte, sono inevitabili: il metodo è il vostro Oggetto Culturale, ed esiste una vostra distanza cognitiva che è necessario colmare; non potete pensare a soluzioni immediate, è necessario saper attendere la maturazione dei tempi che vi permetteranno di padroneggiare conoscenze e informazioni indispensabili per poter operare in modo adeguato.

Questo il primo anno; il secondo sarà dedicato ai bisogni di consolidamento ed alla realizzazione dei percorsi con la classe. Ora è necessario studiare, provare, sbagliare e riprovare. Anche voi, come i vostri alunni, per apprendere avete bisogno di integrare le vostre conoscenze, di modificarle, di sostituirle. In quale misura le operazioni che si compiono a scuola sono utili ed efficaci per realizzare questo processo? Sperimentandolo in prima persona, avrete uno strumento in più per comprenderne i punti di forza ed i punti di debolezza ...

Nella scuola si fa un cattivo utilizzo dell'errore, l'errore è vissuto come negativo. In realtà, i prodotti in itinere – come le vostre esercitazioni, ad esempio – non possono essere 'giusti' perché ancora non possono corrispondere compiutamente all'Oggetto Culturale: se così fosse il cammino sarebbe concluso e l'apprendimento sarebbe già avvenuto. L'errore, o comunque l'imperfezione, è in genere un passaggio necessario.

Nelle teorie sulla motivazione si parla di ‘compito sfidante’: ciò che si propone nell’attività didattica non deve essere troppo difficile – la distanza fra Soggetto in Apprendimento e Oggetto Culturale è eccessiva – altrimenti si rinuncia, ma non deve essere nemmeno troppo facile, altrimenti non c’è crescita, non c’è progresso e quindi non c’è motivazione. Il compito deve essere ‘sfidante’: manca qualcosa, ma la distanza può essere colmata, la meta, con qualche sforzo, può essere raggiunta. Se però l’inadeguatezza diventa dominante, allora si abbandona, soprattutto mentalmente. Come chiamiamo nella scuola l’inadeguatezza fra Soggetto in Apprendimento e Oggetto Culturale? Errore, insuccesso, insufficienza. La prestazione che non corrisponde all’Oggetto Culturale viene connotata solo in termini negativi. Si dice ‘sbagliando s’impara’, ma questo, appunto, è solo ciò che ‘si dice’, è il nostro ‘costrutto cognitivo’, per usare l’espressione di Kelly, mentre il nostro ‘costrutto personale’, che ha a che fare con le emozioni e l’affettività, dice solo ‘stai sbagliando, tu sei sbagliato’.

L’apprendimento nasce da un confronto tra conoscenza posseduta e conoscenza nuova: chi apprende recepisce utilizzando i concetti che ha a disposizione, le sue strutture di conoscenza lo aiutano ad affrontare un argomento nuovo, perciò lavorare sui concetti a scuola significa diagnosticare dove si è e la direzione in cui si vuol andare. La situazione didattica contempla un soggetto in apprendimento che ha un ruolo attivo ed operativo, ma le azioni che si costruiscono sono congruenti con questa visione partecipata? Se l’obiettivo di questo corso è la costruzione di un curriculum della pace, le attività non potranno riferirsi solo al contenuto dell’idea di pace, ma il focus dovrà essere anche la congruenza del rapporto tra azioni e contenuto, tra azioni e costruttività dell’apprendimento da parte degli studenti. Insegnare non è spiegare, insegnare è guidare le azioni ...”

Il primo anno termina con un nuovo incontro di valutazione. Le tensioni sembrano sanate, almeno in parte. Gli insegnanti esprimono la necessità di lavorare ancora sulla conversazione clinica, di progettare percorsi da sperimentare nelle classi a partire dalle attività realizzate fino ad ora; chiedono di essere suddivisi diversamente nei due turni: non ritengono funzionale la compresenza di tutti gli ordini di scuola, preferiscono un gruppo di scuola materna ed elementare e un gruppo di scuola secondaria di I° e II° grado; chiedono anche che sia ridotto il numero degli incontri a Firenze perché la fatica ed il dispendio di tempo sono veramente forti. Ci impegnamo ad accontentarli.

Passiamo il mese di luglio a revisionare i lavori che i corsisti ci hanno mandato nella fase di pausa, a contattare nuovi esperti, a strutturare il secondo anno di attività nella direzione concordata. In un caldo torrido e utilizzando mezzi di fortuna assembliamo in 3 diversi fascicoli (scuola materna e scuola elementare/scuola media/ scuola secondaria) i materiali che documentano il lavoro svolto dai corsisti per:

- individuare gli aspetti fondamentali inerenti l’Educazione alla pace nella scuola a partire dal contributo offerto dagli esperti disciplinari
- identificare argomenti di lavoro per la pratica didattica, che possono essere riferiti agli aspetti scelti in precedenza ed esplicitare i concetti che li organizzano, facendo riferimento ai campi di esperienza, agli ambiti disciplinari, alle discipline
- organizzare in una mappa i concetti scelti per il progetto curricolare da realizzare
- presentare alcuni esempi di progetti didattici.

Per fornire un quadro d’insieme dei lavori svolti, Betti e Azzali hanno elaborato mappe di sintesi da inserire come premessa nei fascicoli. Il tempo è tiranno e non ci permette di

revisare tutti i materiali, ma riteniamo opportuno riprodurli ugualmente per utilizzare al massimo quanto il Corso ha prodotto, per non disperdere contributi significativi, per documentare questa fase del percorso formativo. Saranno il punto di partenza per i lavori del prossimo anno.

1999

2° anno: La Progettazione dei percorsi

Tenendo fede agli impegni presi, riduciamo a 5 gli incontri a Firenze e organizziamo diversamente i due gruppi (scuola materna ed elementare/ scuola secondaria di I° e II° grado)

In questo secondo anno ci proponiamo di:

- consolidare la capacità di progettare curricula per la pace, moduli ed unità didattiche utilizzando il modello per concetti e gli ambiti disciplinari
- avviare la sperimentazione nelle classi dei percorsi elaborati durante il corso
- promuovere esperienze di collaborazione tra i corsisti appartenenti a scuole diverse.

Negli incontri verranno messe a fuoco le problematiche più rilevanti emerse durante tutto il percorso formativo: i modelli di progettazione curricolare, il sistema di mappe concettuali relative al concetto di pace, il modello didattico (modalità diagnostiche e di valutazione, modalità di costruzione dell'apprendimento, mediatori didattici), il processo di formazione della padronanza concettuale. A questo scopo si prevedono momenti di approfondimento teorico in plenaria ed estesi momenti di lavoro di gruppo per aree disciplinari e fasce di età scolare, centrati su compito. La definizione dei compiti di ciascun incontro avverrà di volta in volta, sulla base del lavoro che i corsisti, singolarmente o in gruppo, realizzeranno nelle fasi di pausa. Per rendere più efficace il lavoro, i gruppi verranno supportati da esperti di didattica per concetti di diverse aree disciplinari.

Viste le difficoltà incontrate, inviamo agli insegnanti questo programma, chiedendo una conferma scritta della loro adesione agli obiettivi ed alle modalità del corso. La risposta è positiva a grande maggioranza.

Il secondo anno di Corso ha inizio il 6 settembre, con il gruppo 'Materna-elementare'. Le attività prevedono: stato dell'arte, presentazione della struttura di progettazione, realizzazione e documentazione dei percorsi, scelta e definizione dei concetti su cui basare i percorsi stessi. Il giorno successivo, con lo stesso programma si riunirà il gruppo 'Secondaria di I° e II° grado'.

Abbiamo cambiato sede e gli insegnanti sono contenti di questa nuova scuola, più vicina alla stazione ferroviaria e con spazi più adeguati.

Ci presentiamo con i fascicoli dei lavori svolti l'anno precedente. Anche questo crea motivazione e senso di appartenenza. È un buon inizio: speriamo che tutto proceda per il meglio ...

In realtà anche quest'anno i problemi torneranno presto a farsi sentire. Il ruolo del formatore, innanzi tutto, ma anche la sperimentazione in classe. La Conversazione Clinica crea non poche difficoltà. Le frasi ricorrenti durante gli incontri in plenaria ed i lavori di gruppo saranno:

"mi sentivo direttiva"

"ero frenata dal problema di non interferire"

"mi ha bloccato il fatto di non poter intervenire e poi intervenivo lo stesso, non potevo non farlo"

"si devono coinvolgere i bambini che non partecipano? Mi sono sentita troppo direttiva, avevo paura di non fare tutto"

“ho avuto l’ansia di essere autoritario, però volevo svolgere il lavoro e non trovavo l’equilibrio; io sono un’insegnante autorevole”

“il gruppo è partito, contrariamente alle mie previsioni, dall’asserzione che la pace non esiste: è stato difficile riportare le cose al positivo. Dovevo riportarle o no?”

“non riuscivo ad essere creativa, mi sentivo imbrigliata”

“non ho chiara la fase delle ipotesi dei ragazzi”

“non so fino a che punto certe cose le ho tirate fuori io o erano spontanee”

“le domande stimolo sono risultate inadeguate una volta in situazione, ed anch’io mi sentivo inadeguata”

“non riuscivo a tenere presente la mappa, le domande e la classe contemporaneamente”

“i tempi: quello che avevo programmato nella mappa non sono riuscita a farlo”

“il tempo è stato un problema”

“non riuscivo a fare la mappa: ho aggirato il problema utilizzando quella data nelle dispense”

“la mia mappa era solo un insieme di frasi”

“il lavoro era enorme, questo mi ha messo una certa ansia ... non ho fatto la matrice cognitiva”

La mappa, i tempi, il ruolo dell’insegnante ... Gli esperti intervengono dando spiegazioni e indicazioni operative. Si prova di nuovo e a volte i successi non mancano:

“è stata una bella esperienza: la collega ha fatto da osservatore e mi ha fatto riflettere su certi miei comportamenti non voluti che erano di rinforzo”

“mi è servita a conoscere le idee che hanno in testa i ragazzi”

“è bello perché si abbandona l’atteggiamento valutativo”

“ho capito che i miei alunni sulla pace ne sapevano molto di più di quanto pensassi”

“soprattutto l’alunno con handicap ha lavorato bene. Non avevo capito il loro buon livello, li avevo sottovalutati”

“esperienza positiva: avevano chiare le cose, mi chiedevano spiegazioni, erano contenti di quello che facevano”

“piacevole e interessante, ognuno ha portato il proprio vissuto”

“c’è stato dibattito: ho svolto il ruolo del moderatore”

“è stato diverso dal solito tran tran, mi sono divertita”

“l’ho fatto con piacere, nonostante le difficoltà, più che invasiva, questa volta mi sentivo responsabilizzata”

“hanno proposto di fare la Mappa del Tesoro Pace: ora ci devi dare la tua mappa, mi hanno detto”

“avevo paura che venissero fuori i problemi della classe - ci sono handicappati, figli di prostitute ... - invece non è successo niente di male”

“i ragazzi erano molto seri in questa attività e sono intervenuti anche quelli scolasticamente deboli”

“la mappa mi è stata utile: mettere a fuoco quello che voglio fare mi è servito molto”

“mi sento un soggetto in apprendimento e sento che cresco”

“questo lavoro mi ha fatto capire che discutere non è facile, non è spontaneo: bisogna insegnare a farlo”

“è stato più facile lavorare con i ragazzi di prima media che con quelli di terza: man mano che si sale nella scuola si impoverisce la capacità di esprimere ciò che si pensa. Così ora so a cosa devo fare attenzione”

“i ragazzi sono stati contenti”

Anche il problema del rapporto fra contenuto e metodo non è semplice da risolvere: *“mi chiedo se un argomento come la pace, che coinvolge aspetti affettivi ed emotivi, si possa affrontare solo concettualmente”*

“c’è bisogno di semplificare e di passare dal mentale anche ad altri linguaggi, specie per la materna ... sento la necessità di andare più nell’espressivo”

“quali caratteristiche devono avere i percorsi di educazione alla pace per essere buoni?”

“vorrei qualcosa di più propositivo: la pace nella scuola deve essere tradotta in cose concrete, che servono a lavorare sui conflitti nel quotidiano”

“si può insegnare la pace senza essere uomini e donne di pace? Si può, se non abbiamo chiaro dentro che cos’è la pace? la pace è legata ai valori”

“è difficile nei ragazzi dividere l’affettivo dal cognitivo: è questo che si doveva fare, vero?... secondo me le cose vanno affrontate in modo diverso ... ho bisogno di altre conoscenze, di altre spiegazioni”

Cerchiamo di darle. La fatica si fa sentire. Ad aprile si presentano di nuovo problemi che credevamo risolti:

“Qual è l’offerta formativa del Corso? Quali sono i suoi obiettivi? Dobbiamo sapere dove stiamo andando”

E - con forza – quello legato alla figura del formatore:

“chiediamo che vengano chiarite le competenze e il ruolo delle persone che usciranno dal corso”

“l’attestato di fine corso deve avere un valore, cioè deve essere spendibile nella scuola dell’obbligo e nel territorio della Regione”

Di nuovo incontri, confronti e scontri. Alcuni corsisti rinunciano, gli altri continuano a lavorare con grande impegno. Così termina l’ultimo anno.

Nelle giornate di valutazione finale, insieme ai corsisti decidiamo di documentare l’attività svolta dagli insegnanti nelle classi. La Documentazione prevede: la stesura della Mappa concettuale con le fonti utilizzate per la sua stesura; le ipotesi delle concezioni spontanee presupposte per gli alunni; il protocollo della Conversazione Clinica, la stesura della Matrice Cognitiva; i compiti di sviluppo individuati con eventuali aspetti di divergenza/convergenza dei concetti rilevati; la rappresentazione grafica della rete concettuale dell’unità didattica; la descrizione analitica delle singole fasi di lavoro secondo la seguente struttura: Fase n. /Tempo impiegato/Obiettivo/Cosa fa l’insegnante/Cosa fa l’alunno, corredate con il materiale utilizzato (testo, immagine ecc.) ed i relativi elaborati realizzati dagli alunni; le prove di verifica effettuate; le riflessioni sul lavoro svolto e sugli esiti educativi rilevati.

Nelle pagine che seguono Francesco Betti, utilizzando per motivi di spazio solo una minima parte i lavori svolti dai corsisti, ha documentato i risultati di due anni di formazione: le linee di un curriculum in verticale di educazione alla pace, dalla materna al biennio delle scuole superiori.



EDUCAZIONE ALLA PACE: ALCUNE INDICAZIONI DI QUADRO

Gaetana Rossi

L'educazione alla pace, correttamente intesa, si fonda nel riconoscimento della pari dignità di ogni popolo, di ogni etnia, di ogni essere umano.

L'uomo diventa così il centro di ogni progetto educativo e per la sua completa formazione occorre un'opera coraggiosa, perseverante, illuminata.

Affinché la personalità di ciascuno sia umanamente ricca, armoniosamente sviluppata, consapevole della propria grandezza e dignità, occorre capire che la presenza di culture e tradizioni diverse, di costumi, di lingue, di valori, arricchisce reciprocamente ogni essere umano in quanto la diversità dell'altro serve per la costruzione della propria identità. Tutto questo dovrebbe far considerare che nessun falso pregiudizio di superiorità dell'uno sull'altro, nessuna forma di antagonismo, di razzismo può essere giustificata anche se spesso ci si scontra con realtà diverse nelle quali interessi di parte, paure, pregiudizi creano ostacoli che possono sembrare insormontabili.

In questa nostra epoca, immersa nelle meraviglie della tecnica ma anche sommersa dal consumismo sfrenato, un progetto di educazione alla pace sembra di difficile realizzazione a causa degli individualismi che riaffiorano sia sul piano politico che culturale e sociale.

Pertanto educare in tal senso sembra un navigare contro corrente, ma se crediamo in quel che facciamo, se operiamo solo se crediamo in ciò che vogliamo fare, se non prevale la difesa dei privati interessi e lasciamo spazio alla cura del più debole facendoci carico "dell'umano soffrire", il progetto che ci sta a cuore, nel tempo, si potrà realizzare. È ovvio che per la sua realizzazione occorre un'accurata ricerca metodologica e didattica.

Sul piano della ricerca e della prassi pedagogica, la scuola rappresenta una piattaforma tipica ed essenziale.

La scuola di oggi, interculturale e multietnica, può e deve assumere il ruolo di mediazione di fronte all'atteggiamento dei giovani nei confronti del pluralismo culturale.

Lo studio di tale problema non può essere impostato soltanto su modelli di tipo funzionalistico o di tipo comparativistico o storico, ma deve essere affrontato e considerato come un bisogno profondo dell'esistenza, come elemento essenziale della libertà e della dignità di ogni essere umano.

Nei documenti scolastici italiani degli ultimi anni il tema dell'educazione interculturale è molto considerato e approfondito, ma non prende in considerazione in modo esplicito un argomento come l'educazione alla pace che potrebbe dar luogo, all'interno del contesto sopra citato e nell'ambito di un dialogo che promuova la comprensione reciproca, la collaborazione e il rispetto fra le varie culture, a percorsi didattici che, opportunamente disposti, potrebbero offrire maggiori spunti di indagine e di riflessione all'azione educativa della scuola.

La costruzione della pace, dipende da noi e deve essere favorita da leggi che non sovvertano l'ordine morale, dalla risposta negativa a ideologie semplificatrici che possono generare soltanto dei mostri, dalla consapevolezza che la pace è legata alla vita dell'intera umanità e che può essere testimoniata tutti i giorni mediante i rapporti umani, nell'impegno e nell'apprezzamento delle varie culture e instaurando un dialogo, un rapporto autentico con chi ha avuto meno di noi.

L'indifferenza non genera pace, ma incubi. Lo testimonia Liana Millu, sopravvissuta ai lager femminili nazisti, che all'antisemitismo risorgente in Germania e in altre parti del mondo oppone il suo libro *Il fumo di Birkenau* (Ed. Giunti, Firenze, 1986). L'autrice afferma che "l'incubo di Primo Levi era quello di un deportato che raccontava quello che gli era accaduto e nessuno gli credeva. Di fronte al revisionismo storico, al negazionismo che avevano riaperto ferite mai rimarginate, il suo suicidio non fu il gesto meditato, come aveva scritto, ma l'atto di una persona esasperata che apre la porta e si butta giù".

Dinanzi a questa "disperazione del cuore" come scongiurare che indifferenza, violenza, disprezzo possano generare altri incubi e che altre guerre riaprano e alimentino nuovi campi di sterminio?

La scrittrice ha dato una risposta al giornalista che la intervistava: "Scongiurare la guerra è impossibile, ma la si può combattere in varie maniere. Di Auschwitz parlo pochissimo, ma ai giovani cerco di far capire che le forze che lo crearono sono presenti nelle nostre giornate, nella nostra vita. Allaccio la presenza del passato al nostro presente. I giovani che sono il futuro, devono sentire che sono coinvolti e comprendere che violenza, indifferenza, disprezzo sono presenti nella loro vita quotidiana".

Questa nota, mentre recupera una pagina legata ad un Convegno di studi su Umberto Campagnolo (*L'eredità spirituale di U. Campagnolo*), si apre su due versanti di indicazioni: il primo è "*uno sguardo alla pedagogia della pace*", il secondo ferma la sua attenzione su un discorso di cornice (*Costituzioni, norme, mozioni, direttive, leggi per l'educazione alla pace*).

L'eredità spirituale di Umberto Campagnolo, filosofo e politico della cultura

Nella sede dell'Ateneo di Venezia, il 25 e il 26 ottobre 1996, si è svolto un convegno internazionale che la Società Europea di Cultura (S.E.C.), in collaborazione con le Università di Venezia e di Padova e con l'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, ha organizzato per rendere omaggio al filosofo e politico della cultura Umberto Campagnolo, a vent'anni dalla sua morte e nel cinquantenario della S.E.C., detta "Società del dialogo", da lui fondata.

Il convegno, intitolato *L'Europa, la cultura, la pace*, non ha inteso fare nei due giorni di studi e di testimonianza un elogio "alla memoria", ma ripercorrere le tappe fondamentali di una vita variamente articolata spesso segnata da scelte dolorose, sempre coerenti e ispirate da un principio di libertà e di giustizia che portano Campagnolo, giovane professore di filosofia, ad emigrare in Svizzera nel 1933 per non dover prendere la tessera del Partito fascista.

A Ginevra, "già sede della Società delle Nazioni e luogo di incontri internazionali di altissimo livello", Campagnolo si dedica allo studio del diritto conseguendo con la tesi *Nations et Droit* un dottorato in scienze politiche e due anni dopo la libera docenza in filosofia del diritto. Suo maestro è Hans Kelsen, giurista e filosofo tedesco di chiara fama, in esilio a Ginevra dopo che in Germania il nazismo ha preso il potere.

La tesi *Nations et Droit* rimane la base fondamentale della teoria politico-giuridica di Campagnolo, secondo la quale nell'attuale ordinamento politico-giuridico che divide il mondo in Stati sovrani non è possibile giungere ad una pace duratura. Lo Stato è per sua natura, secondo la filosofia di Campagnolo, "volontà di potenza e affermazione di sé che si alimenta nello scontro con gli altri". Per questo non possono essere gli Stati a garantire la pace, ma i popoli. Il diritto internazionale è il diritto degli Stati e le organizzazioni nate all'interno di essi sono sempre società fra Stati e per questa ragione impotenti a garantire la pace. Le stesse organizzazioni pacifiste non servono perché possono soltanto esprimere "intenzioni e aspirazioni generose" senza essere determinanti e sono perciò destinate all'insuccesso.

La formazione filosofica e lo studio attento del diritto fanno riflettere Campagnolo sulla divisione provocata in Europa dal fascismo e dal nazismo. La catastrofe atomica, inoltre, mette in pericolo le sorti del mondo intero. Per la prima volta nella storia dell'uomo la guerra non ha più come alternativa la pace e la pace non ha più come alternativa la guerra, ma la fine dell'umanità.

Campagnolo si chiede dove sono nate le guerre mondiali e dove può scoppiare l'ultima, quella finale. La risposta è ovvia: in Europa. Allora si deve partire dall'Europa e organizzare gli Europei per la pace.

Campagnolo non si isola nel mondo accademico e traduce in concreto quelle che sono le sue intuizioni e aspirazioni. Pertanto, dopo la liberazione, entra nell'organizzazione del Movimento Federalista Europeo e nel 1945 viene acclamato primo segretario generale. La sua visione della pace trova nel Movimento un tramite per raggiungere le coscienze. Si batte per costruire la Federazione Europea, ma di un'Europa che non accetti la logica dei blocchi, la quale non è altro che logica della guerra. Invece gli avvenimenti di quegli anni prendono una piega diversa. Rimarginate alla meglio le ferite della guerra, che aveva visto Est ed Ovest insieme contro il nazismo, si fa strada una crescente spaccatura. La divisione verticale dei due blocchi fa irrigidire gli stessi in trattati e alleanze che si contrappongono. L'entusiasmo per la pace da poco conquistata diventa "forza raggelante della guerra fredda". L'Italia entra a far parte dell'Alleanza Atlantica e nell'Europa occidentale incominciano a fiorire i trattati di collaborazione fra Stati. I singoli governi non rispecchiano altro che le esigenze nazionali e non possono pensare ad un futuro di solidarietà sacrificando l'immediato dei loro interessi. Ecco perché le alleanze, in momenti di pericolo, sono destinate a sgretolarsi ed a fallire se non intervengono forze compatte di base che mettano fine alla diffidenza, alla paura, all'odio, all'egoismo e allo spirito di sopraffazione per valorizzare invece soltanto ciò che unisce: la solidarietà, la fiducia, il rispetto reciproco, la comprensione, la collaborazione, il dialogo.

Lo stesso movimento federalista non riesce a condividere l'impostazione intransigente, ma lineare, di Campagnolo. Sorgono i primi contrasti con Altiero Spinelli ed Ernesto Rossi. Il *Manifesto di Ventotene*, a cui rimangono legati, vuole "un saldo Stato federale che disponga di una forza armata europea al posto degli eserciti nazionali". Campagnolo considera ristretto l'orizzonte del *Manifesto di Ventotene*. Egli mira allo sviluppo di una coscienza universale di pace per superare le barriere che dividono i popoli in Stati. Lascia perciò il Movimento, ma non rinuncia alla diffusione delle idee elaborate durante l'esilio ginevrino. Campagnolo parte dal presupposto che bisogna agganciare l'Est all'Ovest. Se è vero che l'Europa è al centro dei pericoli della guerra, è altrettanto vero che è anche il centro della cultura universale. Quindi, gli uomini di cultura possono farsi interpreti delle comuni esigenze della vita umana, che anela alla pace e non alla guerra, attraverso "il dialogo". Per Campagnolo "il dialogo" è l'esercizio della coscienza, lo strumento offerto al pensiero per raggiungere tutto l'uomo, "non un'idea astratta dell'uomo, ma l'uomo incarnato nella storia". Al concetto di "dialogo" è strettamente legato quello di "politica della cultura", di importanza fondamentale per la sua filosofia. Poiché la cultura ha le sue radici nella razionalità umana, essa è universale, vive e cresce con il contributo di tutti gli uomini. Per la sua universalità, dunque, la cultura può essere un tramite importantissimo per "ricomporre" controversie e stabilire rapporti di convivenza fra i popoli, a patto che si renda conto delle responsabilità che ha nelle vicende storiche. La cultura, impegnata moralmente, porta un contributo importantissimo nella storia dei popoli e poiché non ha condizionamenti di sorta svolge una propria politica che può essere portata avanti da uomini di nazionalità e di ideologie diverse.

A Venezia, nel 1946, ha inizio il cammino della S.E.C. All'Associazione aderiscono personalità i cui nomi sono conosciuti in Europa e nel mondo intero: André Breton, Marc Chagall, Benedetto Croce, Carl Gustav Jung, Gianfranco Malipiero, Thomas Mann, Francois Mauriac, Giuseppe Ungaretti, Giorgio La Pira, Ignazio Silone, Bertold Brecht, Albert Schweitzer, Norberto Bobbio e Alessandro Galante Garrone sono solo alcuni fra i circa trecento nomi della S.E.C. Una società europea, quindi, di persone dedite alla cultura, non una realtà come quella dell'Unesco" i cui associati sono pur sempre gli Stati"; uomini di cultura, non intellettuali isolati nella torre d'avorio dei loro studi, persone consapevoli che la cultura è "la guida dell'azione" e che l'umanità pensante deve cercare un'Europa spiritualmente unita, al di là dei governi che si succedono. Nelle loro sessioni di lavoro culturale, intellettuali dell'Est e dell'Ovest affrontano temi di primaria importanza "su un terreno di schiettezza e di rispetto".

Durante i suoi cinquant'anni di vita, la S.E.C. ha svolto un'attività creatrice di valori e con la politica della cultura, senza disconoscere gli Stati e le loro leggi, ha teso a creare con il dialogo (negli anni della guerra fredda fu tra le poche a cercarlo) le condizioni necessarie al superamento di situazioni che sembravano senza sbocco. Oggi conta aderenti in tutto il mondo e alle sue assemblee partecipano personalità politiche di diverse nazioni.

Le idee del suo fondatore, che molti definirono utopista e illuso, sono più che mai vive e attuali. "La lotta contro la guerra non consiste nel dire no ai conflitti in atto, ma nel dire sì ad una società che renderà la guerra impossibile": è questo il tema centrale del suo pensiero, che offre un contributo fecondo a quanti vanno alla ricerca di una pace autentica.

Uno sguardo alla pedagogia della pace

La pedagogia è stata sempre attenta al "problema pace", ma forse per il passato si è limitata ad esprimersi soprattutto a livello ideale e non è stata in grado di costruire un discorso pedagogico capace di orientare l'uomo ad impegnarsi concretamente sulla questione.

Nel corso dei secoli i grandi filosofi e pedagogisti, avendo della pace una visione diversa dalla nostra, l'hanno esaltata come "assenza di guerra", come sicurezza politica e non come "frutto di alleanza", come impegno costruttivo di ciascun uomo.

Negli anni '30 E. Mounier afferma che la pace non è assenza di guerra, "lo stato di guerra esiste là dove, in partenza, l'aggressività o la cupidigia rimangono la molla principale dell'attività e dell'avventura umana"¹.

Da ciò si evince che la pace è il frutto di uno sforzo personale e che ogni uomo deve essere educato a volerla, anche se non può essere ignorata l'esistenza di una aggressività propria dell'essere umano e che non può essere eliminata perché "si creerebbero esseri inconsistenti che, insieme alla violenza, disertano il coraggio e persino l'iniziativa".

Fra le voci di pace più autorevoli degli anni '30, c'è quella di Maria Montessori che, in occasione del Congresso europeo per la pace a Bruxelles, il 3 settembre del 1936, afferma: "La pace è una meta che si può raggiungere soltanto attraverso l'accordo, e due sono i mezzi che conducono a questa unione pacificatrice: uno è lo sforzo immediato di risolvere senza violenza i conflitti, vale a dire eludere la guerra, l'altro è lo sforzo prolungato di costruire la pace fra gli uomini"². E se la politica degli Stati ha il compito di evitare i conflitti, l'educazione ha il compito di costruire la pace che non riguarda solo una classe sociale ma tutti gli uomini e comprende anche il bambino in quanto è "uomo fin dalla nascita, che ha una personalità di grande valore umano ed i più sacri diritti sociali".

¹ E. Mounier, *Trattato del carattere*, vol. II, Ed. Paoline, Alba, 1949, pag. 180.

² M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano, 1953 pp. 9-62.

L'educazione a cui la Montessori fa riferimento non riguarda soltanto l'istruzione impartita durante gli anni di scuola ma deve iniziare dalla nascita e durare tutta la vita per dare la possibilità ad ogni essere umano di "valorizzare il potere di sé, di possedere se stesso e dominare il suo tempo".

La pedagogista, con le sue argomentazioni, delinea "l'uomo nuovo", capace di costruire il mondo della pace perché "consocio della sua missione cosmica".

Ferrière negli anni '50 (si era da poco concluso il secondo conflitto mondiale) in una conferenza afferma che la pace dipende dall'educazione, quindi da noi, e aggiunge "che i nostri figli facciano della loro vita e del mondo intero un'opera migliore di quella che noi abbiamo fatto". Secondo Ferrière, l'uomo ha un istinto aggressivo che, se nell'infanzia non viene canalizzato in maniera opportuna, "prende occasione da qualunque conflitto che sorge per acuirsi"³. Ferrière propone un'educazione "attiva" che rifugge "dall'autoritarismo e dall'anarchia", che spinge i giovani ad "adoperarsi per il bene sociale e ad utilizzare in maniera umanizzante il tempo libero" pur non tralasciando l'educazione fisica, ludica, sportiva ed intellettuale.

Questo tipo di educazione, secondo il pedagogista, può "canalizzare e sublimare" gli istinti peggiori e suscitare da parte dei giovani interesse e desiderio per "un avvenire migliore".

Anche Aldo Agazzi, promotore di una "nuova pedagogia", afferma che bisogna "educare le nuove generazioni al reciproco rispetto delle nazioni, alla fratellanza dei popoli, alla collaborazione delle genti fra loro, anche in vista del loro progresso e sviluppo".

L'educazione alla pace, in questa prospettiva, si colloca come educazione alla democrazia e l'aver inserito l'insegnamento dell'educazione civica nella scuola risponde proprio all'intento di contribuire a educare l'uomo "ad essere cittadino consapevole, responsabile, capace di scelte libere e autonome"⁴.

G. Proverbio evidenzia che questa nuova pedagogia vuole fornire alle nuove generazioni "strumenti atti a scoprire dove si annidano le violenze più subdole, per non caderne vittima, o, ciò che è più importante, per non diventarne fautore"⁵.

Mario Mencarelli sostiene che la pace non può essere imposta, essendo, com'è, una "conquista coesistenziale ad ogni persona" e propone di impegnarsi in "un lavoro di conoscenza onesto e scrupoloso, sostenuto da una ricerca personale da parte degli alunni..." Il pedagogista senese non indica soltanto percorsi ma promuove le "forze attive" che sono nell'uomo, nelle sue capacità creative che, tramite l'educazione, si sviluppano in maniera armonica e gli permettono di realizzarsi "con semplicità ed apertura nei riguardi dell'esistenza".

La pedagogia si assume così il compito di "suscitare in ogni alunno l'io... la forza prima, quella sulla quale la persona si sente salda, e alla quale può chiedere una coerente programmazione di impegni ed una produzione consapevole di valori umani e di valori sociali, quali sono quelli che la parola pace può compendiare"⁶.

Questa pedagogia ci fa comprendere che la pace non è soltanto l'assenza, l'antitesi della guerra, ma un valore che deve essere conquistato giorno dopo giorno e che trova la sua linfa vitale nel cuore e nella ragione dell'uomo.

³ A. Ferrière, *La pace attraverso l'educazione*, in "Ricerche pedagogiche" n. 1, ottobre 1966, pag. 15.

⁴ A. Agazzi, *Una "nuova pedagogia", l'educazione alla pace*, in "Scuola e didattica", 25.01.1968, p. 758.

⁵ G. Proverbio, *Per educare alla pace*, in "Orientamenti pedagogici", n. 94, luglio-agosto 1969, pag. 854.

⁶ M. Mencarelli, *Creatività e valori morali*, La Scuola, Brescia, 1977, pag. 282 e 285.

Costituzioni, norme, mozioni, direttive, leggi per un'educazione alla pace

Il rispetto della persona, la promozione della giustizia, la cooperazione, la solidarietà nel mondo di oggi sono diventati norme codificate nelle varie Carte nazionali e internazionali.

In Italia, l'art. 2 della Costituzione (27 dicembre 1947) "riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove svolge la sua personalità e richiede l'adempimento degli inderogabili doveri di solidarietà politica, economica e sociale".

La Costituzione tedesca (23 maggio 1949) riconosce nell'articolo 1 che la dignità umana, "vincolo legislativo fondamentale del potere statale è intangibile. È dovere di ogni potere statale rispettarla e proteggerla". Pertanto vengono riconosciuti "gli inviolabili e inalienabili diritti dell'uomo come fondamento di ogni comunità umana, della pace e della giustizia nel mondo".

Il 10 dicembre del 1948 l'Assemblea generale delle Nazioni Unite approvò e proclamò la Dichiarazione Universale dei diritti umani. "È indispensabile che i diritti dell'uomo siano protetti da norme giuridiche – recita la Dichiarazione – se si vuole evitare che l'uomo sia costretto a ricorrere, come ultima istanza, alla ribellione contro la tirannia e l'oppressione". E l'art. 1 del documento afferma che "tutti gli esseri umani nascono liberi ed uguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza". Se qualcuno impone con violenza la sua supremazia agli altri, viene dissipato quello "spirito di fratellanza" che è riconosciuto dalla Dichiarazione come un bene non alienabile e non rinunciabile per la pace dell'umanità.

Le Costituzioni dei Paesi della CEE, in maniera esplicita, fanno un richiamo generale alla dignità umana, ai diritti dell'uomo.

È degno di nota che sono tutte successive al secondo conflitto mondiale. Quelle precedenti: Belgio (7 febbraio 1931), Irlanda (29 dicembre 1937), Olanda (29 marzo 1814), Regno Unito (non ha Costituzione scritta, ma tradizioni costituzionali fondate su atti che vanno dal 1100 al 1931) non contengono richiami generali ai diritti dell'uomo e alla dignità umana.

Ciò dimostra che gli orrori dell'ultima guerra, le ideologie naziste, i campi di sterminio, l'olocausto hanno spinto gli Stati a considerare decisivo per la pace nel mondo il rispetto della dignità umana. È capofila l'Italia che con la sua Costituzione precede anche la Dichiarazione Universale. Quest'ultima affida alla "dignità umana", ai "diritti umani" la speranza di pace, di giustizia, di libertà "senza distinzione di sorta, in particolare di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di ogni altra opinione, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di ogni altra circostanza".

Rammentando che nella Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo è stato proclamato che "l'infanzia ha diritto ad un aiuto e a un'assistenza particolare" e che gli Stati devono vigilare "affinché nessun fanciullo sia sottoposto a torture o a pene o a trattamenti crudeli, inumani o degradanti", l'Italia ha sempre cercato, attraverso gli *Orientamenti* della Scuola per l'infanzia e con i Programmi didattici per la Scuola primaria e secondaria, di educare contro i pregiudizi di ogni genere, compresi quelli etnici che oggi, più che nel passato, circolano nella società.

In questa prospettiva gli Orientamenti affidano alla Scuola per l'infanzia un ruolo fondamentale perché, integrando l'azione della famiglia, essa concorre, con appropriata azione didattica, a favorire condizioni educative e di socializzazione idonee ad eliminare, quanto più possibile, disuguaglianze di opportunità nel processo di scolarizzazione.

In relazione alle complessive finalità educative, la Scuola Elementare deve operare per aiutare il fanciullo “a superare i punti di vista egocentrici e soggettivi, così come ogni giudizio sommario che privilegi in maniera esclusiva un punto di vista e un gruppo sociale a scapito degli altri”. Riferendosi all’art. 3 della Costituzione che recita: “Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”, nel paragrafo degli Orientamenti dedicato all’educazione alla convivenza democratica si afferma che la scuola “ha il compito di sostenere l’alunno nella progressiva conquista dell’autonomia di giudizio, di scelta e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell’accettazione e del rispetto dell’altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune” perché possa acquisire “basilare consapevolezza delle varie forme di “diversità e di emarginazione” allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti delle persone e culture”⁷.

Fin dalla scuola primaria l’educazione del fanciullo è legata “ai problemi di libertà, della tolleranza, dell’amore tra le persone e tra i popoli, del rispetto, della valorizzazione e promozione delle aspirazioni più profonde della vita umana. È una questione che deve essere colta soprattutto nelle dimensioni sapienziali delle varie culture, negli orizzonti metafisici della vita, nelle aspirazioni etniche e religiose, nell’intenzionalità umana a conferire un senso etico e religioso dell’esistenza”⁸. Nella premessa per la scuola media il legislatore ha scritto in proposito: “Far maturare la coscienza delle responsabilità morali, civiche, politiche, sociali, personali e comunitarie, di fronte ai problemi dell’umanità, nel contesto sociale italiano, europeo, mondiale...”⁹.

Questi sono temi che, partendo da un’educazione interculturale, si collegano all’educazione alla pace perché richiamano l’attenzione sul fatto che “l’identità personale perseguita attraverso più o meno felici identificazioni e la solidarietà a livelli sempre più ampi, a partire da quello familiare e quello amicale, possono considerarsi le principali polarità verso le quali... si sviluppa la ricerca del preadolescente”.

Un’altra polarità è data dall’educazione “ai diritti umani e alla pace, l’educazione alla cooperazione e allo sviluppo, l’educazione all’integrazione fra diversi”.

Nella premessa alle proposte della Commissione Brocca relative ai primi due anni della Scuola secondaria superiore, si legge: “La proposta della Commissione è prima di tutto un nuovo progetto educativo” che ha come fine “una formazione personale degli studenti che li ponga in grado di impegnarsi con matura partecipazione nelle vicende del proprio tempo storico”. In questa direzione le finalità dell’insegnamento della storia tendono a promuovere e a sviluppare le capacità personali di recupero della “memoria del passato”, “la capacità di orientarsi nella complessità del presente” e “l’apertura verso le problematiche della pacifica convivenza tra i popoli, della solidarietà e del rispetto reciproco”. Il tutto passa attraverso l’ampliamento culturale “perché reso possibile dalla conoscenza di culture diverse”.

Per quanto riguarda lo studio del Diritto ed Economia, dai Programmi Brocca emerge che la nuova disciplina “ha come scopo l’educazione civile, civica e sociopolitica attraverso l’esperienza fatta anche nella scuola di vivere in relazione con gli altri in una prospettiva di tolleranza, responsabilità e solidarietà”.

In quest’ottica di lavoro interdisciplinare emerge, per quanto riguarda lo studio delle lingue, che “ogni lingua recepisce e riflette le modificazioni culturali della comunità che la

⁷ M.P.I. “Programmi Didattici per la scuola primaria” D.P.R. del Pres. della Rep. 12/2/1985 n. 104.

⁸ G. Vico in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. La Scuola, Brescia, 1992.

⁹ *Programmi d’insegnamento per la scuola media statale* del 1979 (Premessa n. 1. Finalità generali e obiettivi).

usa e di potenziamento delle strutture cognitive, attraverso il confronto con i diversi modi di organizzare la realtà che sono propri di altri sistemi linguistici”.

Il dialogo, la convivenza, la prevenzione e il contrasto ad ogni forma di razzismo e di intolleranza hanno indotto i Ministri europei responsabili per le questioni di emigrazione a stilare un documento durante la Conferenza di Lussemburgo del 17-18 settembre del 1991 e, per la prevenzione di qualsiasi forma di razzismo e di intolleranza, nella Pronuncia del 24-3-1993, il M.P.I. stabilisce che l'educazione interculturale costituisce la risposta più alta a tale fenomeno. La prevenzione dell'antisemitismo trova conferma nel documento di intenti firmato il 10 febbraio 1993 dal M.P.I. e dalla presidente dell'U.C.I. Questo documento afferma che “l'obiettivo primario della scuola è quello di educare i giovani ad un atteggiamento che superi ogni visione unilaterale dei problemi ed avvicini all'intuizione di valori comuni pur nella differenza... secondo un itinerario formativo che prepari ad essere cittadini d'Europa e del mondo”.

Nella dimensione mondiale, con riferimento al tema dei diritti dell'uomo, si affermano i “motivi della pace, della collaborazione internazionale, del rapporto con i Paesi in via di sviluppo e dell'equilibrio ecologico”.

Firenze, da sempre città operatrice di pace, è impegnata a sostenere tutte quelle forme di intervento pacifico e a promuovere iniziative specifiche per attivare solidarietà e forme concrete di aiuti umanitari alle popolazioni colpite da conflitti e auspica incontri internazionali di tutte le forze interessate alla pace per riportare le parti in causa sul terreno del dialogo e della trattativa.

La Legge Regionale Toscana del 19 luglio 1995, n. 78, riconosce nella pace “un diritto fondamentale degli uomini e dei popoli” e a tal fine “sostiene in via sperimentale e per la durata di un triennio, con l'erogazione dei contributi, iniziative per aggiornamento dei docenti, indagini e ricerche”. L'art. 8 della legge stabilisce che il 10 dicembre di ogni anno, data in cui ricorre l'approvazione, da parte dell'Assemblea delle Nazioni Unite, della Dichiarazione Generale dei diritti dell'uomo “è individuata come giornata per la pace nella Regione Toscana”.

Questa legge è stata sostituita da quella del 30 luglio 1997 n. 55 che, muovendosi sulla stessa linea, “attuа interventi diretti a contribuire al sostegno di iniziative di educazione della comunità scolastica e di aggiornamento del personale docente, oltre che di idonee iniziative e attività culturali orientati alla sensibilizzazione sui temi della pace... e ad ogni altra iniziativa conforme alla presente legge”.

La legge regionale del 23 marzo 1999 n. 17 sancisce gli interventi per “la promozione dell'attività di cooperazione e partenariato internazionale, a livello regionale e locale”.

La Regione Toscana, “al fine di contribuire alla realizzazione di uno sviluppo sociale e sostenibile su scala locale in tutto il mondo, alla solidarietà tra i popoli e alla democratizzazione dei rapporti internazionali, promuove e sostiene l'attività di cooperazione internazionale allo sviluppo e l'attività di collaborazione e partenariato internazionale”.

Sulla base della vigente legislazione statale... la Regione toscana attua, promuove e sostiene progetti e iniziative che favoriscono:

- il processo di integrazione dell'Unione Europea;
- la cooperazione con regioni e territori dei Paesi membri dell'Unione Europea;
- la collaborazione e il partenariato con i popoli e le istituzioni dell'Europa e degli altri continenti;
- la collaborazione internazionale con i Paesi in via di sviluppo, anche nell'ambito di programmi delle Organizzazioni Internazionali;
- la cooperazione umanitaria e di emergenza.

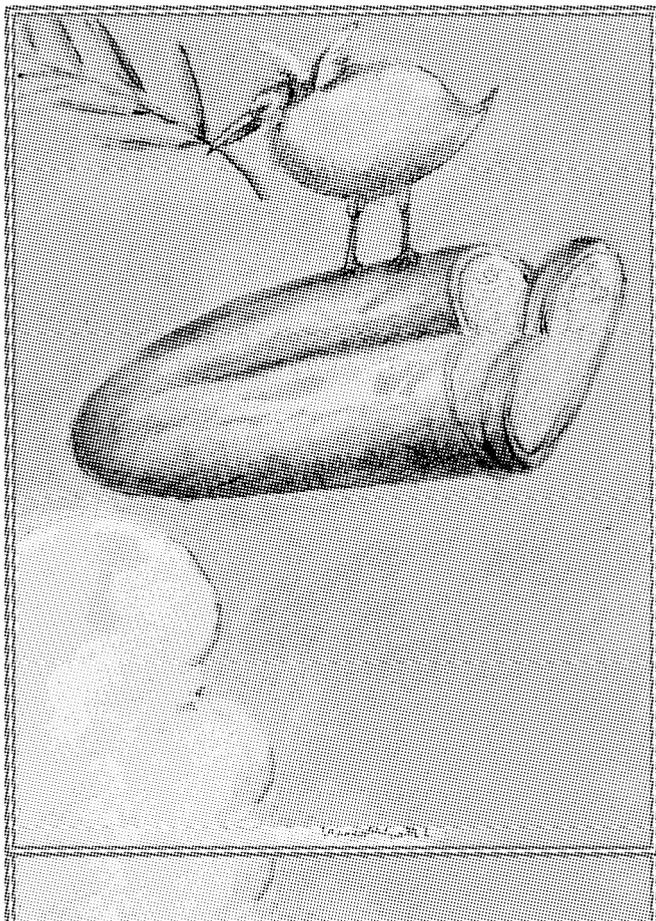
Nel piano di indirizzo per la promozione di una cultura di pace per il triennio 1998/2000 la Regione Toscana si è ispirata all'art. 11 della Costituzione che afferma: "l'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione alle controversie internazionali".

"Non violenti non ci si inventa da un giorno all'altro. Non bastano appelli moralistici o rifiuti filosofici della violenza: è necessaria la capacità di mettere in campo progetti concreti, percorsi fattibili, strategie definite capaci di ottenere consenso. Il luogo dell'educazione risulta così prioritario in ordine ad una formazione non violenta della personalità e della stessa società contemporanea..."¹⁰.

La Pace come progetto di Scuola trova il suo avvio e la sua collocazione più propria da un lato all'interno delle iniziative della Regione Toscana legate al *Piano di indirizzo per la promozione di una cultura di pace per il triennio 1998-2000*, dall'altro nella volontà dell'IRRE Toscana di rispondere alla forte domanda di operatori pedagogici, di formatori con competenze rispondenti ad un profilo professionale molto ricco e impegnativo chiamati ad essere nella scuola e nel territorio regionale una risorsa a disposizione di quanti sono impegnati a costruire itinerari di formazione e progetti didattici legati alle tematiche che fanno capo all'*educazione alla pace*.

10 G. Guglielmelli, *Un tempo per la coscienza*, Editoriale Progetto 2000, Cosenza.





**Per la costruzione
del concetto di pace**



LA PACE È UN VALORE

Cosimo Scaglioso

*Forgeranno le loro spade in vomeri,
le loro lance in falci;
un popolo non alzerà più la spada contro un altro popolo
non si eserciteranno più nell'arte della guerra.
(Isaia, 2,4)*

Gli anni dalla seconda metà del secolo scorso – il XX – possono essere considerati come tagliati in profondità dal superamento della fase detta della “guerra fredda” per l’affermazione della “coesistenza pacifica”, con un significato molto più positivo di quello che sul piano delle considerazioni politiche sarebbe possibile trarre. Giorgio La Pira era solito dire che la guerra è impossibile, quindi la pace è inevitabile. Si è, infatti, preso coscienza della inevitabilità della pace, aspirazione forte dell’uomo da sempre, mai come oggi sentita, anche per ragioni oggettive, dato che, se da una parte sono ormai reali i pericoli di una guerra che non lascerebbe sulla terra né vinti né vincitori, dall’altra si fa netta la convinzione che le limitate risorse di questa “aiuola che ci fa tanto feroci” (Dante, *Paradiso*, XXII, 151) impongono una interdipendenza dei vari Paesi e delle varie regioni del mondo per un impegno di cooperazione, che resta il solo che ci potrà salvare dalla catastrofe.

Si è fatto così molto vivo l’interesse per la pace vista, questa, non tanto nella sua accezione “negativa” di situazione nella quale risultino assenti la guerra, la violenza, la distruzione, l’odio, quanto in quella “positiva” che parla di pace come condizione perché si realizzino obiettivi di giustizia nella concreta espansione della ricchezza di doni che ogni persona porta con sé, in un discorso di armonia di rapporti, di uguaglianza, di soddisfacimento dei bisogni, nel rispetto dei diritti e dei doveri di ciascuno. Per questo, accanto agli studi e alle ricerche di natura filosofica si sono avuti studi e ricerche nel campo delle scienze umane e pedagogiche, tesi a rendere concreto il “sogno” della pace, nel superamento dei conflitti presenti nel privato della vita di ciascuno e nel pubblico dei rapporti e delle relazioni internazionali. Si tratta “de mettre au point une nouvelle approche de l’éducation pour la compréhension internationale (e non solo per la comprensione internazionale) fondée sur le principe qu’une compréhension plus profonde du comportement humain (y compris de son propre comportement) est indispensable pour changer de mentalité et d’attitude”¹.

Dopo la seconda guerra mondiale, il problema dell’educazione alla pace si è imposto con forza sul piano internazionale, come dimostra il fatto che l’ONU ha dato esplicito mandato all’UNESCO perché si occupi della comprensione e della solidarietà tra le nazioni; impegno questo che viene assolto grazie ad un vasto ventaglio di attività che possono essere viste come fattori fondamentali per “una pedagogia della pace”. Del resto, come è stato giustamente osser-

¹ I. Classen-Bauer, *L’éducation pour la compréhension internationale* in *Perspectives* 1979, 2, pp. 185-192. Questa strategia ci rimanda ai «principi fondamentali relativi all’educazione per la comprensione internazionale» contenuti nella *Raccomandazione 64* delle Nazioni Unite. D. Novara, a cura di, *L’istituto di pace*, Ed. Gruppo Abele; D. Novara, *Scegliere la pace*, Ed. Gruppo Abele; P. Cardori, *Irene e orbilius* – L. Lorenzetti, a cura di, *Dizionario di teologia della Pace*, EDB, Bologna 1997 – M.S. Dal Pos; E. Pirillo; A. Tabaro, a cura di, *Educare alla Pace*, Casa ed. Mazziana, IRRSAE Veneto 1991; E. Rosanna - E. Dal Covolo, a cura di, *Convegno Internazionale «Paideia» e «Humanitas» per la pace nel Terzo Millennio*, in *Rivista di Scienze dell’educazione* 2001, 1, pp. 159-360.

vato da P. Furter, (*Les systèmes de formation dans leurs contextes*, p. 17, Berne-Francfort 1980), il fatto “che l’educazione possa essere veicolo e strumento per la comprensione internazionale è un’idea molto antica, da far risalire alla nozione di *pampaedia*, immaginata dal teologo ed educatore cecoslovacco Comenio, ripresa dalla Rivoluzione francese e caricata di tutto il significato odierno dopo la prima e soprattutto dopo la seconda guerra mondiale. Si tratta di guardare, però, in una strategia per “una pedagogia della pace”, ad un progetto che tenga conto dello sviluppo delle scienze umane oggi e dei loro contributi, proprio per evitare che il discorso si muova esclusivamente sul piano dei principi e delle affermazioni filosofiche, nella consapevolezza che lo sviluppo e il miglioramento delle istituzioni educative portano con sé il miglioramento delle conoscenze su se stessi, sul proprio Paese, sugli altri, e, conseguentemente, una migliore comprensione tra gli uomini, tra i popoli e tra le nazioni.

La sensibilità e l’impegno per i problemi della pace sono cresciuti in questi ultimi tempi, come testimoniano congressi e convegni di respiro nazionale e internazionale, da quello organizzato a Bad Nauheim dal Deutsches Institut für Internationale Paedagogische Forschung di Francoforte sul tema *Educazione alla pace e alla giustizia sociale*, a quello dell’Istituto Maritain sul progetto dell’Unità dell’Europa per realizzare strategie di pace in Europa e nel mondo, alla Conferenza Internazionale di Helsinki sui diritti umani, primo fra tutti il diritto alla pace.

Un passo fondamentale è quello di piegarsi a studiare i conflitti che a diversi livelli sono presenti: da quelli interni alle realtà familiari (conflitti tra marito e moglie, tra genitori e figli, tra un figlio e l’altro, tra parenti...), a quelli interni ad un Paese (conflitti tra diverse classi sociali, tra gruppi politici, tra impiegati ed operai, tra regioni...), a quelli internazionali (conflitti tra Paesi confinanti, conflitti che coinvolgono più Paesi, con il ricorso o no alle armi), cercando di comprenderne le ragioni profonde. Queste possono essere ordinate sotto due capitoli fondamentali: alcuni conflitti, infatti, siano essi tra persone, gruppi o Paesi, rimandano alla volontà di controllare le risorse della terra necessarie per la soddisfazione dei bisogni primari, individuali o collettivi, quali il cibo, l’acqua, lo spazio, le risorse energetiche; altri chiamano in causa soddisfazioni di natura psicologica, quali l’orgoglio dell’appartenere ad un gruppo, il successo, il prestigio sociale, il potere, senza però dimenticare che un capitolo rimanda all’altro. Sulla scorta di G. Bouthoul – *La paix*, Paris 1974 – L. Mistrorigo sottolinea che nell’ambito degli “studi sulla pace che portano alla costituzione di una *scienza della pace* (tesa ad) aiutare sia l’opinione pubblica a vedere meglio quello che tutti possono fare in vista dell’edificazione della pace, sia gli uomini politici responsabili chiamati a difenderla in più alte istanze”, le vie più battute “sono quelle che portano all’origine dei comportamenti pacifici oppure aggressivi” (*L’Europa e la pace*, Città Nuova, Perugia, 1983, p. 55).

Va detto che non è tanto l’assenza dei conflitti che deve essere perseguita, ma un modo diverso di giungere alla loro composizione, in un’etica culturale che si basi sul rispetto della persona e sulla dignità delle culture presenti. Non va dimenticato, del resto, come scrive il Manzoni nei *Promessi Sposi*, che la guerra è spesso la causa di altri flagelli (nel caso specifico, della fame e della peste), anche perché assorbe in sé energie, economie ed intelligenze. In caso di guerra, infatti, le autorità sono talmente prese dal pensiero di essa, che non possono né sanno risolvere i problemi della pace. E il pensiero va a quegli amari capitoli, nei quali lo scrittore milanese tratteggia la figura del nuovo governatore di Milano, Ambrogio Spinola, deplorando che gli storici abbiano avuto stima per un simile personaggio: “La storia ha deplorato la sua sorte – morì non di ferite in campo, ma d’affanni e di struggimento nel letto –, e biasimato l’altrui sconoscenza: ha descritto con molta diligenza le sue imprese militari e politiche, lodata la sua previdenza, l’attività, la costanza: poteva anche cercare cos’abbia fatto di tutte queste qualità, quando la peste minacciava, invadeva

una popolazione datagli in cura, o piuttosto in balia” (*Promessi Sposi*, 31°). Al Consiglio dei decurioni, infatti, che gli avevano spedito due di loro “che gli rappresentassero i guai e le strettezze della città”, rispose che la guerra lo preoccupava di più (“belli curas esse graviores”, scrive il Ripamonti, da cui il Manzoni ha tratto le notizie).

Le tappe di un’educazione alla pace, in questo quadro, vanno da uno studio dei conflitti presenti nella realtà della vita di ogni giorno, che comporta un’attitudine a riconoscerli e un atteggiamento critico nei loro confronti, dall’accento positivo alla luce dei valori che portano alla composizione dei conflitti stessi, allo studio di situazioni conflittuali, passate o presenti, a diversi livelli intese e dovute a varie ragioni, così come ci vengono offerte dalle pagine della storia dell’umanità, e non soltanto quella politica, e dalle testimonianze della letteratura mondiale e della cultura dei vari popoli².

Lo Smith in uno dei passaggi del suo intervento scrive: “Les ressources de nature secondaire peuvent être tout aussi accessibles. Les films et les dramatiques télévisées constituent une excellente matière première pour l’étude des conflits. De même, on se servira utilement de journaux qui rendent compte de situations conflictuelles, de bandes dessinées, de dessins humoristiques, voire de rubriques consacrées aux problèmes interpersonnels ou à la défense des consommateurs. En se référant à l’une quelconque de ces sources et en les analysant, on peut familiariser les élèves avec les notions fondamentales de l’étude des conflits et leur permettre d’assimiler un grand nombre d’exemples et de modèles, ainsi que d’apprendre les diverses méthodes de règlement des conflits” (p. 182). La Classen-Bauer, dal canto suo, per impostare e poi sviluppare una strategia per l’educazione alla comprensione internazionale, prende l’avvio proprio dagli effetti che sulle giovani generazioni tedesche hanno provocato, anche per l’urto che si è avuto con le generazioni adulte, le quattro puntate televisive del film *Holocauste* (gennaio 1979), che descrive la persecuzione e lo sterminio degli ebrei sotto il regime nazista. Che sia necessario passare da una “generica” educazione alla pace ad una strategia d’intervento sul piano della formazione che permetta la identificazione dei conflitti e la prospettiva della soluzione “pacifica” degli stessi, è sostenuto anche da P. Furter, proprio per porsi degli obiettivi “netti” da raggiungere e al tempo stesso concreti (*Les systèmes de formation dans leurs contextes*, op. cit., pp. 23-24).

Un capitolo da non sottovalutare, sul piano dell’impegno educativo, è poi quello dei libri di testo (e non solamente quelli di storia) in uso nelle nostre scuole, molti dei quali propongono considerazioni e riflessioni che portano, attraverso la mistificazione ed una informazione non sempre corretta, a sentimenti di odio all’interno di uno stesso popolo e fra popoli diversi. Il fatto che non si sia soli (non diverso è il discorso in altri paesi) non è certo una giustificazione. Non è possibile, infatti, pensare ad un impegno di pace concretamente operativo, se non si rivitalizza il tessuto sociale e culturale dei vari popoli, se non si recuperano i valori dei “mondi vitali”. E tutti, sia che si operi nell’*educativo* sia che si svolga il nostro lavoro nell’*educazionale*, siamo chiamati a rivitalizzare il tessuto sociale, per fare della società una realtà *pluralista* e non massificata, di uomini liberi e creativamente pensanti, e non di masse piattamente omogenee³.

² In ordine all’idea portante di questo discorso sviluppato nelle pagine che seguono resto debitore in particolare a D.C. Smith, *Etude des conflits et éducation pour la paix*, in «Perspectives», 1979, 2, pp. 171-184; e a I. Classen-Bauer, *L’éducation pour la compréhension internationale*, ibidem, pp. 185-192.

³ A. Ardigò, *Crisi di governabilità e mondi vitali*, Cappelli, Bologna 1980. Va tenuto presente, inoltre, che educare alla pace vuol dire anche vivere ed operare secondo metodi e comportamenti di pace, segnati da tolleranza, comprensione, dialogo. Educare alla pace vuol dire educare alle azioni di pace: «la pace, in quanto processo che costruisce, è più verbo che sostantivo» A. Papisca, *Pace e ordine internazionale*, in F. Casavola - G. Salvatori, a cura di, *La politica educata*, A.V.E., Roma 1993, pp. 231-264.

In questo mio intervento, mentre rinvio alla possibilità che anche cinema, televisione, *media* vecchi e nuovi offrano contributi validi per un discorso di *educazione alla pace*⁴ e che tutto il sistema formativo⁵ crei condizioni favorevoli a far maturare atteggiamenti, comportamenti e convinzioni che facciano di ogni persona un operatore di pace, mi sembra necessario fermarmi intorno all'*idea stessa di pace* così come è stata ed è concepita nei diversi ambienti storico – culturali, nelle diverse filosofie e religioni. Questo non come pura e semplice esercitazione erudita, ma nel tentativo di giovare della ricerca interdisciplinare sulla pace (*Dalla pace come “aspirazione” alla pace come “condizione” per un salto qualitativo della vita*, 1.) e dei contributi che vengono dagli studi biblici e dal magistero della Chiesa (*La pace come pienezza di vita*, 2.), per dare contorni più netti al concetto di pace e concretezza operativa ad un ideale che rifiuta ogni lettura emotivamente incontrollata e non si lascia chiudere in *slogan*, specie se enunciativamente negativi, nella certezza che si ha la pace non solo in assenza di guerra, ma anche, come già sottolineato, in presenza di condizioni sociali, economiche e politiche che favoriscono la crescita dei popoli, lo sviluppo armonico della persona e la sua piena realizzazione. In definitiva, per la guerra, come per altri “fatti atroci”, non si tratta di fermarsi in atteggiamenti e considerazioni d’impotenza, quando responsabilità, colpe e ragioni ci sfuggono, vedendo in essa magari soltanto un effetto dei tempi ed una necessità delle circostanze. La guerra, come la pace, è opera di uomini, e non ammette scusanti. Prima di descrivere gli “atroci fatti” legati alla “colonna infame”, il Manzoni giustamente sottolinea che “nel guardare più attentamente a que’ fatti ci si scopre un’ingiustizia che poteva essere veduta da quelli stessi che la commettevano, un trasgredir le regole ammesse anche da loro, delle azioni opposte ai lumi che non solo c’erano al loro tempo, ma che essi medesimi, in circostanze simili, mostrarono d’avere”, per cui “è un sollievo il pensare che, se non seppero quello che facevano, fu per non volerlo sapere, fu per quell’ignoranza che l’uomo assume e perde a suo piacere, e non è una scusa, ma una colpa; e che di tali fatti si può bensì esser forzatamente vittime, non autori” (*Storia della colonna infame, Introduzione*).

Dalla pace come “aspirazione” alla pace come “condizione” per un salto qualitativo della vita

Tutta la documentazione a noi giunta relativa al mondo antico, in particolare per la cultura greca e latina, ci fa capire che per i greci e i latini la pace non può essere definita se non viene posta in stretta relazione con la guerra: la pace, quindi, vista come non-guerra, per cui è proprio davanti alle sciagure di cui la guerra è portatrice che si pensa alla pace e la si desidera⁶.

⁴ Aa.Vv., *Mass Media, éducation et culture*, 1980, 1; C. Scaglioso, *Il cinema come problema di pedagogia sociale*, D’Anna, Messina - Firenze 1975; idem, *Mass Media*, La Scuola, Brescia 1988, 2; C. Scaglioso - L. Rosati, *Comunità e valori. Un itinerario educativo per un mondo di pace*, Cosmodidattica, Roma 1981; C. Scaglioso, *Mass media*, in L. Lorenzetti, a cura di, *Dizionario di Teologia della Pace*, op. cit., pp. 581-585.

⁵ A. Visalberghi, a cura di, *Scuola e Cultura di pace*, La Nuova Italia, Firenze 1985; R. Farné, *Scuola di Irene. Pace e guerra in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1989; P. Roveda, *La pace cambia. Proposte pedagogiche*, La Scuola, Brescia 1990; G. Galeazzi, a cura di, *Pedagogia pastorale*, in C. Lorenzetti, a cura di, *Dizionario di Teologia della pace*, op. cit.

⁶ G. Zampaglione, *L’idea di pace nel mondo antico*, E.R.I., Torino 1967; G. Lombardi, *Premessa*, pp. 15-36, in Comitato Cattolico Docenti Universitari, *La pace come dimensione dello spirito*, Atti del Convegno di studio tenutosi a Roma nei giorni 26-27.5.1967, Il Mulino, Bologna 1967; I. Lana, *La pace nel mondo antico*, ibidem, pp. 125-126; I. Garlan, *Guerra e società nel mondo antico*, Il Mulino, Bologna 1985-1972.

Esempio classico può essere considerato il leggendario e popolare *Certame tra Omero ed Esiodo*, la gara poetica tra chi ha cantato la gloria guerriera e chi ha esaltato la domestica vita dei campi: e il re di Calcide nell'Eubea, giudice di gara, benché consideri superiore la splendida poesia omerica, assegna il premio a Esiodo che “esorta al lavoro dei campi e alla pace”, e non ad Omero che “narra guerre e stragi”⁷.

Alla vigilia della pace di Nicia (421 a.C.), nel pieno della guerra del Peloponneso, viene rappresentata in Atene la *Pace* una commedia di Aristofane, nella quale la contrapposizione è netta e alla pace vengono legate immagini di vita opulenta e ricca⁸.

Sintesi di questa concezione, la statua della Pace dello scultore Cefisodoto (IV sec. a.C.), innalzata in Atene, che rappresenta la dea come nutrice di Pluto, il dio della ricchezza. Del resto lo stesso Omero fa promettere a Giove “pace e ricchezza” nel ventiquattresimo libro dell'*Odissea*, una volta compiuta da Ulisse la strage dei nemici⁹.

“Questo (resta), come nota Italo Lana, l’atteggiamento di fondo dei filosofi greci”. E non solo di Platone che nella *Repubblica* “propone come scopo e meta (degli uomini impegnati nella costruzione di una nuova città) una vita che rifugga dalla povertà e dalla guerra, cioè che realizzi il benessere e la pace”, ma anche di Aristotele, che “compie il tentativo sistematico di inserire la pace nella vita delle comunità statali e dei singoli come programma concreto, positivo e costruttivo, di azione e di contemplazione, come contenuto e oggetto della vita pratica e della vita teoretica, come scopo primario dell’educazione del cittadino”. (I. Lana, *La pace nel mondo antico*, op. cit., pp. 130-131, passim).

È il momento più alto della riflessione greca, proprio mentre andavano maturando le condizioni che avrebbero condotto le città greche ad essere un territorio macedone con Filippo prima e con Alessandro Magno poi, portando ad una visione della pace ritagliata sulla dimensione privata di ciascuno, come pace interiore in una vittoria sulle passioni e in un armonico rapporto con quanto ferve dentro se stessi e con quanto vive e si muove al di fuori di se stessi.

Non diversa è la pace per la cultura latina. “Quis fuit horrendos primus qui protulit enses? / quam ferus et vere ferreus ille fuit! / Tum caedes hominum generi, tum proelia nata, / tum brevior dirae mortis aperta via est”, canta Tibullo, tracciando il suo ideale di vita segnato dalla “pax candida” e considerando pazzia l’“atram bellis accersere mortem” (*Elegie*, I, 10). Il termine “pace”, però, nella cultura latina si carica di ulteriori significati: “tu regere imperio populos, Romane, memento, / hae tibi erunt artes, pacique imponere morem, / parcere subiectis et debellare superbos”, sottolinea ad Enea il padre Anchise, dopo avergli mostrato negli Inferi le anime dei discendenti che faranno eterno il suo nome e quello di Roma (Virgilio, *Eneide*, VI, 851-852), a significare che i Romani con la pace imporranno ai vinti le loro condizioni.

⁷ Nel suo lavoro *Le opere e i giorni* Esiodo, partendo dal presupposto che pesa sugli uomini la condanna del lavoro da quando Zeus ha voluto punirli aprendo il vaso di Pandora, sostiene che non v’è salvezza che nella giustizia. La Pace fiorisce solo nella città governata con giustizia, portando con sé oneste attività, abbondanza nei campi, greggi opimi, famiglie fiorenti, ricchezza benedetta dagli dei.

⁸ Il contadino attico Trigeo, servendosi di un enorme scarafaggio, raggiunge il palazzo di Giove, dal quale sono, però, assenti tutti gli dei, tranne Ermes, che è restato a custodire la casa, nella quale maramaldoneggia Polemos, che ha sepolto Irene e si prepara a pestare in un mortaio le città greche. Gli mancano i pestelli (allegoricamente Cleone ateniese e Brasida spartano, protagonisti della prima fase della guerra del Peloponneso). Ne approfitta Trigeo che, aiutato da Ermes, libera Irene e la porta sulla terra in compagnia di Opora, che rappresenta l’abbondanza dei frutti, e di Teoria, che rappresenta la gioia delle feste pacifiche. Le allegorie sono abbastanza scoperte.

⁹ In questa direzione sono anche altri poeti, cfr., per tutti, Teognide: «Pace e ricchezza regnino in città, per far baldoria - in compagnia: la guerra non mi piace» (da *I lirici greci*, tr. di F.M. Pontani, p. 73, Einaudi, Torino 1969).

La guerra, quindi, è lo strumento per “pacem dare”, per “pacis leges imponere”, non importa a quale prezzo. E torna il grido del caledone Calgaco che, minacciato con il suo popolo dalla potenza romana impersonata da Agricola governatore della Britannia (estate 83), considera i Romani “infestiores”, più pericolosi dei flutti e degli scogli, e continua: “Raptores orbis, postquam cuncta vastantibus defuere terrae, mare scrutantur; si locuples hostis est, avari, si pauper, ambiciosi, quos non Oriens, non Occidens satiaverit; soli omnium opes atque inopiam pari adfectu concupiscunt. Auferre, trucidare, rapere falsis nominibus imperium, atque ubi solitudinem faciunt, pacem appellant”, considerazioni che suonano condanna del modo in cui i Romani “portavano” la loro pace, ma possono essere viste come condanna di qualsiasi conquista o di qualsiasi oppressione (Tacito, *Agricola*, 30,6-7).

Va detto, inoltre, che la *pax Augusta* giunge a portare *securitas, otium, quies, tranquillitas*, realizzando, dopo decenni di lotte anche intestine, quelle che erano state le aspirazioni più alte della Roma repubblicana, condizione nella quale la vita e la proprietà sono protetti, l’ordine viene assicurato, il servizio militare è come allontanato e i commerci e i traffici sono prosperi e redditizi. Pure questa pace, che può essere vista come il segno stesso della civiltà romana portata in ogni parte del mondo e diffusa in un processo di acculturazione, spesso violento, comportava non poche rinunce, se si pensa alle parole di Giovenale: “nunc patimur longae pacis mala” (Giovenale, *Satire*, VI, 292).

Può essere questo clima che portò molti uomini di lettere al suicidio. Ed è in questo quadro che trova un suo proprio significato la morte di Catone, il “veglio solo / degno di tanta reverenza in vista / che più non dee a padre alcun figliuolo” (Dante, *Purgatorio*, I, 31-33). Ed è proprio sulla libertà che gioca il Virgilio dantesco per lusingare Catone custode dell’isola sulla quale si eleva la montagna del Purgatorio: “Or ti piaccia gradir la sua venuta: / Libertà va cercando, ch’è sì cara / come sa chi per lei vita rifiuta. / Tu il sai, che non ti fu amara / in Utica la morte, ove lasciasti / la veste che al gran dì sarà sì chiara” (Dante, *Purgatorio*, I, 70-76).

Questi limiti aprono la via all’approfondimento della pace, che viene considerata come altra cosa dalla pace politica. Il momento più alto, in relazione al tema della pace, sia nel caso del mondo greco sia nel caso della cultura latina, può essere considerato quello che permette di distinguere la “pace interiore”, riservata al saggio, al filosofo, al virtuoso, dalla “pace esteriore”, quella che regna nelle città, nei Paesi, ritenendo la prima come “possibile solo mediante un distacco generalmente superbo e sempre ostile alla realtà politica, in perpetua alternativa tra lotte intestine e guerre esterne”, la seconda “solo se imposta a scapito della libertà dei cittadini o dei popoli vinti” (S. Lener, *L’idea di pace in due recenti pubblicazioni*, in *Civiltà cattolica*, 1968, 1, pp. 32-39).

Questa distinzione si colora di significati del tutto nuovi con l’avvento del Cristianesimo e la stessa idea di pace si allarga a prospettive che trascendono l’uomo e la storia e il mondo. La pace è ancora concordia, è ancora contrapposizione alla guerra, ancora ordine, è ancora condizione di ricchezza, ma è soprattutto dono di Dio, è dimensione dello spirito, che non si pone in contrasto con il mondo, ma si fa contenuto operante nel mondo: “Beati gli operatori di pace, perché saranno chiamati i figli di Dio”, si legge nel Vangelo di Matteo (5,9) nella versione approvata dalla C.E.I. (Roma 1974).

“Nel Medioevo l’ideale della pace (cristiana) era altissimo, ma la mancanza dell’autonomia dell’umano privò dei mezzi rispondenti allo scopo per realizzare i nobili fini, così che la sottomissione quasi violenta dell’ordine naturale al sovrannaturale portò ad una scarsa sensibilità per i diritti civili ed individuali, per la giustizia sociale e le sue esigenze più legittime. In seguito la nozione di pace andò sempre più temporalizzandosi, umanizzandosi,

diplomatizzandosi, pur senza far scomparire i bei programmi, gli sforzi generosi, le buone intenzioni; viceversa vennero studiati ed applicati gli strumenti più adatti ad attuare e conservare la pace, seguendo un indubbio progresso tecnico a compenso del diminuito fervore spirituale” (P. Brezzi, *La pace nel Medioevo e nel Rinascimento*, in Comitato Cattolico Docenti Universitari, *La pace come dimensione dello spirito*, op. cit., pp. 169-214).

Questa sintesi rimanda ai primi secoli del Cristianesimo, alla *pax romana* vista come condizione per la *pax christiana*, al Sacro Romano Impero, allo svilupparsi degli Stati nazionali con la ricerca di una pace che non è più la concretizzazione del disegno di una giustizia superiore che ha il suo pilastro nella fede, ma è la ricerca di una tranquillità terrena ottenuta e garantita in terra dall'autorità politica.

Per avere chiaro questo ultimo passaggio basta rifarsi al *De Monarchia* di Dante e al *Defensor pacis* di Marsilio da Padova. Dante, infatti, guarda al Sacro Romano Impero come all'istituzione terrena cui demandare il compito di assicurare la pace e la felicità sulla terra, così come l'umanità era stata unificata dal Papato nella Chiesa di Cristo sul piano spirituale; ma il Sacro Romano Impero resta una istituzione terrena che ha un senso solo se ordinata sul piano di Dio. Con Marsilio da Padova, invece, è nella monarchia nazionale a regime elettivo – intermediaria la volontà popolare della volontà di Dio – che le leggi trovano autorità, guidando gli uomini al superamento del bene individuale per il raggiungimento del bene comune; e non solo viene abbandonato il disegno di una Monarchia universale, ormai largamente superato dai tempi, ma viene duramente attaccata la Chiesa, e il Papato in particolare, per le sue indebite ingerenze. Tra Dante e Marsilio corre una manciata d'anni di differenza, ma mentre il primo guarda al passato, il secondo vive nel presente e guarda nel futuro (Dante muore nel 1321, Marsilio nel 1343).

Non va dimenticata in questa breve rassegna la concezione della pace come ricerca di equilibri (e il pensiero va a Lorenzo il Magnifico nel quadro italiano del '400), al centro degli interessi e delle ansie di tutti, che si può ottenere grazie a tutta una serie di rapporti, di alleanze, di patti, tagliata più sul giuridico e sul naturale che su richiami alti e nobili di natura spirituale.

Il problema della guerra e della pace cambia profondamente all'indomani della Rivoluzione francese, in quanto la prima si configura come uno strumento per raggiungere quei fini politici che non è possibile raggiungere altrimenti¹⁰, la seconda è soltanto in funzione della sicurezza che ritiene di aver raggiunto lo Stato più forte, o che si stima tale. Al tempo stesso si fa strada la divisione tra guerra ingiusta e guerra giusta, e la guerra diventa guerra di idee, proprio mentre maturavano condizioni, quelle di una guerra atomica, per cui la ricerca della pace si è configurata come la ricerca della sopravvivenza. (F. Antonini, *Psicologia e filosofia tra guerra e pace*, Bulzoni, Roma 1969; F. Fornari, *Psicanalisi della situazione atomica*, Rizzoli, Milano 1970).

Da questa visione negativa nasce il valore positivo della pace, riconosciuta come condizione propria della vita dell'uomo, e l'impegno dell'uomo per realizzarla. Le offese più macroscopiche alla pace sono sempre sembrate le guerre, e sono passate in seconda linea le offese che si chiamano miseria, povertà, fame, disuguaglianze sociali interne ad un Paese e tra un Paese ed un altro, disprezzo della persona umana non sempre considerata portatrice di valori e degna di rispetto, visione dell'altro come “diverso” ed “inferiore”. Si è voluto per

¹⁰ È la posizione classica del generale prussiano, nemico e studioso di Napoleone, Karl von Clausewitz, la cui affermazione «la guerra è la continuazione della politica con altri mezzi» è la sintesi di un trattato di arte militare, *Della guerra*, considerato giustamente il testo base della dottrina militare tedesca del secolo XIX. Per una traduzione italiana, Mondadori, Milano 1970.

lungo tempo legare la scelta della violenza, e quindi della guerra come via per la soluzione dei conflitti tra gli uomini o tra le nazioni, alla constatazione che l'uomo porta con sé doti aggressive, per cui l'aggressività si configura come un fenomeno innato ed istintivo, ma non manca chi vede il comportamento aggressivo come un comportamento appreso. A questo proposito mi sembra sufficiente sottolineare che le ipotesi sono sostanzialmente due, con tutta una gamma di differenziazioni nell'interno di ciascuna. Secondo la prima, l'aggressività sarebbe innata (quello che S. Freud chiama l'*istinto di morte*) o quanto meno frutto di precisi meccanismi biologici ed ecologici in stretto rapporto con l'alimentazione e con il proprio spazio territoriale. Per la seconda ipotesi, invece, la violenza-aggressività trovano la loro ragione d'essere nelle situazioni che sono causa di frustrazioni, dato che l'uomo è una creatura naturalmente pacifica. Nell'ambito della seconda ipotesi trovano spazio gli studi che individuano le cause della violenza nelle realtà strutturali (cfr. la cultura della violenza e la violenza nella cultura).

Mi piace ricordare, dichiarando che ne condivido la posizione, un breve saggio dell'antropologa Margaret Mead: *La guerra, invenzione e non necessità biologica* (in *Antropologia, una scienza umana*, Astrolabio - Ubaldini, Roma 1970, pp. 117-124). Vi sono alcuni, riassume la Mead, che attribuiscono "all'uomo istinti pugnaci che richiedono necessariamente uno sbocco in un comportamento aggressivo, perché egli possa raggiungere una piena dimensione umana", e sono quelli che parlano della guerra come necessità biologica; ci sono altri che pensano alla guerra "come una inevitabile concomitante dello sviluppo della nazione, e ciò perché la lotta per la terra e per le risorse naturali nelle società di classe non deriva dalla natura dell'uomo, ma piuttosto dalla natura della storia", e sono quelli che parlano della guerra come fatalità sociologica; c'è infine anche chi si pone a metà strada tra queste due posizioni e afferma che "l'aggressività deriva dalla frustrazione degli impulsi biologicamente determinati dell'uomo e che, dal momento che tutte le culture sono frustranti, è certo che ogni nuova generazione sarà aggressiva e che l'aggressività troverà la sua naturale ed inevitabile espressione in guerre nazionali, di razza, di classe e così via". Per l'antropologa americana "la guerra non è che una invenzione dello stesso tipo di ogni altra invenzione con cui viviamo, e cioè la scrittura, la cottura del cibo, i processi, l'inumazione dei cadaveri...", anche se alcune di queste invenzioni ci paiono "un attributo della stessa umanità", come il matrimonio e l'uso del fuoco. Per la guerra, anzi, "la situazione è anche più chiara, perché ci sono popoli che, anche oggi, non conoscono il costume della guerra", come gli Eschimesi e i Lepchas del Sikkim, soprattutto. La guerra, quindi, è un discorso di cultura, ormai consuetudine profondamente radicata nella grande maggioranza dell'umanità, ma resta il fatto che è "un'invenzione dell'uomo" e che di solito la storia dell'uomo dimostra come un'invenzione cattiva ceda il posto ad un'invenzione migliore. Ma perché questo avvenga sono necessarie due condizioni: "la prima" ritiene la Mead "è che ci si renda conto dei difetti della vecchia invenzione", la seconda "è che se ne produca una nuova".

Si tratta, allora, in primo luogo di fermarsi a considerare la guerra per quello che costa in termini di umana sofferenza, di distruzione sociale e di abbruttimento della persona umana, facendone capire l'inadeguatezza come "istituzione sociale" e la necessità di rendere obsoleta questa che ha fatto il suo tempo; in secondo luogo di creare forme di comportamento, atteggiamenti, e di educare a sentimenti di fraternità, di amicizia, di accettazione dell'altro, di amore, che spianino la strada ad un'altra possibilità che garantisca la pace.

È la via che porta al riconoscimento di organizzazioni internazionali. Il pensiero va alla grande utopia di Dante nel *De Monarchia* e all'aureo libretto di E. Kant *Per la pace perpetua* (1795) – tra le varie edizioni, cfr. quella curata per gli Editori Riuniti (1985) da N.

Bobbio, che comprende anche altri scritti del filosofo sul tema della pace – e alle tante organizzazioni impegnate per un progetto di pace, prima fra tutte le Nazioni Unite, a dispetto dei “fallimenti” via via denunciati.

È la via che porta ad un umanesimo planetario impegnato per un salto qualitativo della vita nella lotta alla miseria, alla povertà, alla fame, all’ignoranza, al sopruso, all’arbitrio, per la difesa dell’uomo, di tutti gli uomini, e della sua dignità di persona. Sono tutte questioni che ci rimandano al vasto e grave problema del *sottosviluppo*, dell’*analfabetismo*, delle *sprequazioni sociali*, delle *ingiustizie trionfanti*, problemi che hanno acquistato particolare consistenza non solo per l’affacciarsi alla ribalta della storia di popoli e paesi svegliati alla presa di coscienza della propria condizione, ma anche per il definirsi di valori e diritti non più affermati solo a parole. Le “attese della povera gente” (G. La Pira, LEF, Firenze 1978-1951) non possono più essere calpestate o tradite.

È la via che porta alla non-violenza e al pacifismo. “Per *pacifismo*” sintetizza N. Bobbio (lemma *Pacifismo*, in *Dizionario di politica*, pp. 691-693, Utet, Torino 1976) “s’intende una dottrina o anche soltanto un insieme di idee o di atteggiamenti, nonché il movimento corrispondente, contrassegnati da questi due connotati: a) condanna della guerra come mezzo idoneo a risolvere le controversie internazionali; b) considerazione della pace permanente (o perpetua) tra gli Stati come fine possibile e desiderabile”.

Tenendo presente che sotto forma di dottrina filosofica-giuridica il pacifismo nasce nel secolo XVIII con il *Progetto per rendere la pace perpetua in Europa* (1713) dell’abate Charles Frené Castel de Saint-Pierre, si può parlare di varie correnti pacifiste, da quella etico-religiosa (le cause delle guerre sono nella natura dell’uomo, il rimedio è di carattere spirituale, cioè rifare l’uomo), a quella economica (la causa prima delle guerre è il protezionismo economico, il rimedio è quello di rendere libere le frontiere), a quella democratica (la guerra è dovuta al “capriccio dei principi”, il rimedio è il passaggio dal dispotismo alla democrazia, che è poi anche un’idea di E. Kant; ed è il principio che porta alle posizioni marxiste, cioè di chi sostiene che le guerre sono proprie dei regimi capitalistici e che pertanto “le guerre cesseranno con il venir meno del capitalismo”, affermazione che è saltata di recente per le guerre che si sono avute tra paesi a regime socialista), a quella giuridica (la pace come risultato della creazione di organizzazioni internazionali, che abbiano la forza “morale” di limitare la sovranità assoluta dei singoli Stati). Dal punto di vista operativo, si può distinguere il pacifismo in attivo e passivo, a seconda che si consideri la pace come “prodotto di un’evoluzione fatale della società umana” oppure come “il risultato dello sforzo intelligente e organizzato dell’uomo”.

Il pacifismo attivo è proprio del nostro tempo, anche perché la pace si configura come un obiettivo da raggiungere ad ogni costo, per i pericoli sempre più vistosi di una guerra che distruggerebbe ogni traccia di presenza umana sulla terra. Le vie sono diverse: o si agisce sui mezzi che servono per fare le guerre o sulle istituzioni che le rendono possibili o sull’uomo. Ma giustamente osserva N. Bobbio: “la verità è che, una volta distinte le varie forme di pacifismo per comodità didattica, le vie non sono molte ma una sola. Ed è la via maestra nella quale confluiscono tutte quante. Chi persegue una sola strada ha già perso la partita. La posta in gioco è troppo alta, nientemeno il destino dell’umanità, perché non si debba percorrere tutte le strade che l’esperienza e la ragione ci hanno aperte, anche se poi la meta appare oscura, incerta e lontana. Non si tratta tanto di scegliere (la scelta è obbligata), quanto di agire”. (*I concetti di pace e pacifismo nella filosofia politica*, in U. Gori, *Natura e orientamenti delle ricerche sulla pace*, Angeli, Milano 1979, p. 88).

Il pacifismo assoluto è piuttosto raro. L’esempio più alto del nostro tempo è stato quello del Mahatma Gandhi, che prima in Africa del Sud (1893-1914) e poi in India (1914-1948)

ha elaborato e sperimentato un nuovo mezzo di azione politica, la non violenza, utilizzata per esercitare una pressione di natura politica con una serie di manifestazioni individuali e collettive di natura non violenta, un esempio che è stato vicino a far vergogna all'impegno cristiano (J. Maritain), al quale possono essere riferiti sia il pacifismo anti-atomico di B. Russel sia l'azione per i diritti civili dei negri condotta da M. Luther King. A proposito della non violenza, Merton ha scritto: "Non è mai stato tanto indispensabile come oggi capire l'importanza della non violenza autentica come forza capace di promuovere un vero cambiamento in quanto non mira alla rivoluzione, ma alla conversione" (*Pace e rivoluzione: annotazioni in margine all'Ulisse*, in *Humanitas*, 1976, 4, pp. 297-303).

Non posso – tempi e spazi ci porterebbero lontano – fermare l'attenzione ai tanti "operatori di pace" di questo nostro secolo appena chiuso, dalla lunga teoria dei *Nobel per la Pace*, ai don Pietro Mazzolari, Giuseppe Lanza del Vasto, Aldo Capitini, Danilo Dolci, Madre Teresa di Calcutta, per citarne alcuni. Ma siamo a Firenze e accanto a padre Ernesto Balducci (E. Balducci - L. Grasso, *La pace realismo di un'utopia*, Principato, Milano 1985) non è possibile passare sotto silenzio tutta l'attività di Giorgio La Pira che si apre, ben oltre gli scritti e gli interventi in convegni e seminari di studio¹¹, in azioni concrete per la pace e il dialogo tra i popoli, dai *Convegni per la pace e la civiltà cristiana* (1952-1956, ogni anno a Firenze) tagliati da una dimensione universale con la partecipazione anche degli Stati arabi, al *Convegno dei sindaci delle capitali del mondo* (Firenze 1955, con la partecipazione del sindaco di Mosca) centrato sull'ipotesi che le città possano essere i veri soggetti di una politica per la pace, ai *Colloqui mediterranei* (Firenze, 1958-1964), nel corso dei quali si delinea una soluzione pacifica della questione palestinese sulla base di una possibile convivenza di arabi ed ebrei nella stessa terra di Palestina.

Prende corpo, intanto, come già accennato, la *ricerca scientifica sulla pace*: se la pace è stata per lungo tempo un'area di ricerca delle scienze filosofiche e giuridiche, il formarsi e il diffondersi nel secondo dopoguerra delle dottrine pacifiste da un lato e lo sviluppo delle scienze socio-psico-pedagogiche dall'altro, hanno permesso il sorgere e l'affermarsi del movimento della *peace researches*, delle ricerche scientifiche sulla pace. Alla base del movimento sono, però, anche altri fattori, quali l'iniziativa dell'UNESCO di chiamare a raccolta studiosi di scienze sociali per studiare le cause della guerra e le condizioni della pace; la crisi degli scienziati atomici, primo fra tutti Robert Oppenheimer, che pose al servizio degli studi orientati alla pace intellettuali di primo piano abituati alla rigosità della ricerca scientifica (cfr. A. Buzzati-Traverso, *L'uomo su misura*, Laterza, Bari 1968); la messa in crisi del mito della neutralità della scienza (cfr. Ch. P. Snow, *Scienza e governo*, Einaudi, Torino 1966).

Nella ricerca scientifica sulla pace sono impegnate discipline diverse: la sociologia, l'antropologia culturale, la psicologia sociale, l'economia, il diritto internazionale, la statistica, la matematica, la fisica, la geografia, la demografia, la biologia, le scienze filosofiche e pedagogiche... Si suole distinguere fra *scienza della pace* e *ricerca sulla pace*: "Mentre la prima è definibile come quel complesso di teorie, concetti, principi, generalizzazioni che fanno luce sulle condizioni atte a prevenire i conflitti ed a mantenere od instaurare la pace, la seconda si orienta piuttosto sulla metodologia e sull'osservazione dei dati, serve a sviluppare la teoria e viene a sua volta da questa indirizzata verso problemi sempre più pertinenti" (U. Gori, lemma *Ricerca scientifica sulla pace*, in *Dizionario di politica*, op. cit., p. 690). Ne deriva che gli studiosi delle *peace researches* si distinguono dai *polemologi*, dagli

¹¹ *Unità disarmo e pace*, Cultura ed., Firenze 1971; *Il sentiero di Isaia*, Cultura della Pace, Fiesole 1978.

studiosi delle *relazioni internazionali*, dagli *studiosi della politica estera* e della *strategia*, dagli studiosi del *sottosviluppo* e dello *sviluppo*, dagli studiosi del conflitto sociale¹².

Maturano strategie educative anche sul piano del sistema formativo teso, in un taglio assiologico, a formare criticamente uomini pacifici, in senso evangelico intesi come “operatori di pace”.

Il riferimento alle iniziative e alle attività legate al Corso di formazione voluto dalla Regione Toscana e dall'IRRSAE – Toscana, è d'obbligo.

La pace come pienezza di vita

Il concetto di pace nella tradizione biblica e nella rivelazione cristiana, pur nella considerazione di uno stato di vita che permette serenità e prosperità, non si configura come il risultato di tecniche e politiche umane: la pace è un dono di Dio, il cui progetto è basato sull'amore.

La semplice consultazione di qualche dizionario biblico è sufficiente a verificare la vastità e la varietà di significati che il lemma “pace” porta con sé¹³.

Si può dire che *shalom* sia il termine – tradotto nella versione greca con *eirene* (prosperità e armonia tra gli uomini) e nella versione latina con *pax* (tranquillità garantita dall'autorità dello Stato e dalle leggi) – più comune nella vita di Israele e che copra molte aree di significato. Trascurando i tagli semantici che, in un certo senso, possono essere rapportati a quanto detto precedentemente, due prospettive bibliche si presentano come connotanti il concetto cristiano di pace: la *pace come dono di Dio* e la *pace come oggetto dell'attesa escatologica*.

La pace discende su Israele dal Dio creatore e ordinatore come ordine e benessere, portando con sé gioia e tranquillità, nel segno della grazia e della salvezza per gli eletti¹⁴; ed è nella pace che si compendia ogni bene, oggetto delle promesse di Dio al suo popolo¹⁵.

Rientra in questo la pace politica, la pace familiare e la pace personale e trova significazione l'invocare la pace da Dio e augurarla in suo Nome¹⁶.

¹² cfr. AA.VV., *La pax par la recherche scientifique*, Éd. de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles 1970; R. Strassoldo, lemma Pace, in F. De Marchi-A. Ellena, *Dizionario di sociologia*, op. cit., pp. 879-883.

¹³ Per una verifica è sufficiente il *Grande lessico del Nuovo Testamento* (Brescia 1967), vol. 3°, lemma *Eirene*, pp. 191-244; le *Schede bibliche pastorali* (ed. Dehoniane, Bologna), precisamente la scheda n. 159 per *Guerra* e la scheda n. 239 per *Pace*. Per una verifica più rapida è consigliabile la lettura della *Bibbia*, partendo però da un indice analitico per argomenti o da un indice redatto per offrire «spunti di riflessione», come riportato dall'ed. della C.E.I.

¹⁴ *La sacra Bibbia*, Nm., 6, 24-26: «Ti benedica il Signore e ti protegga. - Il Signore faccia brillare il suo volto su di te - e ti sia propizio. - Il Signore rivolga su di te il suo volto - e ti conceda pace».

¹⁵ *La sacra Bibbia*, 2 Cr., 14, 4-6: Asa «da tutte le città di Giuda allontanò le alture e gli altari per l'incenso. Il regno fu tranquillo sotto di lui. - Ricostruì le fortezze in Giuda, poiché il paese era tranquillo e in quegli anni non si trovava in guerra; il Signore gli aveva concesso pace. - Egli disse a Giuda: 'Ricostruiamo quelle città circondandole di mura e di torri con porte e sbarre, mentre il paese è ancora in nostro potere, perché abbiamo ricercato il Signore nostro Dio; noi l'abbiamo ricercato ed egli ci ha concesso la pace alle frontiere'. Ricostruirono e prosperarono».

¹⁶ *La sacra Bibbia*, 2 Cr., 20, 30: «Il regno di Giosafat fu tranquillo; Dio gli aveva concesso la pace da ogni parte»; *La sacra Bibbia*, Tb., 12, 17: «Ma l'angelo disse loro: Non temete, la pace sia con voi. Benedite Dio per tutti i secoli»; *La sacra Bibbia*, Sl., 121, 6-9: «Domandate pace per Gerusalemme - Sia pace a coloro che ti amano, - sia pace nelle tue mura, - sicurezza nei tuoi baluardi. - Per i miei fratelli e i miei amici - io dirò: Su di te sia pace! - Per la casa del Signore nostro Dio, - chiederò per te il bene».

La pace come dono di Dio, però, trova il suo posto nel rapporto di alleanza tra Dio e l'uomo, ed è detta anche alleanza di pace¹⁷. Il dono della pace pertanto è condizionato dalla risposta dell'uomo, anche sul piano del singolo uomo, in una vita che è rinuncia alla violenza ed è in linea con la giustizia¹⁸.

L'impatto di queste considerazioni con quanto è avvenuto nella storia di Israele e con quanto accade dal secondo dopoguerra in terra di Palestina viene lasciato alla riflessione di chi legge.

Il rapporto tra il dono della pace e la sua attuazione da parte dell'uomo nel segno della giustizia è sembrato, infatti, rompersi già nell'Israele di ieri, anche con la spinta dei falsi profeti, banditori di una pace che non si sarebbe mai realizzata, perché fondata su premesse sbagliate. Sorsero allora i grandi profeti della crisi – Geremia ed Ezechiele – e trovarono corpo le speranze escatologiche della pace messianica del profeta Isaia. Maturerà, infatti, una Nuova Alleanza, ferma restando la centralità di Gerusalemme, ma riguarderà tutti i popoli della terra: Gerusalemme, così, non sarà più cerniera di pace tra le tribù del nord e quelle del sud, ma forza di coesione nella pace per tutti i popoli¹⁹.

Segno tangibile di questa Nuova Alleanza diventerà il Messia, il principe della pace, che realizzerà la giustizia e il diritto e farà della pace la condizione definitiva, reintegrando tutti gli uomini nelle linee originarie del progetto divino. Il Messia, dunque, segno concreto tra gli uomini della persona stessa di Dio, nuovo David, pastore, che non solo sarà segno di pace, ma anche operatore di pace, nella sofferenza, nel dolore e nella morte, tra Dio e gli uomini.

Queste linee legate all'aspirazione delle genti e agli oracoli dei profeti, si fanno realtà concreta con la presenza nella storia degli uomini di Gesù di Nazareth. I segni profetici sono presenti già prima della nascita, nei primi atti della vita, in tutta l'esperienza terrena del Cristo fino alla morte in croce e alla sua resurrezione. Il tema trova uno sviluppo in San Paolo, particolarmente nelle lettere agli Efesini e ai Colossesi: Cristo, riunificando l'umanità in Dio, è la "nostra pace", fondamento di ogni pace, personale, collettiva, religiosa, poli-

¹⁷ *La sacra Bibbia, 2 Mac.*, 1, 1-4: «Ai fratelli giudei sparsi nell'Egitto salute. I fratelli giudei che sono in Gerusalemme e nella regione della Giudea augurano buona pace. Dio voglia concedervi i suoi benefici e ricordarsi della sua Alleanza con Abramo, Isacco e Giacobbe suoi servi fedeli; conceda a tutti voi volontà di adorarlo e di compiere i suoi desideri con cuore generoso e animo pronto; vi dia una mente aperta ad intendere la sua legge e i suoi comandi, e volontà di pace»; *La sacra Bibbia, Lv.*, 26, 3-6: «Se seguirete le mie leggi, se osserverete i miei comandi e li metterete in pratica, io vi darò le piogge alla loro stagione, la terra darà dei prodotti e gli alberi della campagna daranno frutti. La trebbiatura durerà per voi fino alla vendemmia e la vendemmia durerà fino alla semina, avrete cibo a sazietà e abiterete tranquilli il vostro paese»; *La sacra Bibbia, Lv.*, 26, 11-12: «Stabilirò la mia dimora in mezzo a voi, sarò il vostro Dio e voi sarete il mio popolo».

¹⁸ *La sacra Bibbia, Sl.*, 127, 1-6: «Beato l'uomo che teme il Signore - e cammina nelle sue vie. - Vivrai del lavoro delle tue mani, - sarai felice e godrai d'ogni bene. - La tua sposa come vite feconda - nell'intimità della tua casa; - i tuoi figli come virgulti d'ulivo - intorno alla tua mensa. - Così sarà benedetto l'uomo - che teme il Signore. - Ti benedica il Signore da Sion! - Possa tu vedere la prosperità di Gerusalemme - per tutti i giorni della tua vita - Possa tu vedere i figli dei tuoi figli. - Pace su Israele!».

¹⁹ *La sacra Bibbia, Is.*, 2, 2-4: «Alla fine dei giorni - il monte del tempio del Signore - sarà elevato sulla cima dei monti - e sarà più alto dei colli - ad esso affluiranno tutte le genti»; *La sacra Bibbia, Is.*, 66, 12: «Poiché così dice il Signore: Ecco, io farò scorrere verso di essa, come un fiume, la prosperità - come un torrente in piena - la ricchezza dei popoli - i suoi bimbi saranno portati in braccio, - sulle ginocchia saranno accarezzati» (la città è, naturalmente, Gerusalemme). Per quanto riguarda la nuova Alleanza di pace, cfr. *La sacra Bibbia, Is.*, 65, 17-18: «Ecco infatti io creo - nuovi cieli e nuova terra - non si scorderà più il passato, - non verrà più in mente, - poiché si godrà e si gioirà sempre - di quello che sto per creare - e farò di Gerusalemme una gioia, - del suo popolo un gaudio»; *La sacra Bibbia, Is.*, 65, 24-25: «Prima che mi invocino, - io risponderò mentre ancora stanno parlando, - io li avrò già ascoltati. - Il lupo e l'agnello pascoleranno insieme, il leone mangerà la paglia come un bue, - ma il serpente mangerà la polvere, - non faranno né male né danno - in tutto il mio santo monte».

tica. “Egli è anche il Capo del Corpo, cioè la Chiesa, scrive S. Paolo, lui che è il principio, il primogenito di coloro che risuscitano morti, per ottenere il primato sopra tutte le cose, poiché (Iddio) si compiacque di far abitare in lui ogni pienezza e di riconciliare a sé, per suo mezzo, tutte le cose, rappacificando mediante il sangue della sua Croce, cioè per mezzo di lui, le cose che stanno sulla terra e quelle che stanno nei cieli” (dalla *Lettera ai Colossesi*, 1, 18-20), per sottolineare che Dio ha tutto rappacificato nel Sangue di Cristo.

Più esplicito ancora è l’apostolo delle genti in un passo della *Lettera agli Efesini*, quando definisce appunto Cristo “nostra pace”²⁰.

La pace, quindi, è entrata nella storia e non solo nella sua significazione verticale, cioè di Nuova Alleanza tra Dio e gli uomini, redenti dal sacrificio di Cristo, ma anche in senso orizzontale, perché il dono della pace si fa certezza se gli uomini, nell’amore e nella giustizia si “riconciliano” tra di loro. La pace così investe la realtà sociale, nella necessità di superare tutti i conflitti sociali presenti sulla terra; tocca i rapporti tra i popoli, chiamati tutti a costruire una nuova umanità, si configura come la linea di marcia di tutti gli uomini, in una dimensione escatologica, ma senza rinviare al domani quello che è da fare oggi.

La pace cristiana, quindi, presenta contenuti pratici e chiama ad un impegno nel concreto dell’azione della vita di ogni giorno, che ci pone in rapporto a Dio, ma anche con i nostri fratelli. La storia di questi duemila anni è chiusa dal modo come i cristiani testimoniavano la loro fede e cercavano la pace di Cristo, anche nelle sofferenze e nel martirio, nell’impegno di questo nostro tempo per la costruzione di un nuovo tipo di società, con in mezzo tutte le contraddizioni segnate da secoli di storia nei quali la testimonianza cristiana per la pace e contro la guerra è stata come soffocata dai rovi delle crociate, delle guerre sante e delle guerre giuste, pur con l’eccezione di figure evangelicamente impegnate in un discorso di pace (M. Toschi, *Pace e Vangelo, la tradizione cristiana di fronte alla guerra*, Queriniana, Brescia 1980).

Un discorso antico, come testimonia un breve opuscolo di Tertulliano (*La corona*, scritto probabilmente nel 211, ora in tr. it., ed. Paoline, Roma 1980), famoso per la posizione antimilitarista assunta, secondo la quale l’etica cristiana e il servizio militare sono inconciliabili tra loro. L’opera viene presentata proprio in questa prospettiva da P. Angelo Gramaglia, che ne ha curato la traduzione, facendo nell’introduzione il punto sull’ideale cristiano della non-violenza (meglio il martirio che l’uccisione di un fratello), cui s’intreccia il rifiuto di ogni compromesso con l’idolatria, che riempiva di sé vita e segni dell’ambiente militare, nella scelta d’amore che è il più autentico impegno del cristiano. Giustamente il Gramaglia sottolinea che la posizione di Tertulliano non era la posizione di un isolato, come più volte è stato detto, dato che l’antimilitarismo veniva visto come proprio della tradizione cristiana.

È con papa Giovanni XXIII, per fermare il discorso in anni a noi vicini, che l’attenzione al problema della pace si fa più netta ed esplicita nella direzione del rifiuto della guerra e nella consapevolezza che la pace è un bene comune a tutti gli uomini, cristiani e non cristiani, e va pensata e realizzata nella prospettiva della giustizia e dell’amore. Già nella *Mater et Magistra* (1961) vengono indicate le vie attraverso le quali rendere concreta l’uni-

²⁰ «Egli infatti è la nostra pace, colui che ha fatto di due una cosa sola, abbattendo il muro di separazione che era in mezzo a noi, cioè l’inimicizia, distruggendo nella sua carne la legge dei comandamenti (formulata) in ordinanze, allo scopo di creare in se stesso i due in un unico uomo nuovo, facendo pace, e di riconciliarli ambedue a Dio in un solo corpo per mezzo della Croce, uccidendo l’inimicizia in se stesso. Ed essendo venuto, annunziò la pace a voi che eravate lontani e pace ai vicini (Is., 57, 19; Zac., 9, 10). Per mezzo di lui, infatti, abbiamo tutti e due l’accesso presso il Padre in un solo Spirito» (2, 14-18).

versale riconciliazione della società, in tutti i suoi gradi e gruppi, sulla base dei principi di libertà, di giustizia e di carità, che fanno capo al personalismo cristiano. È un modo nuovo di guardare alla pace, sottolineando l'interdipendenza esistente tra la pace sociale e la pace internazionale, tra la pace interna ai popoli, la pace tra i popoli e la necessità di rispettare i diritti elementari della persona, spesso calpestati, in particolare nei paesi del Terzo mondo. Ponendosi sulla scia dell'immortale Enciclica *Rerum Novarum* promulgata da Leone XIII (1891) e del "documento solenne" di Pio XI, l'Enciclica *Quadragesimo Anno* (1931), Giovanni XXIII sente la necessità di "ribadire e precisare punti di dottrina già esposti dai Nostri Predecessori, e insieme di enucleare il pensiero della Chiesa in ordine ai nuovi e più importanti problemi del momento" (11.2). Tra questi vengono segnalati "i rapporti tra differenti settori economici e tra zone economicamente più sviluppate e zone economicamente meno sviluppate nell'interno delle singole Comunità politiche; e, sul piano mondiale, i rapporti tra Paesi a diverso grado di sviluppo economico-sociale" (III, 27).

Tutta la parte terza dell'Enciclica è volta ad affermare l'esigenza di giustizia in ordine ai rapporti tra i settori produttivi, anche perché "non è possibile che (...) regni una pace duratura e feconda, quando sia troppo accentuato lo squilibrio delle (...) condizioni sociali ed economiche" delle diverse Comunità politiche (III, 37, 2). E ormai "la persuasione della urgente necessità dell'intesa e della collaborazione" è comune ai più, ma "nello stesso tempo sembra che gli uomini, specialmente quelli investiti di maggiori responsabilità, si rivelino impotenti a realizzare l'una e l'altra (...), per l'assenza di reciproca fiducia. Gli uomini e conseguentemente gli Stati si temono a vicenda", per cui "si diffonde la persuasione che per far valere i propri diritti e perseguire i propri interessi non si offra altro mezzo che il ricorso alla violenza, fonte di gravissimi mali" (III, 45, passim). È evidente che questa fiducia non può stabilirsi senza l'accettazione della legge di Dio che è fonte di verità, di giustizia e di amore.

Con la *Pacem in terris* (1963) Giovanni XXIII girava pagina in maniera definitiva, condannando la guerra, per affermare le leggi della pace, vista "non tanto come aspirazione" di chi è flagellato dalla guerra, "ma come esigenza fondamentale dell'umana convivenza", delineando una nuova teologia, in rispondenza ai segni dei tempi, "la teologia della pace" (per una puntuale e recente perimetrazione di una teologia della pace, cfr. il recente *Dizionario di teologia della pace*, a cura di L. Lorenzetti, cit.). È la pace, infatti, che resta come ultima e unica alternativa per l'uomo moderno, perché se ieri nulla era perduto con la pace e tutto *poteva* essere perduto con la guerra, oggi "nulla è perduto con la pace e tutto è perduto con la guerra" (Pio XII alla vigilia della seconda guerra mondiale - 24.8.1939 -).

Le considerazioni allora si aprono a quelle che sono da considerarsi le condizioni perché la pace sia operante. Intanto il riconoscimento della persona umana come soggetto di diritti e di doveri, che "scaturiscono immediatamente e simultaneamente dalla sua stessa natura: diritti e doveri che sono perciò universali, inviolabili, inalienabili", con il valore che viene ad essa dalla luce della rivelazione divina (parte I). Tutte le Comunità sono chiamate a promuovere i diritti fondamentali della persona, avendo come meta il bene comune che riguarda tutto l'uomo, visto tanto nei "bisogni del suo corpo" quanto nelle "esigenze del suo spirito", con l'impegno di rendere agevole a ciascuno il compito dei suoi doveri (parte II). Ma anche le Comunità politiche, "le une rispetto alle altre, sono soggetti di diritti e di doveri, per cui anche i loro rapporti vanno regolati nella verità, nella giustizia, nella solidarietà operante, nella libertà" (parte III).

Sul piano della verità, s'impone che dai rapporti tra le Comunità "venga eliminata ogni traccia di razzismo; e venga riconosciuto il principio che tutte le Comunità sono uguali per dignità di natura, per cui ognuna di esse ha il diritto all'esistenza, al proprio sviluppo, ai

mezzi idonei per attuarlo, ad essere la prima responsabile nell'attuazione del medesimo", e che sul piano dell'informazione "ci si ispiri a serena obbiettività"; sul piano della giustizia, le Comunità "hanno pure il dovere di rispettare ognuno dei diritti, e di evitare quindi le azioni che ne costituiscono una violazione". I conflitti e i contrasti dentro le Comunità e tra le Comunità vanno superati "non con il ricorso alla forza, con la frode o con l'inganno, ma, come si addice agli esseri umani, con la reciproca comprensione, attraverso valutazioni serenamente obbiettive e la equa composizione", il che vuol dire quanto folle sia la corsa agli armamenti e quanto necessario sia il disarmo, dato che nella costruzione delle armi viene bruciata "una percentuale altissima di energie spirituali e di risorse economiche", che più utilmente risponderebbero alle necessità dello sviluppo economico e al progresso sociale. Del resto, si mostra sempre più precario l'equilibrio che si fonda sul timore e riluce sempre più il principio "che la vera pace si può costruire soltanto nella vicendevole fiducia", per cui, davanti alle distruzioni e ai dolori che una guerra comporta, "riesce quasi impossibile pensare che nell'era atomica la guerra possa essere utilizzata come strumento di giustizia".

Per certi aspetti la *Gaudium et spes*, la costituzione pastorale del Concilio Vaticano II nella quale al capitolo quinto è affrontata la questione della pace nel mondo moderno, può sembrare un momento di ristagno nei confronti della grande enciclica giovannea tutta pervasa di spirito profetico, tagliata sulle esigenze assolute della pace e sul netto rifiuto della guerra. Si pensi al momento di sospensione in rapporto alla "corsa agli armamenti": "Qualunque cosa si debba pensare di questo metodo dissuasivo – si parla del disarmo – si convincano gli uomini che la corsa agli armamenti, alla quale si rivolgono molte nazioni, non è la via sicura per conservare saldamente la pace né il cosiddetto equilibrio che ne risulta può essere considerato pace vera e stabile" (V. 81); alla sottolineatura della guerra come legittima difesa: "Fintantoché esisterà il pericolo della guerra e non ci sarà una autorità internazionale competente, munita di forze efficaci, una volta esaurite tutte le possibilità di un pacifico accomodamento, non si potrà negare ai governi il diritto di una legittima difesa", (V. 79); al tono del paragrafo che condanna la guerra (V. 82). Pure non mancano accenti forti e netti in favore della pace (V. 77-78), soprattutto quando si riconosce il diritto-dovere di disubbidire agli ordini che comportino azioni contro il "diritto naturale delle genti" e i "suoi principi universali", si legittima l'obiezione di coscienza, auspicando leggi che provvedano al caso, e si dà lode a "coloro che, rinunciando alla violenza nella rivendicazione dei loro diritti, ricorrono a quei mezzi di difesa che sono, del resto, alla portata dei più deboli", i mezzi cioè di lotta non violenta.

Con papa Montini la Chiesa, e con essa i cristiani e gli uomini tutti, viene chiamata a percorrere la via che porta alla pace, una pace che è la sola condizione perché ci sia pienezza di vita, l'intrecciarsi del rispetto dei diritti di ogni persona con il compito dei doveri ai quali ciascuno è chiamato. La pace è, quindi, una meta non lontana e la si costruisce promuovendo lo sviluppo integrale della persona e, con l'affermazione della dignità di ogni popolo, lo sviluppo solidale dell'umanità tutta. Sono i principi che animano tutto il pontificato di Paolo VI, dai suoi viaggi di "pellegrino di pace" (primo fra tutti quello che lo portò davanti all'assemblea dell'ONU nell'ottobre del 1965, con quel discorso nel quale affermò che "la pace deve guidare le sorti dei popoli e dell'intera umanità"), alle sue iniziative per la pace, all'Enciclica *Populorum progressio* (1977). In questa enciclica, ponendosi sulla linea di Giovanni XXIII, Paolo VI, nella certezza che la pace è il bene supremo e non si riduce ad uno stato segnato dall'assenza della guerra o dalla precarietà degli equilibri dovuti alla forza delle armi e alla paura, guarda ad essa come ad una realtà dinamica che si costruisce ogni giorno nel perseguimento del progetto, voluto da Dio, dell'armonia universale, nello

spirito dell'amore e della carità, che reclama il realizzarsi di una giustizia sempre più netta tra gli uomini. E offesa alla pace sono la fame, la miseria, la povertà di tanti nostri fratelli, che vanno liberati dalle tentazioni della violenza. E in questo quadro trova il suo posto l'affermazione allo sviluppo integrale della persona, che non vive di solo pane.

Ma per vincere la violenza, per debellare la guerra, è necessario anche conoscere la pace, parlare della pace, educarsi alla pace: da qui l'iniziativa della *Giornata mondiale della pace*, che pone ogni anno sotto questo segno, in un impegno pastorale dalla evidente dimensione educativa.

L'iniziativa nasce nel momento più drammatico della guerra nel Vietnam dopo molti viaggi di Paolo VI, compreso quello all'ONU, con il disegno di reagire alla tentazione di fare della pace un nome vuoto, una illusione per sognatori, un traguardo lontano, una realtà che fa pensare a cedimenti o sconfitte, per portare invece in tutti la convinzione che la pace è possibile ed è necessaria. Il grido di pace che si alza da Roma, dal cuore della cristianità, con la voce dello stesso Pontefice, non può non suscitare un'eco nelle coscienze su tutta la terra, perché la voce del Papa è una voce disinteressata nel suo interesse per il bene dell'uomo, perché la voce del Papa, data l'organizzazione della Chiesa, giunge in ogni dove con il taglio della concretezza, ed infine perché pone tutto in diretto rapporto con Cristo, "la nostra pace".

L'idea della *Giornata* è maturata nell'agosto del 1967 ed è stata concretizzata nel 1° gennaio 1968, dopo la consultazione con il Segretariato per l'unione dei cristiani, quello per i non cristiani e quello per i non credenti, tenendo conto anche dell'attività della Commissione pontificia *Iustitia et pax*. "Vi sarete accorti", scriveva Paolo VI nel documento in cui parlò dell'iniziativa, presentato alla stampa dal cardinale M. Roy, presidente della Commissione pontificia *Iustitia et pax*, "quanto spesso la nostra parola ripeta considerazioni ed esortazioni circa il tema della pace; non lo facciamo per cedere ad una facile abitudine, ovvero per servirci di un argomento di pura attualità; lo facciamo perché sentiamo essere ciò reclamato dal nostro dovere di pastore universale; lo facciamo perché vediamo la pace minacciata in misura grave e con previsioni di avvenimenti terribili, che possono essere catastrofici per nazioni intere e fors'anche per gran parte dell'umanità; lo facciamo perché negli ultimi anni della storia del nostro secolo è finalmente emerso chiarissimo la pace essere l'unica e vera linea dell'umano progresso (non le tensioni di ambiziosi nazionalismi, non le conquiste violente, non le repressioni apportatrici di falso ordine civile); lo facciamo perché la pace è nel genio della religione cristiana, poiché per il cristiano proclamare la pace è annunziare Gesù Cristo; ... solo dal Vangelo può effettivamente scaturire la pace, non per rendere fiacchi e molli gli uomini, ma per sostituire nei loro animi, agli impulsi della violenza e delle sopraffazioni, le virtù virili della ragione e del cuore, d'un vero umanesimo; lo facciamo infine perché vorremmo che non mai ci fosse rimproverato da Dio e dalla storia di aver taciuto davanti al pericolo d'una nuova conflagrazione fra i popoli, la quale, come ognuno sa, potrebbe assumere improvvise forme di apocalittica terribilità".

Nella concezione cristiana, quindi, la concezione della pace trova il suo *ubiconsistam* nel piano di amore e di carità voluto da Dio, al quale tutti gli uomini, dopo la riconciliazione operata dal sacrificio del Cristo, sono chiamati. Il valore assoluto della pace "non si trae così" come sottolinea Giuseppe Auletta "dalla storia, ma dalla promessa. Solo la rivelazione del piano di Dio può dare la visione dell'unità del genere umano, che non può essere tratta dalle negazioni della storia" (*La pace quale dimensione permanente dello spirito*, in Comitato Cattolico Docenti Universitari, *La pace come dimensione dello spirito*, op. cit., pp. 285-304). E spetta a tutti gli uomini realizzare questo piano, allontanando ed eliminando

tutte quelle che possono essere considerate offese e minacce ad esso. E se la storia dell'uomo dice, o meglio diceva, che la guerra è un valore perché la guerra esalta l'eroismo, il genio, lo spirito di corpo e di solidarietà, ci dimentichiamo che la condizione propria dell'uomo è la pace, con l'eroismo del lavoro e della ricerca, con i segni dell'amore e della carità, una pace che non è data una volta per sempre, ma richiede una realizzazione continua, con l'impegno di tutti nella verità e nella giustizia.

Lungo il sentiero già tracciato dai suoi predecessori, in particolare Giovanni XXIII e Paolo VI, si è mosso anche Giovanni Paolo II, da subito sottolineando il principio dell'interdipendenza dei popoli e la centralità dell'essere umano: "Oggi forse più che in passato, gli uomini si rendono conto di essere legati da un comune destino da costruire insieme, se si vuole evitare la catastrofe per tutti" (*Sollicitudo rei socialis*, 1987, 26). La voce di Giovanni Paolo II si è spesso levata a condanna della guerra e a favore della pace della quale ha esaltato la dimensione spirituale e religiosa. Basti pensare agli incontri interreligiosi nella *Giornata di preghiera per la pace* (la prima nel 1986) promossi ad Assisi.

Di recente, proprio in occasione della Giornata di preghiera ad Assisi, Giovanni Paolo II, dopo aver denunciato "l'ingiusta associazione della religione con interessi nazionalistici, politici, economici o di altro genere", ha aggiunto, con riferimento agli altri esponenti delle religioni presenti: "Ancora una volta noi, insieme qui riuniti, affermiamo che chi utilizza la religione per fomentare la violenza ne contraddice l'ispirazione più autentica e profonda. È doveroso pertanto che le persone e le comunità religiose manifestino il più netto e radicale ripudio della violenza, di ogni violenza, a partire da quella che pretende di ammantarsi di religiosità, facendo appello addirittura al nome sacrosanto di Dio per offendere l'uomo".

E al tempo stesso ha sottolineato che la violenza non si manifesta solo con la guerra guerreggiata o con il terrorismo, ma anche con le ingiustizie sociali ed economiche: "Non ci può essere pace vera se non nel rispetto della dignità delle persone e dei popoli, dei diritti e dei doveri di ciascuno e nell'equa distribuzione di benefici e oneri tra individui e collettività".

Sono concetti ripetuti più volte nelle sue *Encicliche* e nei messaggi per la celebrazione della *Giornata mondiale della pace*.

E intanto l'aspirazione alla pace si è fatta sentimento diffuso e l'impegno per la pace è diventato un impegno da tutti avvertito, anche se la pace continua ad essere "violentata" e "calpestata" qua e là da lampi di guerra sempre più atrocemente portatori di morte e di sofferenza. Scrive il poeta: "Giocano al ribasso sulla vita / umana e non umana dovunque, / la svendono in tutte le sue forme, / la spregiano in tutte le sue guise / per la più disperata / e più sanguinosa bancarotta / mai freddamente cucinata, mai, / neanche in una Wall-Street d'inferno, messa a punto - chi? / Si nascondono dietro i loro killers, / si celano i sicari dietro altri sicari / o si occultano in se stessi palesemente, / sgranano tutti assieme / quel rosario di ben dosati colpi, / sparano i loro verdetti inappellabili, / sparano la loro morte rabbia, / sparano la loro morte sull'altrui. / E "no, / non è un sogno già sognato", / fa di tutto per convincersi, non è la ricaduta / in un tormentoso dormiveglia. Accade, / accade inverosimilmente" (Mario Luzi, in *Per il battesimo dei nostri frammenti*, a cura di S. Verdino, Mondadori, Milano 1998 p. 541).

L'Assemblea generale delle Nazioni Unite ha riconosciuto all'unanimità l'importanza della cultura della pace nella seduta del 20 novembre 1997, proclamando il 2000 *Anno internazionale della cultura della pace*, nella consapevolezza che Stati e Nazioni cominciano a riconoscere i propri limiti e che la pace si configura come un processo partecipativo al quale siamo chiamati tutti: "la pace dipende anche da te".

Già nell'atto di nascita dell'Unesco è scritto: "Avendo le guerre origine nello spirito degli uomini, nello spirito degli uomini si debbono costituire le difese della pace" e si sottolinea "che una pace fondata sui soli accordi politici ed economici fra i governi non può assicurare l'adesione unanime, durevole e sincera dei popoli e che, per conseguenza, tale pace deve essere costruita sul fondamento della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità".

L'orizzonte di senso, dunque, che va oltre gli accordi e i trattati di cui sono piene le pagine della Storia, va costruito su sentimenti e cultura di pace, un orizzonte non per alcuni, ma per tutti, chiamati a costruirlo in una trama di pensieri, parole e azioni che comunichino giustizia, tolleranza, dialogo, comprensione, non violenza nel segno della solidarietà e/o della convivenza cordiale.

A chiusura di questa nota per sancire anche personalmente una scelta e un impegno che mi auguro possano essere di tutti, ripropongo il *Manifesto 2000. Pour une culture de la paix e de la non-violence* redatto in occasione dell'Anno internazionale della cultura della pace, da un gruppo di personalità insignite del premio *Nobel per la pace*, al quale dichiaro la mia adesione:

"Cosciente della mia parte di responsabilità di fronte al futuro dell'umanità, e in particolare dei bambini di oggi e di domani, mi impegno, nella vita quotidiana, in famiglia, al lavoro, nella mia comunità, nel mio paese e nella mia regione a:

- rispettare la vita e la dignità di ogni essere umano senza alcuna discriminazione né pregiudizio;
- praticare la non-violenza attiva, rifiutando la violenza in tutte le sue forme: fisica, sessuale, psicologica, economica e sociale, in particolare nei confronti dei più deboli e vulnerabili, come i bambini e gli adolescenti;
- condividere il mio tempo e le mie risorse materiali, coltivando la generosità, allo scopo di porre fine all'esclusione, all'ingiustizia e all'oppressione politica ed economica;
- difendere la libertà di espressione e la diversità culturale, privilegiando sempre l'ascolto e il dialogo senza cedere al fanatismo, alla maldicenza e al rifiuto degli altri;
- promuovere un consumo responsabile e un modo di sviluppo che tengano conto dell'importanza di tutte le forme di vita e preservino l'equilibrio delle risorse naturali del pianeta;
- contribuire allo sviluppo della mia comunità, con la piena partecipazione delle donne e nel rispetto dei principi democratici, al fine di creare, insieme, nuove forme di solidarietà".



LA PACE COME CULTURA

Salvatore Abruzzese, *Università di Trento*

Il parlare sempre più frequentemente di cultura della pace non è solo la risultanza di una maggiore sensibilità culturale, né l'esito della scelta di uno o più gruppi di opinione che hanno fatto del problema della pace l'unità di misura del loro impegno politico e civile. Se così fosse, la cultura della pace sarebbe il semplice risultato di una riflessione sul mondo, nella quale la pace si imporrebbe come puro impegno etico, quasi come una forma di "dover essere" delle società moderne e civili rispetto alle formazioni sociali pre-moderne. Per tale strada la cultura della pace risulterebbe come una semplice scelta culturale, nobile quanto si vuole ma pur sempre appartenente all'universo delle opinioni, e quindi sempre esposta al suo opposto: la cultura della guerra, magari sostenuta e legittimata in nome del principio del realismo politico.

In realtà la cultura della pace non può essere intesa come pura "opinione", al contrario proprio in quanto "cultura" essa è un modo di leggere ed interpretare il mondo; come tale la cultura della pace finisce per produrre una scala di valori, un insieme di significati interpretativi, un modello di comunicazione e quindi un linguaggio specifico. La cultura della pace si pone accanto alle altre culture - quali la cultura economica e la cultura politica - come una chiave di lettura del mondo altrettanto indispensabile. Per essere ancora più chiari sul piano delle similitudini, possiamo dire che come la cultura politica e quella economica aiutano a comprendere le dimensioni specifiche dell'universo politico e di quello economico (al punto tale che non si può parlare né dell'uno, né dell'altro senza conoscere quei rudimenti essenziali che ne permettono la comprensione) così la cultura della pace è indispensabile per comprendere:

- l'esistenza della pace come dato strutturale permanente e non episodico della condizione moderna (esattamente come il dato economico e quello politico);
- la non aggirabilità né falsificabilità dei suoi principi primi, in base ai quali non è possibile contraffarla (allo stesso modo in cui non è possibile produrre una falsa politica o una falsa economia);
- le condizioni minime per la sua sopravvivenza nella vita sociale, esattamente come esistono delle condizioni minime per la sopravvivenza di una politica e di un'economia nella vita istituzionale.

Nel corso di queste note introduttive si cercheranno di portare alla luce i principi primi in base ai quali la pace è sempre meno aggirabile e diviene criterio culturale essenziale per comprendere le caratteristiche specifiche del mondo contemporaneo. Si cercherà pertanto di fare leva su quella disciplina che più di ogni altra si preoccupa di comprendere le caratteristiche istituzionali e culturali della società contemporanea: la sociologia.

L'analisi sociologica

La cultura della pace, intesa come opinione diffusa e condivisa, è un principio relativamente inedito e nasce con il coinvolgimento della popolazione civile nei conflitti bellici. Questo coinvolgimento ha inizio con la leva di massa ma prosegue con il coinvolgimento delle popolazioni civili nei diversi conflitti - si pensi in particolare alla seconda guerra mondiale - fino ad arrivare ai veri e propri genocidi nei quali la popolazione civile è il *vero obiet-*

tivo delle azioni militari.¹La cultura della pace nasce quindi da un'insostenibilità della cultura della guerra, da un suo progressivo imbarbarimento e quindi da una sua crescente incontrollabilità.

In sociologia il concetto di "pace" è analizzato in almeno tre accezioni diverse.

- La pace può essere intesa come *assenza di conflitti*: il che, traslato sul piano della vita civile, va tradotto come non conflittualità tra i diversi gruppi sociali e, in particolare, tra quei gruppi specifici che sono gli Stati-nazione.
- La pace può altresì essere intesa come lo *stato di equilibrio* del sistema sociale, e quindi come risultato dell'integrazione tra i diversi sub-sistemi che la compongono.
- La pace può infine essere analizzata come *valore culturale* e quindi come criterio di valutazione circa la dignità delle proprie azioni e di quelle altrui. In quanto criterio di valutazione la pace finisce qui per avere un valore *normativo*, serve cioè ad orientare una determinata scala di valori ed a legittimare la gerarchia che vi viene espressa.

Per quanto concerne la pace intesa come assenza di conflitti occorre dire che la sociologia, come la scienza della politica, ha ereditato il problema della pace dalla filosofia politica del XVI° e XVII° secolo.² Per molto tempo, almeno per tutto l'ottocento, la sociologia ha interpretato il tema della pace nei termini di problema sociale. Per tale strada la pace non era solamente l'assenza di guerra, quanto piuttosto l'assenza di conflitto interno al sistema sociale, cioè interno ai singoli Stati. La sociologia dell'ottocento cresce nella convinzione di una insostenibilità del conflitto nelle società moderne. La fragilità di quest'ultime, la loro scarsa coesione sociale dovuta alla crescente eterogeneità delle componenti interne, (Durkheim) la fine di solidarietà immediate dovute a reti di rapporti primari condivisi e convissuti (Tönnies), il carattere dirompente dei conflitti, non permettevano di integrare il conflitto sociale come una della modalità di funzionamento dei sistemi sociali stessi. Il problema veniva quindi posto in maniera *radicale*, cercando cioè le radici del conflitto ed il modo per eliminarlo. Da qui la contestazione della guerra come condizione dello stato di natura - principio ereditato dalla filosofia politica di Hobbes - ed il suo collocarla all'interno di un'alterazione dello stato di natura provocato dalla contraddizione tra forze produttive e rapporti di produzione (Marx) oppure dal predominio di una leadership militare (Comte). Per tutti i sociologi dell'ottocento la pace è il risultato di una ricomposizione dei conflitti all'interno di un sistema di concertazione politica delle decisioni (Durkheim) o di un primato della razionalità delle scelte economico-produttive (Comte) o della scomparsa delle ragioni d'essere di un antagonismo tra le classi.

Tale ricomposizione dei conflitti se avviene per Marx attraverso la scomparsa di qualsiasi antagonismo di classe, per i sociologi è invece la risultante di un raggiunto stato di equilibrio realizzato attraverso il riconoscimento degli interessi reciproci.

In sociologia sono almeno due le strade che si aprono per l'analisi dei processi di ricomposizione del conflitto. La prima deriva da un'ipotesi di tipo struttural-funzionalista (Parsons): ogni sistema sociale non può non essere una realtà tendenzialmente volta all'equilibrio delle componenti interne, per tale strada i conflitti non possono che essere di dimensioni modeste e soprattutto non possono non avvenire in un quadro legale che ne detti

¹ Si fa qui riferimento ai recenti conflitti bellici che hanno caratterizzato aree come l'Uganda, la Serbia, il Kosovo e che sono stati alla base di considerazioni sul Male radicale come quelle che sono state espresse da Alain Finkielkraut (cf. *L'humanité perdue. Essai sur le XX siècle*, Paris, Seuil, 1996; oppure Luc Ferry e André Comte-Sponville in *La sagesse des modernes. Dix questions pour notre temps*, Paris, Laffont, 1998.)

² Cfr. a tal proposito Pierre Birnbaum la voce "Conflitti" in R. Boudon, *Trattato di Sociologia*, Bologna, Il Mulino, 1992.

i confini e ne precisi le condizioni. Il primato che la sociologia evoluzionista di Comte e di Spencer aveva attribuito agli scienziati e agli industriali nella seconda metà dell'ottocento, costituirà la base indispensabile affinché la teorizzazione struttural-funzionalista di Parsons (che è invece successiva agli anni trenta di questo secolo) potesse affermarsi costruendo per intero una teoria generale nella quale il conflitto sociale (e *a fortiori* il conflitto bellico fra Stati) non avrebbe goduto che di spazi sempre più limitati, sia spazialmente che temporalmente.

Naturalmente una simile riduzione degli ambiti di conflitto non era solo un'ipotesi teorica. Altri autori contemporanei coevi a Parsons: Daniel Bell e Edward Shils hanno visto nella fine delle ideologie e nella modernizzazione economica il progressivo venir meno tanto delle ragioni di conflitto quanto delle loro legittimazioni teoriche. A ben vedere tutta la sociologia, di derivazione evoluzionista prima e struttural-funzionalista poi, resta ancora iscritta nel panorama tracciato da Thomas Hobbes nel *De Cive* (1642).³ Il Leviatano è la risposta ad una società che non riesce ad equilibrarsi nei suoi conflitti interni. La sociologia replicherà ad Hobbes rintracciando le possibilità storico-politiche di un tale equilibrio al punto tale da renderlo coesenziale al funzionamento della società stessa, svuotando così il Leviatano - cioè il principio della *pax* imposta al di sopra di tutto - di ogni necessità pratica.

Esiste tuttavia un'altra prospettiva sociologica, parallela alla tradizione fin qui esposta, che inquadra invece il conflitto all'interno della fisiologia sociale, cioè dell'esistenza "normale" nelle società storiche. Il conflitto per Georg Simmel (1908) è un modo per risolvere i dualismi divergenti; più radicale di lui certamente Max Weber (1922) per il quale il conflitto non è che una modalità estrema di relazione sociale e segnala "il trionfo della propria volontà contro la resistenza degli altri". In accordo con la filosofia del realismo politico (si veda a tal proposito il lavoro di Anna Loretoni in questa stessa opera) il conflitto sociale viene addirittura rintracciato nei suoi esiti indiretti e talvolta non sempre negativi: si pensi all'aumento della coesione sociale interna in presenza di una minaccia esterna (il caso della rapida formazione dello Stato francese sotto l'incalzare della minaccia inglese, o ancora l'*union sacrée* in presenza del conflitto franco tedesco). Per questa stessa strada diversi sociologi contemporanei, quali Lewis Coser e Ralph Dahrendorf, arrivano a stabilire non solo l'inaggrabilità del conflitto, ma addirittura il suo contributo alla stabilità del sistema. Il conflitto, secondo Dahrendorf viene regolato dalle stesse parti in causa che si accordano al fine di fissare le "regole" del conflitto, mentre determinati aspetti del regime democratico - quale ad esempio la rotazione delle élites, la presenza di partiti interclassisti - tendono a far diminuire l'intensità e l'estensione dei conflitti che si originano dalle diverse fratture sociali.⁴ Anche la stessa pluralità nelle appartenenze associative contribuisce ad una diminuzione dei livelli di conflitto in quanto impedisce ad un singolo gruppo sociale, di strutturarsi in una sorta di micro-società a sé stante e quindi, aumentando la circolazione tra un segmento e l'altro, blocca il processo di segmentazione sociale.

³ Thomas Hobbes, *De Cive: elementi filosofici sul cittadino*, a cura di N. Bobbio, Torino, UTET.

⁴ Il concetto di "frattura" sociale è particolarmente rilevante in sociologia. Dato infatti per scontato il carattere composito e multiculturale delle formazioni sociali contemporanee è abbastanza ovvio che si sviluppino all'interno di quest'ultime delle fratture tra centro e periferia, tra città e campagna, tra Nord e Sud, tra popolazione autoctona e nuove ondate immigratorie. La presenza di organismi di rappresentanza politica che drenino il loro elettorato non da uno ma da più gruppi presenti contribuisce a fare dei partiti una sorta di camera di decompressione delle fratture esistenti, un ruolo di ricomposizione e di concertazione degli interessi comuni, contribuendo attraverso ciò a diminuire i livelli di tensione sociali che tali fratture inevitabilmente finiscono con il generare. Cfr. A. Lijphart, *Le democrazie contemporanee*, Bologna, Il Mulino, 1988; D. Seiler, *De la comparaison des partis politiques*, Paris, Economica, 1986.

Elementi per una cultura della pace

Poiché la pace è definita come assenza di guerra è dall'analisi di quest'ultima che conviene partire per definire la cultura della pace in quanto tale. La cultura della guerra è il risultato di uno specifico processo di elaborazione socio-culturale da un lato e politico-istituzionale dall'altro. Sul piano socio-culturale la cultura della guerra si fonda sulla radicalizzazione delle differenze e l'aspirazione degli elementi di alterità-estraneità, conseguenti alla segmentazione della società in entità autonome che hanno assunto forme diverse nella storia, fino a giungere al modello moderno degli Stati nazione. La radicalizzazione delle differenze si fonda sulla produzione costante di un retroterra ideologico che permette di squalificare l'avversario ritenendolo portatore di una concezione del mondo e della vita profondamente lesive quando non addirittura minacciosamente destabilizzanti per la cultura e l'identità della propria unità politica. Sul piano politico-istituzionale la cultura della guerra si fonda su di una constatazione di insufficienza della concertazione politica e la conseguente necessità di ricomporre la "relazione impossibile" attraverso l'imposizione violenta di condizioni unilaterali ad una delle parti in lotta. Per questa strada la guerra è l'esito inevitabile di un insuccesso politico, ed il tentativo estremo di ricostruire, *manu militari*, le condizioni necessarie affinché il confronto politico possa proseguire su basi nuove.

Una cultura della pace non può affermarsi senza prima essersi misurata contro queste due caratterizzazioni della cultura della guerra. Alla prima - quella della radicalizzazione delle differenze - si può opporre il carattere strumentale delle elaborazioni ideologiche. L'epoca contemporanea segna la fine delle ideologie sia intese come concezioni generali del mondo che cristallizzano un determinato assetto socio-politico come naturale negando la radice storica (Marx), sia come concezioni generali di uno sviluppo inevitabile del divenire dei gruppi sociali (Mannheim). La fine delle ideologie intese come "narrazioni" del divenire storico dell'umanità segna l'avvento nell'era post-moderna (Lyotard). Comunque, in ogni caso, il "ritiro dei requisiti di umanità" all'avversario è un'operazione di deriva dalla ragione che si fonda non solo sull'ignoranza della cultura della quale l'avversario è portatore, ma si alimenta di ogni processo di mancata comunicazione. E non a caso le diverse culture della guerra si sono alimentate in contesti socio-storici caratterizzati da una scarsa presenza di canali di comunicazione sociale.

Una cultura della pace, al contrario, è un processo di affermazione della cultura della comunicazione e, attraverso questa, produce una conoscenza della cultura altrà rispetto alla propria. L'elaborazione di mezzi di informazione comuni, il varo di progetti di cooperazione e di scambio di informazioni, costituiscono verosimilmente i più grossi deterrenti ad una ideologia della squalifica e del "ritiro dei requisiti di umanità" all'avversario.⁵

Alla seconda - la constatazione dell'insufficienza degli sforzi di accordo politico - si oppone il carattere incontrollato degli eventi bellici. L'utopia di una guerra controllabile è totalmente iscritta nel pensiero della cultura militare dell'ottocento. Tale cultura - emblematicamente rappresentata da Von Clausewitz ⁶ - era ancora completamente iscritta in un contesto di politica internazionale nel quale gli Stati di diritto erano, di fatto, gli unici attori sociali. Per questa cultura la guerra era, logicamente, "la continuazione della politica sotto altri mezzi". La guerra restava iscritta all'interno dello spazio dello scontro politico. Pur ricorrendo a strumenti di carattere militare era costantemente governata e controllata dalla direzione politica. Oggi una simile prospettiva è totalmente obsoleta in quanto gli stati

⁵ Questa radicalizzazione squalificante dell'avversario fino al ritiro dei requisiti di umanità è stata particolarmente sviluppata dalla riflessione di Primo Levi e ripresa recentemente da Alain Finkielkraut, *op. cit.*

⁶ Cfr. l'articolo di Anna Loretoni in questo stesso testo.

nazione che potevano governarla sono sempre meno efficaci rispetto agli scontri etnici, alle frammentazioni localistiche, alle derive utopico-millenaristiche.⁷ Le guerre sono sempre più incontrollabili ed i loro effetti sull'economia internazionale sono assolutamente nefasti, mentre i traumi provocati sulle popolazioni civili si risentono per generazioni.⁸

Se la cultura della guerra, comunque sostenuta, si rivela, di fatto insostenibile sul piano del realismo politico, le società contemporanee non si caratterizzano per un'assenza di conflitto, quanto piuttosto per la loro capacità di ricomporlo entro quadri di relazione politica nel quale questo può non solo stemperarsi, ma addirittura essere da propulsore per accordi più solidi. Ad esempio, sono le economie più esposte ai conflitti di lavoro che hanno sviluppato una maggiore flessibilità nelle tecniche di produzione e nelle relazioni industriali. Sono le democrazie rappresentative più esposte alle verifiche elettorali e costantemente minacciate da un ritiro del consenso politico che hanno sviluppato una maggiore tenuta nei momenti di minaccia radicale alle istituzioni dello Stato. Sono, in una parola, le realtà di sistema maggiormente esposte alla tensione interna che hanno sviluppato forme di contrattazione, di flessibilità, di concertazione che, a loro volta, hanno finito per aumentare i livelli di partecipazione e di corresponsabilità.

Lo stesso può essere detto per le società aperte. La storia dei processi di civilizzazione è stata segnata da un lungo cammino nel quale, le società vincenti sono proprio state quelle in grado di ricevere e valorizzare tutti gli influssi culturali che arrivavano dall'esterno. Accogliere e valorizzare, apprezzare ed esaltare gli intrecci culturali sono stati la chiave di volta dalla quale sono nate le grandi produzioni culturali in ogni campo. Ora è chiaro che la cultura della pace è indissolubilmente legata alla cultura dell'accoglienza, alla valorizzazione dell'altro come portatore di una lettura del mondo che non può che arricchire chi cerca di conoscerla.

Certamente quando si parla di interculturalità non si può parlare di semplice sovrapposizione culturale, di semplice accostamento o giustapposizione di lingue e culture diverse. Una cultura dell'accoglienza non è una cultura della reciproca sopportazione, così come una cultura della pace non è una cultura della reciproca indifferenza tra segmenti spazialmente contigui, ma culturalmente antitetici e finalmente per nulla comunicanti tra loro. Sotto quest'aspetto la cultura della pace non è una sintesi, ma un modo del tutto specifico di guardare alle singole culture nazionali. Queste vanno in primo luogo conosciute, così come si possono conoscere le diverse lingue o le letterature nazionali. Conoscere una cultura vuol dire comprendere la messa in ordine del mondo che propone, la costruzione di significati sociali ai quali dà vita.⁹

Se il modo specifico di porsi della cultura della pace dinanzi alle altre culture è quello della *conoscenza*, allora la cultura della pace è anche una cultura della *comunicazione*, in quanto non c'è conoscenza possibile là dove non si è avviato un processo di comunicazione. La cultura della pace, intesa come cultura della conoscenza (delle altre culture) e della

⁷ Prendiamo qui a prestito dal vocabolario della storia delle religioni il termine di utopia millenarista unicamente per indicare - in un'accezione del tutto provvisoria - un tipo di mobilità all'azione bellica completamente staccata tanto dalle scelte dello Stato, quanto dalle rivendicazioni dell'una o dell'altra unità etnico-culturale.

⁸ Anche in questo caso non può sfuggire il peso che ancora a cinquant'anni di distanza nel primo caso ed a quasi trent'anni nel secondo, la seconda guerra mondiale e la guerra del Viet-Nam continuano a marchiare in modo indelebile la vita di quanti vi sono stati coinvolti. Ciò perché, a differenza delle guerre ottocentesche e dello stesso primo conflitto mondiale, questi due esempi appena citati (ahimé non unici) hanno pesantemente coinvolto le popolazioni civili.

⁹ Cfr. a tal proposito, Peter Berger, Thomas Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1966.

comunicazione con queste, finisce così con essere anche una cultura del confronto. Infatti la cultura della pace non può essere *esterna* alle varie culture nazionali, ponendosi come una sorta di entità sociologicamente trascendente. Essa è sicuramente interna, ma proprio perché è interna, la cultura della pace non può non fondarsi sul principio di reciprocità. Quindi: reciprocità del desiderio conoscitivo, reciprocità del desiderio comunicativo, reciprocità del desiderio di confronto. In una parola non si dà cultura della pace, se non come cultura trans-nazionale e trans-culturale, capace di attraversare e di rileggere dall'interno tutte le singole culture nazionali ed etniche, muovendo dall'interno di queste e non da un qualsiasi Ente esterno.

Il problema dei formatori alla cultura della pace è a questo punto essenzialmente di tipo maieutico: più che insegnare la cultura della pace, questa va rintracciata e recuperata dall'interno di ogni cultura. Ogni cultura, in altri termini, va riletta come cultura della pace: e quindi va reinterpretata nei suoi desideri di conoscenza, comunicazione e confronto con le altre culture.

Conclusioni

Una cultura della pace è in primo luogo una lettura dei diversi universi di significato propri ad ogni cultura, come universi portatori di senso, cioè come insieme di chiavi di lettura che permettono, a coloro che li fanno propri, di dare un senso al mondo ed al loro essere nel mondo. In questo senso una cultura della pace è uno sforzo di comprensione culturale. Tuttavia non basta; sarebbe infatti profondamente ingenuo rimettere la pace ad un semplice sforzo di comprensione culturale, dimenticando come, all'interno di tutte le culture, vi sia spazio per una cultura della guerra. La comprensione culturale non è allora che il primo stadio, quello del riconoscimento dell'altra come azione previa a qualsiasi riconoscimento di identità necessario al dialogo. Ma la cultura della pace non si ferma ai riconoscimenti pre-vii ma deve anche declinarsi come valore universale. Cioè assumersi come universale culturale, valido per tutte le culture e sotto qualsiasi cielo. Una cultura della pace non può muoversi da un punto specifico della cultura occidentale. Essa non è, in altri termini, espressione peculiare del solo contesto occidentale, ma è invece un'elaborazione del mondo presente in ogni cultura non predatoria e, come tale, è elaborata collettivamente da tutti i soggetti presenti qualunque sia la loro cultura di appartenenza. Tuttavia non è detto che tale elaborazione si sia compiuta ovunque e non sia stata ostacolata da delle condizioni di esistenza. La cultura della pace, oltre alla comprensione preliminare delle altre culture, diviene così anche la capacità analitica di individuare le situazioni che vi fanno da ostacolo ed autorizzano anzi alla cultura della guerra. Tuttavia anche qui non basta. Se è indispensabile che, in quanto universale culturale, il valore della pace si instauri come elemento fondante di qualsiasi scala di valori, allora le singole culture locali non possono più pretendere ad una sorta di primato locale, al di fuori del bene e del male, ma devono subordinarsi al valore della pace.¹⁰

¹⁰ Ciò presuppone la fine del relativismo culturale e la restituzione delle valutazioni culturali ad un universo cognitivo dove esse costituiscono l'esito di un percorso di ragione e non l'esternazione di un sentimento irriflesso. Il riconoscimento del valore universale della pace come criterio in grado di orientare di nuovo tutta la scala dei valori di ogni singola cultura, si pone così come l'esito di un'analisi razionale che i soggetti conducono sulla cultura dalla quale provengono. Quest'ultima non è più solo l'insieme di eredità trasmesse da una generazione all'altra in modo automatico e intangibile, bensì una serie di saperi pratici e di messe in ordine ideali dell'universo stesso, riordinati ad ogni generazione e rimessi in discussione alla luce delle scoperte di ogni singola epoca.

L'obiettivo della cultura della pace non è essenzialmente quello della scomparsa di guerre dal pianeta. Quest'ultimo è un obiettivo di ordine politico al quale la cultura della pace dà il proprio contributo di fondo, ma non può sostituirsi ai centri di responsabilità politica, nello stesso modo in cui una cultura del volontariato fondato sulla gratuità non può sostituirsi all'ordine che regola i mercati finanziari. L'obiettivo della cultura della pace, più a monte, può essere riassunto nella costruzione di quelle premesse di comprensione culturale, di comunicazione sociale e di corresponsabilità civile che favoriscono tutti i processi di integrazione sociale, sforzandosi di contenere il conflitto entro sfere specifiche socialmente circoscritte e rispettose dei diritti fondamentali della persona.¹¹

¹¹ Dal periodo nel quale questo testo è stato scritto a quando è stato pubblicato troppi avvenimenti sono accaduti per non richiamarli qui brevemente. Il perdurare del conflitto arabo-israeliano e gli attentati dell'11 settembre 2001 con il conseguente conflitto afgano, sembrano rimettere pesantemente in discussione qualsiasi cultura della pace. In realtà più che l'annuncio del futuro, tali eventi sembrano eredità del passato, legati come sono a dissidi antichi e ad errori più recenti. Tutti, per affermarsi, hanno bisogno di azzerare le premesse di comprensione culturale, di comunicazione sociale e di corresponsabilità. La guerra presuppone il disconoscimento culturale dell'avversario, sotto quest'aspetto ogni impresa di conoscenza è impresa di pace. Ciò che si può dire, dopo l'11 settembre, è come una tale impresa non possa restare monopolio di una parte.



LA COSTRUZIONE DELLA PACE COME COSTRUZIONE SOCIALE

Massimo Ampola, *Università di Pisa*

Fissare il “tema” della pace, concettualmente e nelle sue forme applicate, pone un problema preliminare di codice simbolico, un problema di contenuto e di forma: intendo per “pace” non l’assenza di guerra od il riferimento etico/ideologico ad un certo tipo di società; intendo nel concetto di pace *un processo sociale naturale*, strettamente legato alla capacità di autonomia che un individuo ha nello scegliere e mettere in pratica i propri comportamenti, interessi, azioni sociali...

A questa premessa ne va aggiunta un’altra: lo studioso di scienze sociali osserva oggi la società (e addirittura tutta la società intendendo insieme ecosistema sociale ed ecosistema generale) come “discorso”, come sistema articolato di linguaggi, di scambi di informazioni e/o comunicazioni (relazioni).

In questa ottica, al termine del tempo/spazio sociale caratterizzato dalla divisione del lavoro di tipo industriale, è possibile notare come la sua ragione centrale, la sua ragione innovativa (il rapporto individuo/società) si riveli oggi inadeguata non solo nei processi di caduta della fiducia tra cittadini ed istituzioni,¹ non soltanto con il passaggio dal conflitto (guerra) come *proseguimento della politica* al conflitto come *fase fisiologica del vivere economico e sociale* (forme selettive e differenziate di guerra) quanto come difficoltà insormontabile nel definire contenuti e “limiti” della soggettività individuale accettabili e praticabili all’interno del sistema sociale generale.

La pluralità di stimoli, di input tipica della società contemporanea fa sì che oggi sia difficile organizzare un’adeguata percezione della propria identità, di quali siano i propri bisogni, del modo in cui si attribuiscono significati in seguito ad una costruzione continua, che rielabora tutte le manifestazioni del nostro essere nel mondo. Eppure, questo tipo di società e di razionalità all’interno delle quali ci troviamo calati dipendono da noi attori sociali con una intensità ben più forte che nel passato, per quanto riguarda sia il loro mutamento che le loro determinazioni. Nell’attuale ecosistema, caratterizzato da una divisione del lavoro *mobile* nel tempo e nello spazio sociale ed economico, concetti e fatti sociali che abbiamo definito come produzione, merce, lavoro e lavoratore... si costituiscono come *relazioni* con contenuti ed attribuzioni radicalmente diverse.² “Identità”, in sostanza, coincide per il soggetto con la capacità/possibilità di :

- 1) entrare in relazione di scambio (interagire);
- 2) governare (essere in grado di scegliere *intenzionalmente*) distribuzione e significati dello scambio.

¹ L. Roninger, *La fiducia nelle società moderne*, Rubettino, 1992 e A. Mutti, *I diffusori della fiducia*, Rassegna italiana di Sociologia, 4, 1998;

² In questo senso è sufficiente il semplice esempio riferito al sistema di produzione televisivo: per coloro che assistono agli spots pubblicitari usiamo ancora il termine “pubblico”; di fatto il produttore televisivo vende all’imprenditore (e questo scambio è parte del processo di produzione nella sua fase distributiva) una fascia temporale contenente utenti/consumatori: questi ultimi assumono, dunque, i connotati funzionali della merce; in altro campo, in tema di organizzazione del lavoro rammentiamo che l’operaio che governa attraverso una tastiera un processo robotizzato compie un atto di natura cognitiva oltretutto fisica, a differenza dell’operaio alla catena di montaggio.

Dobbiamo prendere atto che il lungo cammino dell'individuo per diventare soggetto, cioè capace ed in grado di esercitare scelte e diritti (che si è espresso nel pensiero moderno, nelle forme sociali ed istituzionali come cammino verso tipi diversi di società, poichè diverse erano le forme economiche ed i contenuti del concetto di libertà individuale e collettiva che le identificavano) incontra oggi - nella frammentata pluralità della società contemporanea - la necessità di dotarsi di categorie razionali e di metodi adeguati a questa condizione di realtà, in grado di mettere il soggetto in condizioni di capacità cognitiva diretta e possibilità di scelta dei veicoli e delle forme di azione, cioè in condizioni di riconoscere e svolgere *relazioni adeguate ed equilibrate*. Potremo definire, anzi, l'identità soggettiva con la capacità di riconoscere l'altrui posizione, cioè con la capacità/possibilità di svolgere una relazione adeguata *perché equilibrata*.³

Questa condizione emerge, dunque, come *limite* naturale, come processo che indica non quello che si *deve* fare, ma soltanto quello che *non è possibile fare nel sistema di relazioni*.

Sono queste ultime, dunque, il nucleo contenente significati ed espressioni della nostra realtà: dotarsi delle capacità /possibilità di riconoscerne sostanza e forma, di ordinarne significati, cause ed effetti corrisponde alla discriminante tra l'attore sociale (governato dalle esperienze trasmesse come informazione) ed il soggetto (capace di comunicare, di interagire intenzionalmente). Un riferimento immediato è all'adeguata distinzione tra ciò che è un bisogno reale e ciò che è un bisogno indotto, specificazione del problema riguardante la libertà degli individui, sia nel loro vivere quotidiano che nelle loro scelte esistenziali. E' opinione comune, corrispondente ad un preciso indirizzo politico letterario, che lo sviluppo sociale sia un processo continuo e che, nelle generazioni contemporanee, abbia raggiunto livelli di *libertà soggettiva* decisamente più ampi che in passato: è indubbiamente vero secondo criteri tradizionali di tipo economico-istituzionale classico, ma è altrettanto vero se ci riferiamo a criteri di capacità e possibilità di stabilire gerarchie di significato secondo propri modelli soggettivi (autonomia)?

Siamo capaci - individualmente e collettivamente - di selezionare e scegliere tra le forme ed i contenuti dell'informazione che riceviamo più di quanto non lo fosse un attore tre generazioni fa? (*quell'informazione/comunicazione, va ricordato, che è alla base dei nuovi processi di divisione del lavoro*). E, dunque, che cosa significa nel nostro tempo e spazio sociale, *soggetto*? Che cosa significano in effetti *libertà, istituzioni, politica... cioè i sottosistemi specializzati che stabiliscono la differenza tra conflitto e pace*?

Il tema della libertà, affrontato utilizzando categorie interpretative differenti da quelle abituali, ci da una risposta precisa: il soggetto, nel quadro oggettivo delle relazioni sociali, non è mai "assolutamente" libero ma "limitato" dal suo contesto ambientale, con le sue caratteristiche limite, temporali e spaziali, specializzate; anzi, la capacità di comprendere i diversi "linguaggi" di questi limiti (differenza tra esperienza e consapevolezza) stabilisce livelli più o meno ampi di *autonomia*, determina la differenza tra attore e soggetto, in ultima analisi determina i livelli quantitativi / qualitativi di libertà praticabile.

³ Valga come stimolo alla rilettura il riferimento a Parsons: il bambino nasce rivolto verso se stesso, gli è difficile mettere gli altri prima di sé, si aspetta di esser posto davanti a loro. Ed ancora, il processo di crescita è costituito dal processo di comprensione della necessità della relazione solidale, dal bisogno di adeguatezza e successivamente dalla corrispondenza tra quest'ultimo bisogno ed il senso di responsabilità. Talcott Parsons, *Il sistema sociale*, Comunità, 1996.

I connotati, l'articolazione del mutamento che chiamiamo sinteticamente "modernità" (o, per sottolineare il confine con la società industriale, postmodernità) ci si presentano, dunque, non come effetti discendenti da una causalità unica (la nuova divisione del lavoro) *ma come un sistema di scambi distribuiti su livelli diversi, con cause determinate dalle differenti relazioni che si stabiliscono tra questi livelli*. La prima osservazione che ne consegue è che, se la stessa tipologia del lavoro passa dalla struttura semistatica *produzione /consumo* a quella dinamica di *produzione determinata dalla capacità di scambio/consumo previsto* (cioè, da una struttura che scalarmente influisce sull'organizzazione generale della società ad una struttura *direttamente* legata ai tempi, ai modi ed all'ambiente degli attori sociali) il problema dell'identità degli attori diviene centrale. Il procedimento *lineare* di un attore nella società industriale (la mia organizzazione del lavoro determina i miei tempi affettivi, i miei bisogni, il mio ambiente quotidiano, dunque *io sono questo*, il mio status deve essere adeguatamente e liberamente rappresentato dalle istituzioni) non è sufficiente a cogliere il complesso sistema contemporaneo, costituito da scambi continui, immediati, che investono *direttamente* ogni attore sociale; il suo "io sono questo per queste cause e l'essere questo ha (o deve avere) questi effetti" è continuamente rimesso in circolo, modificando cause ed effetti, costituendo come sfumata e mobile la sua identità.

C'è un problema di razionalità e di capacità cognitiva adeguata, di *una logica circolare delle relazioni*, che ne riveli l'interna dinamica di distribuzione per poterne "governare" l'equilibrio: iniziare a cogliere in maniera adeguata sia ciò che entra in contatto con noi, sia il nostro modo di porci nei confronti del reale, quindi iniziare ad attribuire significati di relazione (con le loro conseguenti gerarchie di scelta di comportamento) non in base ad una conoscenza solamente esperenziale od informativa ma imparare a leggere diversità di contenuto, di forma e di peso delle diverse fasi dello *scambio comunicativo* che costituisce il veicolo, il modo di essere del soggetto sociale. In altre parole, riconoscere i diversi livelli causali di una relazione ci dà la possibilità di comprenderla come dato, cioè di comunicare/scambiare con quei livelli che si sono sommati nella relazione stessa (condizione sufficiente) aprendo la possibilità di comprendere il significato di quella somma (condizione necessaria). E' nella capacità/possibilità di intraprendere questo processo cognitivo che si costituisce la differenza tra attore (modalità e significati di relazione dettati dall'esperienza) e soggetto (modalità e significati dettati dalla comprensione oggettiva).⁴

Possiamo adoperare l'immagine di una rete di sistemi comunicativi tra loro differenziati nei confronti dei quali l'attore svolge relazioni di esperienza ed il soggetto di comunicazione consapevole; stabiliremo, per semplicità, come una relazione *che abbia caratteristiche di adeguatezza* (condizione necessaria) risponda allo schema:



sia, cioè, uno *scambio* nel quale il ricettore (R) è in grado di trasformarsi a sua volta in emittente (E) acquisendo ed esercitando *capacità cognitiva* e *possibilità di azione*.

Riuscire a comprendere ed essere consapevoli di ciò che noi stessi comunichiamo, anche semplicemente nel mostrarci, è già un passo in avanti. Essere consapevoli che il mutamento sociale non è un fatto conclusivo, ma la regola tempo/spazio della quotidianità, è il processo iniziale per far sì che non sia più l'informazione proveniente dall'esterno a doverci incastare parzializzata nei cassetti della nostra mente, ma che siano le nostre categorie

⁴ E' questo processo che *esercita* nella società la differenza tra conflitto e pace.

mentali ad essere costruite in modo tale da fare aderire il nostro pensiero al reale. In altre parole, per fare sì che la costruzione del mondo delle relazioni sociali non ci trovi più attori parziali, ma soggetti capaci di governare le proprie attribuzioni di significato. Rifacciamoci ad un esempio ben noto: un astemio ed un bevitore inveterato procedono insieme e quest'ultimo propone all'altro di bere (sono in casa propria, non ci sono altri, sono, dunque, *liberi* di bere). L'astemio risponde al bevitore: "ti propongo una prova basata sulla nostra libertà: essendo entrambi liberi di bere, questa settimana tu non bevi, la settimana prossima io berrò con te". Naturalmente il bevitore assuefatto non potrà rispettare l'accordo, egli *crede* di essere libero di scegliere, ma è condizionato dal suo bisogno indotto, è condizionato dall'abitudine indotta dall'esperienza del bere. Cos'è, allora, *libertà* nell'esercizio sociale? Ci sono note le risposte classiche: sono libero quando ho il potere di scegliere o di non scegliere: *la libertà risiede nella volontà*, cioè nel poter sviluppare se stessi nei modi e nelle direzioni in cui si *vuole* farlo, senza impedimenti "in cui *credo* di volerlo fare". Cioè, il *voglio* dipende dal *credo*. La mia volontà è in qualche modo diretta dalla mia intelligenza, dalla mia capacità cognitiva: "Più sono preparato, più *so* cosa voglio, più *sarò libero*".

In altre parole, più conosco me stesso (le mie pulsioni, la mia costituzione, le mie forze...) più posso usare la mia volontà. Allora, ciò che intralcia la mia volontà razionale limita la mia libertà:

a) pulsioni/passioni; b) paure; c) intralci alla mia razionalità dovuti a limitazioni di capacità ambientale (eccesso di informazioni...). Ci sono, inoltre, limiti esterni naturali: a) p.e. non ho le ali; b) limiti giuridici (non si passa con il rosso); c) limiti alla volontà posti dalle norme del controllo sociale.⁵

Questo tipo di sapere ci ha consentito di comprendere come, per identificare una società dall'organizzazione dei suoi componenti, in qualunque transizione temporale ed in qualunque collocazione di spazio sociale, non siano sufficienti le categorie concettuali di "potere assoluto" o di "assoluta libertà". Da queste categorie discendono le tradizionali definizioni di "società pluralista" (libertà se non interferisco) e "società paternalista" (libertà nel quadro delle salvaguardie collettive): il *sapere* mi permette di essere almeno oggettivo (pluralismo) o di prevedere i rischi sociali (paternalismo); tuttavia, *in entrambi i tipi di società* i *limiti* alla libertà degli attori rimangono *mutevoli, dinamici*, concretizzati nel tempo e nello spazio sociale dall'adeguatezza (equilibrio) delle *relazioni nell'attività sociale*. Essi si distribuiscono diversamente su diversi livelli secondo i ritmi e le modalità dell'attività sociale e sono leggibili - oggettivamente - da un sapere cognitivamente adeguato, connotato, cioè, da un processo del tipo: *più so, più conosco i miei limiti soggettivi (capacità) più sono presente a me stesso (possibilità) più ho capacità di scambio equilibrato, più sono libero*. La nostra attività di relazione, la nostra capacità/possibilità di relazione di scambio (cioè una relazione effettiva, una comunicazione, non una funzione informativa) *dipende* da questo processo di costruzione dell'autonomia di relazione. E' un processo che va sottolineato anche nella sua logica tradizionale: pluralismo significa rispettare la libertà altrui fino in fondo se non fa danno a me o ad altri; tuttavia rivendico la mia libertà in casi estremi *ostacolando* la libertà altrui *secondo le mie certezze*. Ed ancora, il paternalismo risponde ad un processo di questo tipo: più so più sono libero, ma chi sa di più pensa di dover decidere per gli altri sulla base tipologica *del proprio sapere*.

⁵ Il problema classico è: l'uomo può essere totalmente libero o ci sono condizioni limite (almeno quelle naturali, interne)? Si rammentino qui le motivazioni al limite per i credenti (Cristiani, Israeliti...) e quelle sociali e politiche (il *limite* dettato dalla natura per Rousseau, la visione della storia per Hegel e poi per Marx...)

Questi processi si attuano (nelle forme alle quali ci ha abituato l'esperienza storica) attraverso il sistema di relazioni che costituisce l'attività sociale, *ma non in forma di scambio*: di fatto *una relazione è naturalmente tale quando è uno scambio nel quale il ricettore ha la capacità e la possibilità di trasformarsi in emittente, quando è adeguata, equilibrata, cioè equa* (in altre parole, connotata dal *comprendere*, dal saper riconoscere la pluralità e l'architettura delle motivazioni altrui, accettandone la possibilità di modifica delle proprie convinzioni e motivazioni).

In realtà, oggi, siamo in grado di osservare che "equilibrio" di una relazione non significa "uguaglianza" nello scambio; un insieme connotato da funzioni specializzate di tipo pubblico-istituzionale non si pone nei confronti di altri insiemi (per esempio, un servizio nei confronti di una fascia di attori sociali anziani) in termini di scambio paritario: esercita adeguatamente le proprie funzioni raggiungendo l'equilibrio della relazione proprio attraverso la sperequazione; non diversamente, lo scambio tra una madre ed un figlio infante è - di norma- sperequato nell'impegno dell'attore adulto ma equilibrato come relazione.

Vale la pena di rammentare, come esempio, di fronte a casi di grave devianza giovanile che hanno avuto ampia risonanza, la costante meraviglia espressa da genitori, vicini, insegnanti..."era un giovane così educato, così normale..." e lo era *effettivamente* ma per adattamento generico non per *comprensione e condivisione*; la nostra società oggi, fondata sull'iterazione piuttosto che sullo scambio comunicativo, chiede forme di adattamento totalizzanti ma spesso contraddittorie (si pensi, tra le altre, alla differenza tra retorica della libertà e forme di scambio effettivo tra soggetti "liberi" oppure alla retorica del lavoro come opportunità ed autoimprenditoria rispetto al rapporto organizzazione del lavoro/organizzazione finanziaria...): è ben difficile per un giovane costruire la propria capacità di selezione tra i segnali sociali e, successivamente, la propria capacità di scelta motivata. Il rischio di non padroneggiare, per incompletezza o conflitto, il processo è caratteristica generale dell'attuale generazione giovanile.

Va apertamente affermato, però, che essere in relazione di scambio come "modo" di essere nell'ecosistema è un dato causale generatore di tutta una serie di conseguenze concettuali (sulla definizione, sulla sostanza e sui codici della politica) e categoriali (sulle cause e sugli intenti di ciò che è economico, sulla natura e sulle funzioni di ciò che abbiamo sin qui chiamato istituzioni). In altre parole, se una relazione socialmente naturale si connota per equità ed adeguatezza, per le sue condizioni di *reciprocità*, di scambio *intenzionalmente* equilibrato, allora, soggettivamente "giustizia" significherà non parti uguali ma adeguatamente disuguali, interesse consisterà nel vantaggio diretto, personale, misurato dallo scambio solidale, pace nell'esercizio normale della reciprocità dei normali, quotidiani, scambi di relazione: in sostanza, la nostra rete sociale come rete naturale tendente all'equilibrio vitale.



APPROCCIO ROGERSIANO E PRESUPPOSTI PSICOLOGICI PER L'EDUCAZIONE ALLA PACE

Adriana Celesti, *Università di Siena*

La psicologia contemporanea considera lo studio del comportamento umano un ambito di analisi sui vari aspetti della vita della persona, per conoscere modalità di adattamento sempre più efficaci. Sotto questo profilo il modello bio-psico-sociale, attualmente uno dei più accreditati nel mondo scientifico, fornisce un quadro articolato sulle cause biologiche, psichiche e sociali del modo di agire dell'uomo sia individualmente che in gruppo. L'osservazione, inoltre, delle differenze di comportamento tra individui permette di considerare la presenza di una struttura differenziale esistente all'interno del comportamento che è tradotta, sul piano clinico, con il costrutto di personalità.

Uno dei più autorevoli studiosi in questo campo, Eysenck (1980), la ritiene formata da un insieme di caratteristiche abbastanza durevoli che aiutano l'individuo ad adattarsi all'ambiente; aggiunge però, che la struttura comportamentale non può essere concepita attraverso il ritrovamento di schemi di unità (Nissen, 1989) raggruppabili in categorie classificatorie (Ray, 1994), ma debba, invece, intendersi costituita in tre distinte componenti, rappresentate dall'intelligenza, dal carattere e dal temperamento, denominate *dimensioni* per la loro misurabilità. A questo riguardo è opportuno aggiungere che le dimensioni, aspetti quantitativi della personalità, riferibili ad aree specifiche di comportamento, possono essere ulteriormente articolate attraverso l'analisi dei tratti, aspetti qualitativi, responsabili di determinare la configurazione della dimensione stessa. Se la struttura individuale può essere definita e misurata attraverso le sue articolazioni dobbiamo, comunque, considerare come essa si formi attraverso il percorso evolutivo, tenendo conto dell'esperienza individuale e del ruolo che svolge il contesto sociale e culturale, ma, soprattutto, delle opportunità che vengono offerte all'individuo durante tutto l'arco della vita.

La convinzione che ogni individuo sia una unità organizzata, valutabile sotto il profilo bio-psico sociale, garantisce il rispetto e la dignità di ognuno al di là delle origini, della razza e delle convinzioni politiche e religiose. Possiamo comprendere, anche da questa sintetica presentazione, che l'oggetto di studio della psicologia sia complesso e difficile da considerare nella sua concretezza. Per questo viene considerata l'importanza di un dialogo con discipline affini, che studiano la vita e la natura dell'uomo, privilegiando un approccio multidisciplinare per giungere ad una conoscenza sempre più precisa ed articolata dei molteplici ambiti di studio. Ciò è rilevabile anche nelle ricerche svolte sulla pace, dove la psicologia occupa una posizione di rilievo, proprio per la possibilità che offre di valutare le differenze nel comportamento degli individui, di risalire alle cause bio-psico-sociali in grado di determinare forme diverse di adattamento.

Tuttavia, non ci si potrebbe spiegare processi complessi come la ricerca della pace o la determinazione di conflittualità, se non si utilizzassero le conoscenze di altre discipline quali la sociologia, l'antropologia, la pedagogia ecc.

Nella fig.I viene riportato uno schema riferito allo studio sulla pace pubblicata in un testo non recentissimo (Fornari, 1979) ma tutt'ora utilizzabile nel contesto della ricerca interdisciplinare.

Giuliano Pontara

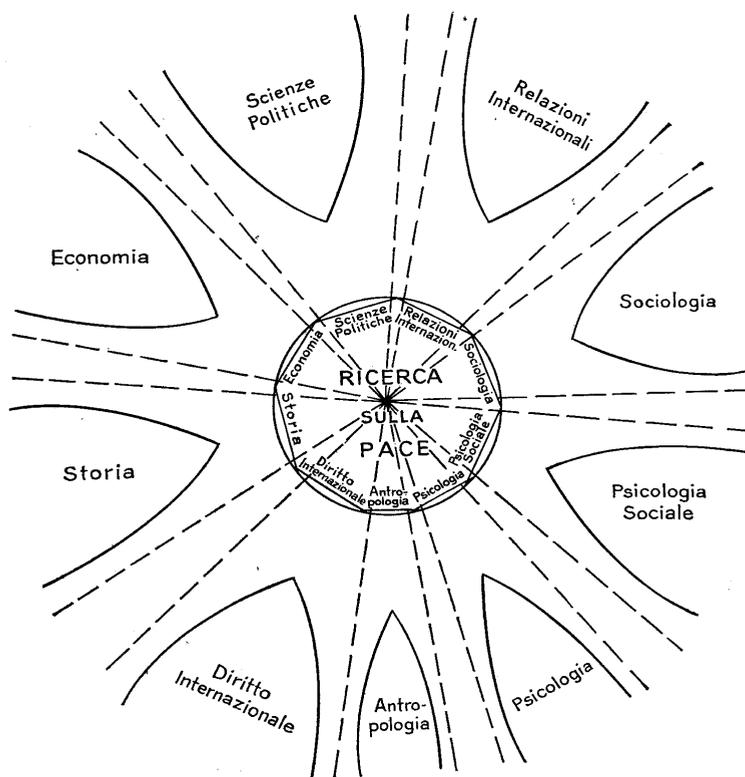


Figura 1

Commento: le linee tratteggiate delimitano i problemi che, quantunque propri di una certa disciplina, sono tuttavia per vari aspetti simili a quelli trattati da discipline limitrofe, oppure possono più opportunamente essere studiati in collaborazione con esse. Le linee continue definiscono invece il campo di indagine proprio di ciascuna disciplina, ciò che essa presenta di tipico o unico. La ricerca sulla pace è delimitata dal cerchio al centro della figura.

L'aggressività nell'uomo

Nella nostra era nucleare l'apparizione di armi con potenziale distruttivo enorme, ha reso più pressante l'antica aspirazione dell'uomo verso un mondo di pace. Tuttavia la pace, come alternativa alla guerra, non può essere considerata una condizione di stasi, poiché richiede un cambiamento nel comportamento e nella natura umana sia a livello individuale, sociale e, soprattutto, politico.

Più di quaranta anni fa, il noto psicologo Osgood (1962) riteneva che "le ostilità tra popoli fossero basate su una falsa conoscenza e su una mancanza di conoscenza reciproca; se i popoli di diverse nazioni si conoscessero di più non si distruggerebbero con la guerra ma cercherebbero modalità cooperative di discussione, di dialogo". In seguito, queste nobili affermazioni furono considerate particolarmente ingenue, in quanto non consideravano che alla base delle gravi conflittualità tra nazioni esistessero interessi economici e ideologi-

ci, spesso gestiti da individui aggressivi, che tentano di risolvere le proprie frustrazioni ed insicurezze attraverso il potere e la violenza.

Attraverso i suoi studi specifici, la psicologia ha evidenziato come nell'uomo esista un potenziale di aggressività innato, considerato da due punti di vista contrapposti: la tendenza al comportamento istintivo e la modalità reattiva razionale. Il primo punto di vista riferito deriva dal modello psicoanalitico, laddove il capostipite Freud (1958) sosteneva la tesi che l'uomo possiede un istinto distruttivo e di odio definito "istinto di morte", la cui espressione distruttiva può essere modificata attraverso l'efficace funzione dell'Eros o "istinto di vita".

Secondo altri Autori (Rosenzweig 1968, Potman 1988, Reys 1999, Guslavich 2000), l'aggressività può essere considerata in parte una tendenza difensiva dell'individuo ma, quasi sempre, rappresenta una reazione immediata ad una situazione frustrante, in grado di bloccare od ostacolare il processo motivazionale che sta alla base di ogni comportamento. Da questo punto di vista la frustrazione acquista una valenza più o meno esasperata in relazione a due variabili fondamentali: da una parte la valenza affettiva ed emozionale della motivazione in relazione al bisogno che la sostiene, dall'altra le caratteristiche psicologiche dell'individuo.

In una ricerca, svolta su un gruppo di adolescenti (Bestini 1998), è stato evidenziato come, proprio i ragazzi più fragili con scarsa autodifesa e bassa autostima, presentino configurazioni frustranti maggiori sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo con risposte significativamente più aggressive, prevalentemente di tipo extraggressivo, forse nel tentativo di aggredire prima di essere aggrediti. Pertanto, soggetti che, singolarmente, presentavano comportamenti evitanti e remissivi, se inseriti in gruppo assumevano atteggiamenti violenti e competitivi, nel tentativo di acquisire una maggiore conferma sociale. Per spiegare questi risultati può essere interessante rifarsi alle osservazioni di Von Bertalanffy (1958, 1980) che molti anni fa ha suggerito ed anticipato i tempi: "benchè possano esserci delle tendenze umane aggressive e distruttive basate su processi psicologici, le motivazioni più dannose che trascendono l'autoconservazione e l'autodifesa sono spesso quelle connesse alle frustrazioni verso ideali e legate ai valori personali o sociali, elementi che non si esprimono concretamente".

In effetti, quando non è identificata la causa frustrante in elementi concreti o raggiungibili, gli impulsi aggressivi dell'uomo possono trasformarsi frequentemente in paura e panico, molle potenti di sviluppo di comportamenti ostili in grado di espressioni altrettanto violente come l'odio. In considerazione a queste riflessioni, sostenute anche da risultati di numerose ricerche multidisciplinari, possiamo affermare come il futuro dell'uomo possa ricevere un aiuto proprio da programmi diseducativi alla guerra in un concetto fondamentale di pace e dove l'essere umano venga esclusivamente considerato portatore di benessere. Da questo punto di vista alla psicologia, così spesso utilizzata per scopi di guerra, si chiede, invece, di mobilitare le sue energie cliniche e preventive in favore della pace.

Molti sono i Maestri della psicologia che hanno cercato di spiegare la natura del comportamento dell'uomo attraverso modelli teorici ispirati a valori universali su una linea di continua ricerca della realtà. Tra questi va ricordato il grande psicologo e psicoterapeuta Carl R. Rogers (1951, 1997), proposto alla fine degli anni cinquanta per il Premio Nobel per la pace. Nelle sue prime formulazioni teoriche lo sviluppo della personalità fu visto, soprattutto, come l'acquisizione, consecutiva ed autentica, di una catarsi emozionale e di una comprensione più profonda del Sé, con la quale la persona dovrebbe poter raggiungere scelte e decisioni positive. Successivamente, con la pubblicazione del volume "La terapia centrata

sulla persona”(1951, 1997), afferma che la persona deve vivere spontaneamente e liberamente nel fluire delle proprie esperienze in un contesto di accettazione dell’altro, dove l’aggressività ed i conflitti vengono allontanati o risolti attraverso il rispetto e la fiducia in un divenire positivo.

Utilizzazione del modello rogersiano per l’educazione alla pace

Secondo la teoria rogersiana, l’adattamento psicologico dell’individuo e il suo funzionamento adeguato dipendono dal tipo di relazioni che l’uomo intraprende fin dalla nascita con gli “altri significativi”. Una relazione in grado di fornire un sentimento di accettazione incondizionata delle esperienze emozionali sarebbe la più funzionale nei termini di un sano sviluppo psicologico.

Sempre secondo questa teoria, esiste in ogni individuo la capacità di muoversi in una direzione di sviluppo, conservazione e realizzazione delle proprie potenzialità. Tale forza viene definita “tendenza attualizzante” e costituisce il motore dell’esistenza del soggetto, visto come libero di riconoscere ed elaborare le proprie esperienze. Ogni individuo, oltre che libero, è agente di scelte, ossia capace di muoversi prendendo decisioni in prima persona nel suo ambiente, nonché responsabile per tali scelte di fronte agli altri uomini. Le sue esperienze, intese come tutto, quando avvengono nell’immediato dell’organismo, possono accedere alla coscienza attraverso un meccanismo definito di simbolizzazione, che nello sviluppo struttura il Sé del soggetto, inteso come insieme delle caratteristiche, attributi, valori, che assegna a se stesso e agli altri.

Tale struttura tende a mantenere coerenza nel suo interno e ad agire, quindi, come filtro rispetto a tutte le esperienze che risultino con essa incongruenti.

Ora è facile dedurre come la guerra, le conflittualità e le forme di comportamento aggressivo costituiscano un’esperienza devastante per l’individuo. Si tratta di una forte minaccia, anzitutto della sua sopravvivenza; minaccia che, quando non è diretta alla sua persona, lo diventa indirettamente attraverso la probabile perdita “degli altri significativi”. Tale esperienza incide sulla soddisfazione tanto dei bisogni strettamente legati all’adattamento, quanto di quelli di autorealizzazione. Il Sé costruito dall’individuo viene improvvisamente destabilizzato da questo evento e, in un attimo, cancella il vissuto di sicurezza fino allora eventualmente provato in un ambiente di pace. L’individuo non si potrà più percepire come agente di scelte, libero e responsabile in quanto il corso degli eventi gli impedisce di essere artefice del suo “destino”.

E’ facile quindi comprendere come sia necessario programmare interventi educativi nei bambini e negli adolescenti ma anche negli adulti, per modificare atteggiamenti e modo di essere incongruenti fra il Sé e l’esperienza reale con vissuti ansiosi e talvolta angoscianti. Il bambino di fronte alla guerra vive un senso di perdita di sicurezza, di valori, di credenze; i costrutti interiorizzati nelle relazioni con il mondo, stabilite sino a quel momento, vengono repentinamente messi in discussione e, probabilmente, sostituiti rigidamente con altri antitetici.

E’ importante quindi far riferimento a quei principi che Rogers ha diffuso attraverso il suo modello psicologico umanistico, poiché tali principi si ritrovano alla base di un qualsiasi comportamento adattato. Di seguito riportiamo, attraverso schemi, i tre punti cardine della teoria rogersiana utilizzabile in tutte le professioni di aiuto e soprattutto nei programmi educativi:

Empatia

- Rendere esplicito all'emittente l'alone affettivo ed emozionale che connota l'esperienza vissuta
- Profonda comprensione dell'altro
- Ascoltare per essere ascoltato
- Essere autentici nei propri atteggiamenti e comportamenti

Empatia significa entrare in sintonia con l'altro, grazie ad una reciprocità mediante la comunicazione che non si limiterà ad inviare messaggi alla mente ma soprattutto riuscirà a stabilire un'interazione affettiva.

L'ascolto sarà, in questo contesto, l'elemento fondamentale purchè la relazione sia basata su un rapporto autentico attraverso la condivisione dei sentimenti reciproci.

Accettazione positiva e incondizionata

- Richiesta di un atteggiamento spontaneo e positivo senza riserve e senza giudizi.
- Abbandono degli stereotipi sociali
- Riconoscimento della dignità della persona

Ogni individuo deve essere considerato come persona, con delle potenzialità, al di là del comportamento che presenta o delle sue origini. L'intervento nel processo educativo dovrà cercare di potenziare lo sviluppo attualizzante facendo leva sulle risorse individuali. Non giudicare, ma cercare di comprendere il comportamento altrui per stabilire un rapporto chiaro e condiviso.

Congruenza

- Il rapporto dovrà essere genuino e trasparente
- Coerenza nella relazione
- Stabilità nel sentimento di accettazione

In qualsiasi rapporto affettivo o educativo è importante avere un comportamento chiaro, stabile con presentazione di atteggiamenti comprensibili realmente vissuti, dove la superficialità lascia lo spazio ad un processo attivo e concreto sul quale si sviluppa la realtà dell'individuo.

Conclusioni

Se la psicologia contemporanea propone come elemento significativo per l'uomo la diversità di comportamento, espressione unica e irripetibile della struttura di personalità, non possiamo sul piano educativo ignorare o disattendere i postulati che Carl Rogers ha proposto a tutti coloro che si apprestano a svolgere interventi formativi o di professioni di aiuto.

Appare quindi fondamentale che in un programma di educazione alla pace l'operatore, qualunque sia la sua formazione, accetti e condivida i postulati di empatia, congruenza e accettazione positiva ed incondizionata, elementi significativi di un'esistenza equilibrata dove l'aggressività e la violenza non hanno ragione di esistere.



PACE E LIBERTÀ NEL MONDO ANTICO

Storicità e attualità di due nozioni

Riccardo Di Donato, *Università di Pisa*

Questa esposizione, per il suo contenuto e per le forme che verrà assumendo, si colloca entro l'ambito della disciplina che io professo, l'antropologia del Mondo antico, il cui fine immediato è la comprensione delle forme di pensiero e delle forme sociali degli uomini del tempo passato. Questa disciplina è parte di un ambito più vasto che si definisce come Scienza dell'Antichità. La sistemazione di questo ambito pluridisciplinare avviene tra la fine del XVIII e la metà del XIX secolo per il tramite dell'opera soprattutto pragmatica dei grandi filologi tedeschi fino a costituire un insieme estremamente articolato al proprio interno ma caratterizzato da un oggetto comune costituito dall'insieme delle opere e delle istituzioni degli uomini in una età data e in una serie di luoghi che non comprendono solo la Grecia e Roma ma anche le aree estremo e vicino-orientali. Entro questo quadro, l'antropologia del mondo antico studia la maniera di pensare, la formulazione dei concetti, la costruzione di nozioni o funzioni entro il pensiero degli uomini antichi, rapportato sempre alla dimensione sociale cui si riferisce.

A questa occasione di confronto ho inteso - dopo riflessione - corrispondere con una specifica modalità espressiva che tiene conto della pluralità delle caratteristiche dell'uditorio, composto di docenti che si misurano quotidianamente con scolari e studenti dalla scuola materna alla fine dei cicli delle medie superiori. Si tratta di una condizione diversa da quella ordinaria dell'insegnamento universitario che presuppone un uditorio unificato culturalmente, almeno in un corso di laurea in lettere di indirizzo classico. Il destinatario, cui il modo dell'esposizione mira, non sono naturalmente i docenti - considerati tramite ulteriore - ma gli studenti cui ciascuno dei presenti si rivolgerà a propria volta.

Il fine della mia esposizione è esplicito: rapportarci a una realtà umana del tempo passato rispetto alle due variabili, quella spaziale e quella temporale, che sole permettono una vera conoscenza. E' utile partire almeno da un elemento di certezza. Le cose sono, con ogni probabilità, prescindendo da noi che le esaminiamo ma si conoscono e se ne comunica la conoscenza solo in una dimensione storica.

Oggetto principale della nostra riflessione è, non il passato in quanto tale, ma il nostro rapporto con il passato. In modo più specifico e preciso, noi cercheremo di vedere a quanti e quali livelli si determina il processo di comprensione di fenomeni che si sono verificati nella storia che diciamo antica.

Non affronteremo una questione generale, teorica o in modo astratto ma ci fermeremo alla considerazione di un caso concreto: cercheremo di dare una spiegazione storica a una vicenda umana, dalle valenze e dalle implicazioni molteplici e lo faremo - come ho anticipato - nel modo più semplice e immediato, che è quello del racconto. Conforme al genere, il nostro racconto ha un protagonista dalla fisionomia bene netta, che è bene descrivere subito nei tratti essenziali. Protagonista è Arnaldo Momigliano, storico dei Greci, dei Romani e degli Ebrei del tempo antico, uno studioso che ha svolto un'opera intellettuale importante per quasi sessant'anni: il suo primo articolo fu pubblicato nel 1928 e l'ultimo testo da lui licenziato reca la data del 15 agosto del 1987, quindici giorni prima della morte avvenuta a Londra il 1 settembre di quello stesso anno.

Momigliano era nato a Caraglio, vicino a Cuneo, nel settembre del 1908: la sua vicenda umana attraversa così una buona parte del XX secolo e si intreccia, nella sua individua

dimensione, con i drammi collettivi che l'umanità ha vissuto. La famiglia in cui lo storico nacque era di tradizione e religione ebraica ed aveva alle spalle già una storia plurisecolare di spostamenti dall'originario villaggio savoiardo di Montmelian, attraverso le valli piemontesi, alla ricerca di una sede sicura, a riparo da persecuzioni o limitazioni. Nel Piemonte sabauda, il processo di assimilazione delle famiglie e delle comunità ebraiche si era venuto sviluppando in un modo che al giovane storico era parso, in un primo momento almeno, corrispondere al più rapido processo di formazione di uno stato nazionale italiano, nel corso del XIX secolo. Al momento della nascita, al piccolo Arnaldo era stato dato, con il primo, un secondo nome, Dante, indicativo dell'importanza che i genitori attribuivano alla tradizione anche letteraria del loro paese. Il terzo nome, Aronne, mostrava il rispetto di una tradizione religiosa e familiare insieme.

Per quanto lontane o addirittura remote possano apparire, almeno a chi ascolta, queste radici, l'insieme dell'opera intellettuale di questo storico ha ancora un forte spessore di contemporaneità e questo non soltanto, io credo, per chi ne reca memoria diretta. Nei dieci anni successivi alla morte, la sua opera si è conservata come oggetto di attenzione da parte degli specialisti e l'avvio di un approfondito lavoro di ricerca d'archivio ne ha perfino accresciuto e modificato la fisionomia rispetto a quanto era possibile pensarne mentre essa era espressione di una attività viva e vitale.

Questo cambiamento di ottica, questa modificazione di considerazione non ha coinvolto soltanto coloro che conoscevano poco l'opera o da lontano lo storico piemontese, ma ha interessato anche quelli che con Momigliano avevano lavorato e collaborato.

Io mi sono trovato personalmente in questa condizione di necessaria presa d'atto di un mutamento di opinione e volentieri ne reco testimonianza esplicita anche qui.

Del lavoro di Momigliano, al momento della conclusione della sua vita, un aspetto mi era chiaro senza alcun dubbio ed era quello relativo al metodo, al suo modo di lavorare, che veniva sempre più accentuandosi con gli anni, nello stabilimento di nessi, sempre più stretti tra la proposizione di quesiti storici relativi all'antichità e di argomentazioni di carattere storiografico, relative cioè al modo in cui quei problemi erano stati identificati, analizzati e compresi nelle varie fasi, dall'umanesimo al tempo nostro, in cui qualcuno se ne era occupato. Mi era abbastanza chiaro come il rapporto tra storia (antica) e storiografia (moderna) costituisse non un vezzo o un'abitudine culturale ma la sostanza del messaggio metodologico di Momigliano: non si può capire l'antico stabilendo con esso una comunicazione che scavalchi i secoli che ce ne separano. Attraversare quei secoli vuol dire, in più di un caso, quasi perdersi nei meandri di vicende che paiono intrecciarsi all'infinito, ma dal cammino si esce arricchiti e anche lo sbocco, la conclusione che riconduce all'interpretazione del passato remoto finisce per esserne illuminata. In una diversa sede, questa prima considerazione meriterebbe forse un approfondimento per arrivare a chiarire in via definitiva quanto Momigliano avesse veramente preso da Benedetto Croce e dal suo storicismo idealistico. Mi limito a indicare qui, come traccia da percorrere in futuro, una ipotesi di sostanziale originalità determinata dalla più approfondita dimestichezza con l'antico che lo storico piemontese poteva vantare rispetto alle teorizzazioni del filosofo napoletano.

Se questo assunto mi era, almeno in parte, chiaro all'inizio dell'indagine, non altrettanto avrei potuto dire degli oggetti del lungo cammino di conoscenza percorso dallo storico, la cui opera si presentava frammentaria, come sminuzzata in molte centinaia di contributi che faticavano a prendere un senso complessivo.

Decisiva fu per me la lettura dell'ultimo testo scritto, o meglio, dettato da Momigliano, pochi giorni prima di morire. Di quel testo, la prefazione alla ristampa del volume su *Filippo*

il Macedone, scritto nel 1932, a ventiquattro anni e pubblicato nel 1934, mi colpiva l'immediatezza quasi paradossale dell'incipit:

«Questo è un libro chiaramente dettato dalla situazione politico-culturale degli anni 1929-34, anni in cui fu pensato e composto e tanto più significativi per un Ebreo come me, che già allora era molto preoccupato per le sue libertà non solo politiche, ma religiose».

L'angolo di visuale che, cinquant'anni dopo, Momigliano proponeva per la lettura del suo libro, andava nel senso di una attualizzazione quasi brutale della tematica prescelta e una parte almeno della affermazione contraddiceva quanto sempre avevo pensato sul rapporto dello storico con la religione dei suoi padri, cui sempre a me si era manifestato estraneo. Ma l'affermazione di più vasta risonanza era, a mio giudizio, una delle successive e quasi finali di quel breve testo, laddove diceva - dopo frasi altrettanto significative -:

«non è qui necessario svolgere quella che è diventata la preoccupazione fondamentale di me come storico nei successivi cinquant'anni e più e cioè una sempre più concreta comprensione della libertà orientale greca e romana fino al tramonto dell'Antichità» - e aggiungeva - «Ciò che posso dire è che qui, in questo piccolo libro è nato un gruppo di problemi che mi hanno impegnato tutta la vita».

Se tutto quel testo, per ragioni ovvie e meno ovvie, non poteva leggersi senza emozione, queste ultime frasi rimbalzavano dall'ambito dei sentimenti a quello della ragione e ponevano un serio problema conoscitivo. Al di là delle intenzioni dell'autore e della ovvia sincerità che ispirava il suo dettare a futura memoria, erano vere quelle affermazioni? Era quello della comprensione del senso della libertà antica il senso dell'opera storica di Arnaldo Momigliano?

A simili domande non era dieci anni fa e - aggiungo - non è facile oggi rispondere in modo perentorio.

Quel che di buono ha il cammino della conoscenza è nel fatto che nessuno lo percorrere mai in completa solitudine. Quel che appare oscuro ad uno, altri illumina con la propria fatica. Molto abbiamo tutti appreso dai molti testi che Carlo Dionisotti ha composto prima di riunirli nel suo bel *Ricordo di Arnaldo Momigliano*. Per mia parte ho cercato di approfondire il processo di comprensione aperto dalle domande che ho lasciato in sospeso, seguendo una via lenta e modesta: ho cercato documenti e mi sono sforzato di interpretarli, per quanto ho potuto, nel modo più completo. Non ho ancora concluso il cammino di ricerca ma posso anticipare una conclusione provvisoria. Nelle finali affermazioni di Momigliano c'era una sostanziale verità, se pure - per ragioni comprensibili e anche spiegabili - accompagnata da una strana semplificazione.

Non una sola nozione era infatti necessaria a spiegare il cammino intellettuale dello storico piemontese ma almeno una coppia: non di sola libertà si era occupato ma di pace - la nozione che qui ci impegna - e di libertà, in un modo che merita di essere globalmente riconsiderato.

La sostanza di quello che io penso sulla prima parte almeno del percorso intellettuale di Arnaldo Momigliano è esposta nei primi due articoli di una serie, che ho cominciato a pubblicare con il titolo di *Materiali per una biografia intellettuale di Arnaldo Momigliano*, nei quali intendo trasferire i risultati del lavoro di indagine condotto sul corpus delle carte lasciate dallo studioso alla sua morte e ora ordinate a Pisa. Queste carte contengono, oltre a tutti i materiali bibliografici e a molti materiali di lavoro, alcuni prodotti del lavoro intellettuale dello storico, rimasti per varie ragioni inediti e tuttavia assai importanti proprio per ristabilire quei nessi che permettono di dare una lettura complessiva dell'esperienza intellettuale dello storico piemontese.

Negli ultimi due volumi della serie che raccoglie i *Contributi alla storia degli studi classici e del mondo antico* sono ora tutti gli inediti momiglianesi che sono parsi avere autonomo e compiuto valore. Il testo più significativo, le otto lezioni su *Pace e libertà nel mondo antico* che Momigliano pubblicò a Cambridge nella Facoltà di Storia dinanzi a un pubblico ristretto, dal gennaio al marzo del 1940 è apparso in traduzione italiana, isolato per il suo rilievo. Questo testo è il punto centrale di questa esposizione e permetterà - io spero - di soddisfare anche coloro che desiderano un più diretto contatto con questioni che riguardano il mondo antico. Spero anche, naturalmente, che nessuno si attenda, neanche in questo caso e neanche da Momigliano, una spiegazione di che cosa le due nozioni di pace e di libertà abbiano significato per i Greci e per i Romani, se non in termini di molteplicità di risposte e non certo di soluzioni uniche e definitive. Proprio in questa molteplicità e in qualche sovrainpressione - prodotto entrambe di variazioni nel tempo e nello spazio - sta la caratteristica di queste nozioni nell'età antica, secondo quello che Momigliano stesso ricostruiva.

Non possiamo tuttavia contraddire le premesse che abbiamo posto e rinnegare troppo repentinamente i principi di metodo che abbiamo indicato come validi. Arriveremo all'antico attraverso il nostro testo ma non possiamo saltare alcun passaggio.

Verifichiamo quindi la struttura del ragionamento svolto dall'allora giovane professore piemontese, impacciato nel suo inglese ancora sommario, dinanzi a un pubblico non ostile ma assai lontano culturalmente. Ci accorgeremo come Momigliano arrivi a registrare una serie di momenti di svolta del suo proprio pensiero e ad esprimere chiaramente la progressiva presa di coscienza dell'avanzamento del suo percorso conoscitivo.

A quel che sappiamo dai documenti universitari del tempo, il proponimento originario di Momigliano era stato quello di concentrare le sue lezioni su *L'idea di Pace nel Mondo antico*. Arrivato in Inghilterra nell'aprile del 1939, lo storico aveva vissuto a Oxford i mesi convulsi che precedettero l'attacco tedesco in Polonia del 1 settembre e, con esso, lo scoppio della guerra.

Che una nozione si spieghi anche attraverso la comprensione del suo contrario è una banalità che non funziona sempre: in particolare, funziona male per la coppia antipolare pace/guerra. Nell'una e nell'altra componente della coppia ci sono, davvero nella realtà di ogni tempo, elementi dell'altra. L'atmosfera di quel tragico 1939, anche nei lunghi mesi di instabile pace era satura dei pensieri e dei sentimenti, di terrore ma anche di speranza, indotti dalla guerra. Questo può spiegare certamente, in termini di generalità, la scelta del tema della pace operata dallo storico. Ma a questo va aggiunta una precisazione in termini di particolarità. Momigliano arrivava infatti a quel tornante dell'esperienza collettiva forte di una meditata esperienza personale. La sua riflessione sulla pace degli antichi era cominciata assai presto e aveva preso la specie di una serie di ricerche, caratterizzate dalla forma filologica ed erudita fino alla pedanteria dei suoi anni di esordio. La pace che soprattutto lo storico aveva studiato era la *koine eirene*, quella *pace comune* che definisce per un lungo periodo, a partire dal IV secolo prima della nostra era, il rapporto che si stabiliva tra entità politiche diverse, di cultura greca, a garantire una condizione di accordo di non belligeranza. Una nozione che progressivamente si estende - modificandosi entro l'ambito mediterraneo - e arriva a coprire realtà sempre diverse fino alla stessa condizione della Grecia al momento della sostanziale conquista romana del 196 a.C. La proclamazione della libertà dei Greci entro una condizione di pace da parte del console romano Tito Quinzio Flaminio apriva una nuova pagina della storia della nozione e confermava l'intreccio con quella, appena nominata, di libertà.

Lo storico aveva sedimentato in forma sintetica quelle riflessioni sulla realtà greca e le aveva organicamente congiunte a quanto veniva pensando sul significato dell'esperienza

dell'Impero romano - nel suo momento formativo e nella sua più lunga durata - fino alla dissoluzione *senza rumore* nell'ambito della civiltà cristiana del V secolo della nostra era.

Con tutta la solennità possibile per un giovane di ventotto anni, che sale sulla cattedra che era stata del suo maestro, Gaetano De Sanctis, a Torino, Momigliano aveva assai brevemente esposto una tale sequenza di pensieri nella prolusione al suo primo corso torinese di storia romana, già nel dicembre del 1936, proprio con il titolo di *Koine eirene, pax romana, pax christiana*. Anche in quel caso c'era come una risonanza di contemporaneità. La discussione politica prevalente, almeno entro la comunità ebraica italiana, collegava il mantenimento di una condizione di apparente e parziale libertà religiosa alla forza che garantiva la pace: l'impero garantiva la pace; l'impero garantiva, come nel passato, le minoranze anche religiose.

E' utile sottolineare la assoluta soggettività e relatività di quei convincimenti che sarebbe necessario - mentre qui è impossibile - approfondire nelle loro implicazioni.

Si capisce dunque senza particolare difficoltà quali fossero le ragioni generali e particolari per le quali Momigliano si era disposto - in un senso assai più ampio di quello letterale - a *tradurre* nel 1940 per il suo pubblico britannico il frutto delle sue riflessioni torinesi che veniva, in qualche misura, a confliggere con l'interpretazione proposta per l'avvento dell'impero romano, e quindi per il senso complessivo di quello straordinario fenomeno storico, proprio in quei mesi da uno storico oxoniense, di origine neozelandese, Ronald Syme, che si candidava, con la sua *Roman Revolution*, alla leadership intellettuale della sua generazione universitaria.

Ripensando, una ventina d'anni dopo, a quella particolare situazione, lo stesso Momigliano è riuscito a spiegare bene il turbamento che una interpretazione sostanzialmente favorevole, del colpo di stato augusteo, e delle ragioni della forza imperiale e statuale, aveva provocato in chi, come lui, arrivava esule a chiedere protezione a un grande impero, quello britannico, protettore delle libertà individuali contro un piccolo impero, quello italiano, che le opprimeva.

Per certo, la struttura che lo storico aveva pensato per il suo corso e che partiva dalla riconsiderazione di tutta la moderna storiografia sull'impero romano per affrontare appunto la questione della fine della Repubblica, le distinte questioni della pace e della libertà e poi studiare la distribuzione del potere tra Imperatore, Senato ed Esercito, con una riflessione sulla realtà concreta della periferia imperiale di una provincia, aveva una sua logica. Momigliano cominciò infatti la sua esposizione in perfetta corrispondenza con il suo schema. Il suo lavoro di traduzione linguistica dei pensieri pensati in italiano nel decennio precedente si accompagnava ovviamente ad un aggiornamento e a un adeguamento degli stessi alle condizioni che si venivano determinando, nell'ambito degli studi e nella più generale realtà. Lo storico scriveva le sue lezioni progressivamente e cercava di adeguarle e adattarle alle reazioni del piccolo pubblico dei suoi ascoltatori inglesi. E' così che, giunto alla metà dell'opera, laddove trattava proprio del rapporto tra pace imperiale e libertà dei Romani, Momigliano doveva correggere un proprio importante giudizio fino a rovesciarlo: «La pax romana risolveva il problema politico della convivenza tra gli uomini. Non risolveva il problema religioso dell'esistenza degli uomini» aveva scritto in italiano nel dicembre del 1936.

«The pax Romana did *not* resolve the political problem because it did not resolve the religious problem» recita il testo inglese del 1940. E questo seguiva una intera pagina, assente nel testo italiano perché impensabile e comunque non pensata tre anni prima, dedicata alla totalità dei caratteri della pace imperiale romana, che imponeva obbedienza servile ai sud-

diti a affermava la legittimità, per l'ordine imperiale, di imporsi anche a costo della vita di chi non avesse voluto accettarlo. Una pace più vicina alla morte che alla vita, nella cruda espressione che lo storico prescelse.

Una tale svolta di pensiero si accompagnava a una più generale presa di coscienza che, all'inizio della successiva lezione, lo storico esprimeva con la chiarezza di una rivelazione: «Per molti anni ho studiato il problema della libertà e della pace nel mondo antico come due diversi problemi. Solo lentamente, l'analisi accurata dei due termini mi ha costretto a riconoscere che il problema che io stavo studiando era uno solo e che uno era anche l'interesse spirituale che mi muoveva nella ricerca».

Svolta e presa generale di coscienza implicavano, nell'immediato, una trasformazione dello svolgimento del corso. Non aveva più senso continuare nell'esposizione dei caratteri dell'impero. Più utile era chiarire, dopo quello della pace, il senso della nozione, nuovamente introdotta, di libertà.

Anche in questo caso, Momigliano poteva attingere ad autonome fonti. Aveva già un proprio punto di partenza critico, conforme alla sua opzione metodologica. Come nell'affrontare il tema della pace, poteva partire dalla riconsiderazione della moderna storiografia sull'impero romano, così, per trattare della libertà poteva riprendere i pensieri che aveva proposto in saggi e studi della sua giovinezza italiana fino a tracciare un percorso storico, tutto fondato su continue distinzioni tra *eleutheria* dei Greci e *libertas* romana.

Poco dopo aver concluso nel marzo il suo breve corso di otto lezioni a Cambridge, nel maggio di quello stesso anno 1940, Momigliano fu chiamato a presentare un rapporto sul suo proprio lavoro di ricerca in corso, dinanzi alla Oxford Philological Society, una società erudita cui la guerra non impediva l'attività di socializzazione del sapere. La situazione era matura perché lo storico esponesse con un titolo rovesciato rispetto all'originario punto di partenza, *Libertà e Pace* invece di *Pace e Libertà*, i frutti più recenti della sua riflessione. Gli era venuta chiara l'ampiezza del tema che finiva per consistere in una riconsiderazione dell'intera esperienza politica degli antichi e, in conformità del suo metodo, in una intersecata valutazione degli interventi dei moderni. Era ovvio concludere la conferenza su note di modestia, annunciando un progetto di ricerca. Meno ovvio trasformare immediatamente il progetto nello schema di un libro, alla cui realizzazione lo storico connetteva la realizzazione di sé come studioso. Capire il senso di pace e libertà degli antichi era divenuto lo scopo dell'intera sua vita di intellettuale e ricercatore.

Comincia qui la parte più complessa della nostra storia che è insieme cronaca di una serie di piccoli fallimenti e annuncio di un grande successo. I fallimenti consistono nel libro mai scritto, nei libri scritti - uno in particolare su *Aspetti del pensiero politico romano tra Seneca e Tacito* - scritti e non pubblicati, nella dispersione attraverso mille rivoli del grande disegno concepito con chiarezza in un momento di grande sofferenza individuale e collettiva. Il successo non risiede soltanto, naturalmente, nella pur grande opera compiuta, entro la quale compaiono come prodotto di fenomeni di risorgenza carsica, quei temi e quegli spunti - empietà ed eresia; libertà di parola e parrhesia - che impiegano trent'anni per prendere la forma di limitati contributi. Il successo consiste nella piena e compiuta ricomposizione di sé, nel ricongiungimento coerente tra esperienza di vita ed esperienza intellettuale.

Questo il senso del messaggio conclusivo, sul quale la coscienza della fine imminente incide - è il mio giudizio - per i toni e la condensazione del pensiero, ma non altera la sostanza. Quel messaggio era rivendicazione delle ragioni storiche - senza più distinzione tra individuali e collettive - per un'opera intellettuale condotta senza risparmio e comunicata con insistenza, tra due continenti, per molti decenni.

E' assolutamente vero allora, anche in senso letterale, che dai temi contenuti in questo nucleo problematico della pace e della libertà antica, Momigliano attinse costantemente nel corso di quel cinquantennio di attività intellettuale che evocava nel suo scritto finale del 1987, da cui siamo partiti.

Può aver un significato non meramente biografico né episodico la considerazione del fatto che al centro dell'ultima serie di lezioni tenute a Chicago, nel maggio del 1987, ci fosse proprio il tema della resistenza alla conquista romana e che in interventi di quello stesso anno riaffiorasse l'altro tema della opposizione filosofica e religiosa all'impero romano.

C'è tuttavia un senso meno parziale e più profondo, la cui considerazione io propongo in luogo di una morale conclusiva per il mio racconto.

Nel rapporto con il passato, la scelta tra questioni piccole e questioni grandi è ovviamente libera e legittima. Si possono capire con soddisfazione eventi posti in connessione logica o anche in mera sequenza temporale. Si possono isolare grandi questioni, nozioni centrali e mostrarne peculiarità e valenze proprie dell'antico.

Sia lecito concludere con l'auspicio che tutto questo venga fatto *nella scuola* ponendo specifica attenzione alla questione che tutta questa esposizione vuole sottolineare.

Tutto quello che facciamo per capire il passato, da quello più lontano degli antichi a quello di un attimo fa, che pur ci rende diversi da noi stessi, deve servire a farci capire meglio il presente. Nel presente, capire vuol dire anche vivere e amare. Una nozione può così divenire un valore proprio perché non più idealizzata ed astratta. Mi auguro che tutti siano d'accordo con quel poeta, un greco del tempo nostro, che nel mondo dei suoi e nostri contemporanei chiamava amici proprio quelli che amano libertà e pace, quelli che, con voce greca, amano *eleutheria kai eirene*.



SOVRANITÀ, PACE E GUERRA NELLA PROSPETTIVA DISCIPLINARE DELLA FILOSOFIA POLITICA

Anna Loretoni, Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa

Secondo una prospettiva metodologica che a me pare più consona alla natura della filosofia politica in quanto disciplina avente uno spiccato carattere teorico piuttosto che storico, l'itinerario che intendo proporre - e che copre uno spazio temporale che a partire dalla prima modernità ('500-'600) arriva sino agli ultimi decenni del '900 - sarà nella sostanza di natura concettuale.

All'interno di questo percorso affronterò i temi della PACE e della GUERRA intendendo queste due categorie - e soprattutto quella ad esse correlata di SOVRANITÀ - in relazione alla dimensione internazionale, cioè per quanto attiene ai rapporti tra gli stati, tralasciando la questione - pure interessante - della loro declinazione infrastatale, in altre parole sociale.

Nella prospettiva ora delineata, esiste nella filosofia politica un modello di successo, un modello prevalente, che stabilisce una certa privilegiata relazione tra potere politico e potere militare, e che potremmo definire bellicista piuttosto che pacifista. E' soprattutto con la nascita degli stati moderni, quando la natura del potere politico in quanto potere sovrano viene delineandosi come "*superiorem non recognoscens*", come "*summa potestas*", che tale modello assume un carattere pervasivo. Se l'origine di una siffatta impostazione può rintracciarsi nell'antichità classica con Tucidide, è nei tre secoli che vanno dal '600 all'800, con autori come Hobbes e Hegel, che la percezione di una qualche connessione tra potere politico e guerra viene esplicitamente teorizzata.

La pervasività di questo modello è stata ben messa in luce da Norberto Bobbio - che dei temi della pace e della guerra si è a lungo occupato -, quando con la consueta chiarezza analizza le caratteristiche specifiche della coppia opposizionale pace-guerra all'interno della riflessione filosofico-politica. Spesso, sostiene Bobbio, di due termini opposti l'uno viene definito per mezzo dell'altro. Ad esempio, nel caso della coppia opposizionale moto e quiete, il moto viene definito come assenza di quiete, la quiete come assenza di moto. Nel caso dei due opposti pace-guerra, invece, accade che sia sempre il primo a venir definito per mezzo del secondo. Mentre cioè la guerra viene connotata in termini positivi, ciò che è pace viene espresso solo *ex negativo*: la pace è, nella sostanza, la mera assenza di guerra, la non-guerra. Quando succede questo, si dice che dei due termini in questione l'uno è il termine forte (guerra), indicante lo stato di fatto esistenzialmente e concettualmente più rilevante, l'altro è il termine debole (pace), indicante una condizione residuale.

E' emblematica a tale proposito la definizione che della pace e della guerra viene data da Hobbes nel *De Cive*:

"Che cosa è infatti la guerra se non quel periodo di tempo in cui la volontà di contrastarsi con la violenza si manifesta sufficientemente con le parole e coi fatti? Il tempo restante si chiama pace". (*De Cive*, 1, 12)

Ed anche una definizione più canonica, quale quella che si può reperire sulla guerra all'interno del *Dizionario Enciclopedico Italiano*, suona analoga alla precedente. In questo contesto la guerra viene definita come "lotta armata tra due o più stati"; la pace come "condizione contraria allo stato di guerra".

Di esempi analoghi se ne potrebbero trovare ancora molti, ed è proprio sulla base della consapevolezza della pervasività di questa impostazione all'interno della filosofia politica

che Bobbio non ha dubbi nell'affermare che "la filosofia politica, specie nell'età moderna, è una continua meditazione sul problema della guerra".

Se poi volessimo riferirci ad un ambito novecentesco non avremmo che l'imbarazzo della scelta. Basti pensare ad un autore come Hans Morgenthau, noto teorico delle relazioni internazionali, padre del realismo politico, che definisce la politica come "lotta per il potere" e la politica internazionale come lotta per la difesa degli interessi del proprio paese, cioè dell'interesse nazionale.

La politica, soprattutto nella sua versione internazionale, intrattiene dunque con la guerra una relazione tutta particolare, data - ed è questo un elemento che è rimasto per certi versi immutato - dal fatto che nella dimensione internazionale non si danno istituzioni in grado di dirimere pacificamente le controversie tra gli stati, non si dà cioè quel "Terzo" che all'interno dello Stato, tramite il patto, si configura come il soggetto istituzionale capace di gestire i conflitti che si producono tra gli individui nello stato di natura. La guerra quindi appare come uno strumento che è *naturaliter* a disposizione degli attori politici, qualcosa di cui gli stati possono servirsi. E questo il dato ultimo che sin dalle origini distingue radicalmente la dimensione internazionale da quella interna, esplicitamente posto in evidenza dalla riflessione giusnaturalistica tra '600 e '700.

La relazione tra guerra e politica viene messa a fuoco in forma esemplare da un autore come Carl von Clausewitz che, a ridosso dell'esperienza delle guerre napoleoniche, riflette sui legami tra guerra e politica, pervenendo a quella nota formula che dice essere la guerra "la continuazione della politica con altri mezzi".

Così definita, la guerra si colloca in linea di stringente continuità con l'agire propriamente politico; non è una soluzione delle controversie internazionali collocabile in epoche storicamente non progredite e che il processo di civilizzazione prima o poi sarà in grado di superare. E' anzi proprio il rafforzamento della decisione politica all'interno dello Stato, l'affermarsi di quest'ultimo quale istituzione territorialmente definita - tramite il monopolio della forza fisica - che fa della guerra uno strumento sempre più frequente e violento.

E difatti la storia della guerra è una storia di progressiva e crescente violenza, che aumenta notevolmente proprio con le guerre napoleoniche - successivamente alla leva di massa e alla figura del "cittadino in armi" -, fino ad arrivare alla inusitata violenza dei bombardamenti della II guerra mondiale. E' proprio a proposito di questo conflitto che si è coniata la definizione di "guerra totale", mirante ad indicare - tra l'altro - l'impossibilità di una qualsiasi distinzione tra le parti della società impegnate nella guerra - quelle cioè propriamente militari - e quelle civili; altrimenti detto tra combattenti e non-combattenti.

Secondo Clausewitz la guerra si configura come un'attività sociale. La guerra cioè non è qualcosa che interrompe la comunicazione tra i soggetti che la intraprendono, ma è invece espressione di una particolare forma di comunicazione, condotta in forme violente anziché in forme diplomatiche.

Una condizione di pace all'interno e di guerra all'esterno rappresenta una delle condizioni strutturali di esistenza dei moderni stati sovrani; due versanti della sicurezza dello Stato messi in luce anche dai più interessanti sviluppi storiografici, che non a caso hanno visto nell'elemento militare, nello sviluppo degli eserciti, mezzi tutt'altro che secondari nella lunga storia che ha condotto alla nascita dello Stato moderno. Tanto decisivi quanto, ad esempio, il diritto o lo sviluppo di un apparato burocratico, assai più di sovente messi in luce quali fattori trainanti la formazione della moderna macchina statale.

Questo tipo di impostazione è propria, ad esempio, anche della riflessione di un autore come Hegel, che definisce il corpo politico dello Stato come avente un carattere ESCLU-

SIVO nei confronti di ciò che è esterno da sé e che pertanto trova nella guerra, nello scontro armato, un mezzo naturale di confronto e di riconoscimento con gli altri stati.

La guerra verso l'esterno arriva addirittura ad essere causa di pace all'interno, ed Hegel sostiene che si danno nel corso della storia persino "guerre fortunate" o provvidenziali, che "hanno impedito irrequietudini interne e consolidato la forza interna dello Stato". La capacità di combattere una guerra, l'efficacia dell'apparato militare, sono manifestazioni dirette dell'unità interna allo stato, unità che si esprime non tanto nella dimensione culturale, nell'uniformità delle leggi o della lingua, quanto nell'esistenza di un "comune apparato di difesa".

Qual è il modello che funziona in tali riflessioni, qual è il modello che autori come quelli ora presi in esame hanno in mente? Senza dubbio, un insieme di stati sovrani, gli uni accanto agli altri, con sovranità reciprocamente esclusiva, che perseguono il proprio interesse egoistico, senza un potere ad essi superiore in grado di dirimere le eventuali controversie. Stati che stanno l'uno contro l'altro in posizione di gladiatori, che in potenza possono sempre servirsi della guerra, in una condizione che è di permanente ANARCHIA INTERNAZIONALE. E' così che, come sostiene Luigi Ferrajoli, proprio il diritto alla guerra, lo *ius ad bellum*, diviene il fondamento e il criterio di identificazione dello Stato e del suo potere "*superiorem non recognescens*".

A questo potere sommo a cui nulla sembra potersi opporre hanno tentato invece di porre un limite - sebbene di natura solo teorica - due riflessioni, entrambe appartenenti alla filosofia politica. La prima è senz'altro quella sulla "guerra giusta" che, attraverso un'alternativa fortuna, parte da Tommaso e Agostino e arriva fino ai nostri giorni, con l'interessante riproposizione che ne ha fatto Michael Walzer. Questa teoria si compone delle norme concernenti lo IUS AD BELLUM, relative alle regole che devono stabilire chi può fare legittimamente la guerra e per quali cause; e delle norme che riguardano lo IUS IN BELLO, che intende stabilire invece norme e principi su come si può e si deve condurre una guerra. E' evidente, ma è importante sottolinearlo, che questa tradizione si pone l'obiettivo -comunque ambizioso- non tanto di mettere fine alla condizione di anarchia internazionale, quanto di operare una sorta di moderazione della guerra, sia limitandone il numero, sia mitigandone la violenza. Ricordiamo ad esempio che tra i principi che regolano lo *ius in bello* va almeno richiamato quello cosiddetto di discriminazione, che distinguendo tra combattenti e non-combattenti riduce il potenziale distruttivo dello strumento militare.

Tuttavia, come sostiene Carl Schmitt, divenendo poi con lo Stato la decisione sulla giusta causa di esclusiva competenza del potere sovrano, tale teoria finisce con il riguardare solo il carattere formale e non quello sostanziale della guerra, che diviene pertanto giusta semplicemente in quanto combattuta tra stati, cioè tra "*hostes equaliter iusti*". Con il risultato - e non poteva essere diversamente - che la dimensione internazionale resta anche con questa riflessione all'insegna dello scontro sempre possibile.

Tale limite è talmente costitutivo che ritorna nella sua interezza anche nella versione novecentesca che di questa storia, ormai completamente secolarizzata, ha fatto Michael Walzer. Anche all'interno di questa riflessione, infatti, rimane aperta la questione relativa a chi, in caso di mancato rispetto delle regole comprese nei due *iura*, dovrebbe applicare la sanzione, rendendo il diritto effettivo.

La seconda riflessione che invece pone con più efficacia una barriera all'anarchia propria della dimensione internazionale è quella sulla pace perpetua, che annovera tra i suoi sostenitori, tra gli altri, l'Abbé de Saint-Pierre, Kant, Fichte, Bentham.

Tra queste riflessioni, sia per il suo carattere non occasionale, sia per la sua completezza teorica, quella di Kant ci pare particolarmente interessante, tanto da meritare un esame più approfondito. La concezione kantiana di un ordine tra gli stati si allontana innanzitutto

decisamente da un concetto di equilibrio inteso primariamente come mera coesistenza pacifica degli attori internazionali, soggetto ad essere messo in discussione non appena si verificano discordie a livello internazionale. L'ordine pacifico al quale Kant pensa ha basi assai più solide. Innanzitutto si tratta di un ordine che comporta sul piano istituzionale un ARTIFICIO, cioè la creazione di una istituzione che modifichi nel profondo la condizione di stato di natura a cui questo autore assimila l'ordine internazionale.

Se non la guerra guerreggiata, è comunque la minaccia continua la condizione a cui gli stati sono costantemente soggetti; la mancanza di ostilità allora è ben altro che reale sicurezza, la quale invece si può ottenere solo in uno "stato legale" in cui valga la condizione perentoria del diritto. Nella proposta kantiana non si tratta di porre fine ad una sola guerra (*pactum pacis*) ma a tutte le guerre (*foedus pacificum*), cioè allo stato di guerra. Nella incommensurabile distanza che intercorre tra queste due posizioni sta la specificità della posizione di Kant.

E' importante a questo punto sottolineare l'importanza di questa riflessione, che per certi versi anticipa molte tendenze della filosofia politica contemporanea, la quale sempre più spesso legge dimensione interna e internazionale insieme, e che sempre più frequentemente interpreta concetti come ORDINE, CONFLITTO, DEMOCRAZIA non solo tramite la lente interna ai confini statuali, ma anche tramite quella internazionale.

Conclusioni

Nonostante questo secolo abbia spazzato via ogni possibile contenimento della guerra - penso soprattutto ai bombardamenti della II guerra mondiale e alla bomba nucleare - è pur vero che è proprio il realismo politico connesso ad una visione anarchica dei rapporti tra gli stati ad apparire oggi obsoleto e inadeguato a capire la realtà internazionale.

Siamo ormai davvero lontani da una sovranità esclusiva e chiusa verso l'esterno. Sempre più spesso infatti la sovranità viene esercitata in forma condivisa, all'interno di luoghi istituzionali che gli stati volontariamente creano. A partire dalla percezione dell'esistenza di interessi comuni - si pensi ad esempio alle cosiddette sfide globali - gli stati stabiliscono legami e connessioni, una sorta di "società anarchica" - come direbbe Hedley Bull - che con questa espressione ha significativamente espresso la complessità della dimensione internazionale e la sua irriducibilità ad un insieme di attori animati solo da interessi egoistici.

Basti pensare all'importanza che in termini di ridefinizione della sovranità statale comporta il processo di integrazione europeo; anche se tra mille incertezze che sembrano aver dato vita ad una unione dai forti caratteri economici e - almeno per ora - dalla fragile identità politica. Ciononostante l'Unione Europea si configura senz'altro come una istituzione in grado di tenere insieme gli stati in una forma che ristrutturata in modo radicale l'esercizio del potere sovrano. "Segni prognostici" li definirebbe Kant, indizi di un costituendo ordine di pace.

Non a caso, forse, Daniel Elazar, tra i massimi teorici del federalismo, ha parlato di "spostamento di paradigma", secondo una prospettiva che condurrebbe da un paradigma statocentrico ad uno federale, fondato sulla concreta possibilità che gli stati - prima reciprocamente separati - stabiliscano accordi che, magari a partire da imperativi funzionali, potranno poi trasferirsi alla sfera politica.

Naturalmente non è questa la sola lettura possibile dell'attuale ordine internazionale, che sarebbe idealistico definire come una condizione tutta improntata alla concordia. Ma ciononostante, a pochi anni dal bicentenario della pubblicazione dello scritto kantiano sulla pace perpetua, possiamo affermare che il modello di ordine internazionale proposto da Kant non appare del tutto travolto dalla storia.



L'IDENTITÀ NEI CONFLITTI POSTMODERNI

Claudio Risè, *Università di Trieste*

Le guerre di oggi, compresa quella assai anomala contro i paesi accusati di appoggiare le formazioni terroristiche del fondamentalismo islamico, sono profondamente diverse dalle guerre “classiche”, mosse dalla politica di potenza degli Stati. Questi conflitti postmoderni nascono per lo più da istanze di autodeterminazione culturale e politica. Esse sono rivolte essenzialmente contro due “oggetti nemici”. Nel caso più frequente il nemico è uno Stato, all'interno del quale il popolo o etnia che muove guerra è stato collocato dalle configurazioni territoriali e politiche prodotte dai conflitti della modernità in Europa e dalla “decolonizzazione” nel resto del mondo. In questi casi (per es. le guerre jugoslave), i popoli belligeranti si autodefiniscono “nazioni” in senso oggettivo e si oppongono alla nazione “soggettiva”, storicamente costituita come Stato nazionale.

In questi conflitti, come in tutto ciò che si agita nelle “nazioni oggettive” e nelle loro componenti (etnie, religioni, relazione con la terra e con la stirpe), appare una forte rivendicazione identitaria, che si avvale della valorizzazione da una parte di elementi simbolici (miti d'origine e di destino), dall'altra di aspetti organici e materiali (dalla terra alla cultura materiale del gruppo). Nel caso numericamente più raro, ma di maggior impatto dal punto di vista attuale, come la guerra contro il terrorismo islamico, il soggetto promotore della guerra è il mondo occidentale, con alla testa gli Stati Uniti d'America, in nome di valori (il rispetto dei diritti umani, la democrazia, la difesa della pace, etc.), e interessi (la salvaguardia territoriale degli Stati promotori del conflitto, l'approvvigionamento energetico, gli equilibri internazionali). Questo è stato il caso nella Guerra del Golfo, nella guerra contro la Serbia, e nell'attuale conflitto.

In entrambi i modelli di conflitto sopra descritti, le prospettive di affermazione della pace sono dunque chiamate a confrontarsi col rispetto delle identità e con il riconoscimento delle sue componenti.

Ciò richiede di allargare lo sguardo dal fenomeno bellico a quei fenomeni, in atto in campo politico e sociale, che creano disagio sugli individui e sulle collettività, e di verificare quali di questi disagi siano poi richiamati nelle motivazioni dichiarate dei conflitti. Vediamo allora che il mondo contemporaneo è caratterizzato da due fenomeni che si producono sincreticamente.

La pressione globalista e la valorizzazione delle differenze

Il primo è rappresentato da ciò che viene chiamato, con diversa accentuazione valoriale, mondialismo o globalismo. Il fenomeno designa il carattere globale degli scambi nel mondo attuale, a cominciare da quello delle informazioni, caratterizzato da quantità, velocità, e continuità (ventiquattro ore su ventiquattro), senza precedenti. Questo globalismo degli scambi tende a suscitare un globalismo dei fenomeni: diffusione globale di costumi, modelli di cultura, ricadute globali (per es. a livello ecologico) di massicci interventi economici (deforestazioni; incidenti nei grandi impianti etc.); diffusione di epidemie conseguenti agli scambi turistici e/o migrazioni.

Il secondo fenomeno è rappresentato dall'altrettanto globale affermazione e valorizzazione delle “differenze”, e delle diverse identità, di chi interagisce, comunica e scambia

con gli altri su questo scenario mondiale. In Occidente stupisce che l'avvicinamento provocato dal "globalismo" susciti poi un puntuale impegno a sottolineare le differenze, le distanze, sul piano dei valori e dei comportamenti umani. Ciò infatti smentisce l'ipotesi di vittoria "globale" del mondo occidentale, contenuta nella teoria della End of History (Francis Fukuyama), ed in altre similari.

L'Occidente fatica ad uscire dalla visione coloniale che ha caratterizzato l'epoca della modernità, definitivamente affermatasi nei suoi valori e nelle sue istituzioni dopo le rivoluzioni borghesi. Da questo punto di vista, l'osservazione dei conflitti della postmodernità, successivi alla fine della modernità, appartiene al campo degli studi post-coloniali, parte rilevante della riflessione postmoderna. Come osservava, tra gli altri, Kishore Mahbubani ('95), segretario del Ministero degli Esteri di Singapore sulla rivista *Foreign Affairs*, gli occidentali faticano ad accettare che "altre culture o forme di organizzazione sociale possano avere eguale validità". Ciò avviene anche perchè "La credenza nel valore universale del proprio sistema può portare all' incapacità di accettare il principio della diversità".

Guerre identitarie

Quando non viene accolta, la rivendicazione dei popoli del mondo globale alla loro "differenza", alla loro specifica identità, è, oggi, la fonte della guerra.

Delle circa novanta guerre combattute dall' '89 al '93, tranne la guerra del Golfo del '90-'91 e l'invasione americana di Panama dell'89 (nelle quali l'aspetto " coloniale " era comunque assai forte), tutte le altre sono conflitti "domestici", a base per lo più etnica, a forte contenuto identitario, combattute in nome di legami primordiali col proprio popolo e territorio, in nome di credenze religiose e della cultura di provenienza. (Risè, '97)

Nella stragrande maggioranza di esse è stato rivendicato il principio di autodeterminazione . Il discorso post coloniale offre utili indicazioni su come orizzontarsi in questo scenario del tutto nuovo, sia perchè focalizza l'attenzione sui fenomeni di dominazione e di privazione identitaria da essa causata, e sulle reazioni ad essa, sia , inoltre, ricordando (come fa uno dei teorici del discorso postcoloniale, Stephen Slemon, '94) che le " resistenze al potere coloniale trovano sempre la loro presenza materiale al livello del locale ", che diventa quindi il terreno di elezione per lo sviluppo di queste resistenze, e per il loro studio.

Le basi epistemologiche del discorso postcoloniale sono naturalmente rafforzate dai molteplici lavori di filosofia della scienza (Feyerabend e al.) che hanno riconosciuto come l'idea di "verità globale" e "sapere universale" contenuti nella scienza e tecnologia occidentali, abbia distrutto sistemi "sociologici complessi e fragili, ma sorprendentemente riusciti." Già in Feyerabend (*Addio alla ragione*) si trova, del resto, quel riferimento a una prospettiva locale, che verrà poi ribadita come centrale nel discorso postcoloniale: "la conoscenza non è universale , è un prodotto locale destinato a soddisfare bisogni locali e risolvere problemi locali . "

Circa il prodursi sincronico dei due fenomeni , l'osservazione degli avvenimenti suggerirebbe che (come è stato autorevolmente notato dagli studiosi più attenti: Walker Connor, 1994, e al.) il globalismo agisce sia come elemento di stimolo alle risposte postcoloniale, provocandole, sia come organizzatore di esse. Il rifornimento globale e contemporaneo di informazioni che esso assicura, assieme alla possibilità di collegamento informatico a comunità omogenee o dotate di comuni obiettivi, ma sparse in diverse parti del globo, permette alle istanze anti-coloniali, da esso stesso suscitate, di riconoscersi ed organizzarsi.

In questa ripresa di iniziativa di identità locali, dinamizzata da un movimento di confronto e informazione di carattere globale, due aspetti della cultura occidentale vengono

messi particolarmente in discussione. Una è la concezione della scienza che ha dominato in Occidente nell'epoca della modernità, e fino allo sviluppo di quello che Gaston Bachelard ha chiamato "le nouvel èsprit scientifique"; rimanendo tuttavia in posizione di potere istituzionale, massima visibilità e riferimento sociale e istituzionale anche successivamente. L'altro è il processo di secolarizzazione, con la sua caratteristica separazione tra l'ambito dell'uomo, e della sua conoscenza, e l'ambito del sacro.

Il rifiuto della secolarizzazione e dell'identità "debole"

Entrambi questi aspetti della modernità occidentale - il modello di conoscenza, del sapere, e la relazione occidentale col sacro - incidono fortemente; come vedremo, vengono in genere considerati come supporto di un atteggiamento coloniale, vissuto come espropriante delle identità tradizionali, e suscitatore di opposizione. Particolarmente consistente appare l'antagonismo rappresentato dalla concezione "secolarizzata" occidentale nei confronti del mondo impegnato in un processo di recupero identitario. Il processo di secolarizzazione, indebolendo la relazione degli individui e dei gruppi col campo simbolico, fonte e sostegno di contenuti identitari forti, assieme all'accantonamento della simbolica della materia, (deplorata da Bachelard, 1992), ha reso difficile la relazione col simbolo per il soggetto occidentale, privandolo così dei contenuti identitari che discendevano dalla comunicazione col mondo simbolico .

Dall'ordine simbolico all'ordine del consumo

L'individuo della modernità è quindi passato dallo stato di soggetto, definito in un ordine simbolico cui lui stesso appartiene, a quello di oggetto destinatario, consumatore di altri oggetti, che ne definiscono provvisoriamente appartenenze e caratteristiche. E' il consumo che nella società occidentale della tarda modernità definisce appartenenza e identità.

Se ci riferiamo alla cultura nel senso antropologico di un sapere sociale che guida e struttura i comportamenti e la visione del mondo di un gruppo umano in un dato momento o periodo storico, possiamo allora affermare che quella che la modernità occidentale ha imposto al mondo, e continua a proporre col movimento globalista, produce un deficit individuativo.

Come osservava Bachelard, infatti, l'enfasi posta sulle forme astratte ha fatto sì che "venisse sottovalutata la potenza individualizzante della materia", e della sua capacità educativa e morale.

In questa svalutazione della materia è forte il riflesso dell'atteggiamento "coloniale", a cui si contrappone una reazione altrettanto forte da parte dei movimenti di rivendicazione identitaria. La svalutazione della materia infatti non solo reinterpreta il disprezzo della modernità bianca verso la res extensa, rispetto alla res cogitans: e già questo è un atto empio, per chi si collochi all'esterno di un pensiero secolarizzato. Inoltre, la materia è locale, è quella terra, di quella regione, quei boschi, e quel mare mentre la produzione culturale della tarda modernità propone per lo più un prodotto "globale", fabbricato, il cui contenuto materiale è irrilevante. L'irritazione - non si sa quanto autentica - per l'imposizione, da parte americana, di basi militari Usa nei territori sacri dell'Islam dopo la guerra del Golfo è comunque significativa di questo sentire.

Basi psicologiche della reazione "primordialista"

Come osservava Jung però (C.W), "L'uomo può reggere solo una certa quantità di cultura senza ferirsi. Il dilemma senza fine della cultura e della natura è sempre una questione di troppo o troppo poco, mai questione di o/o". In reazione a questo modello di indeboli-

mento identitario, l'inconscio, sia personale che collettivo, costella dunque, attiva, come principio terapeutico, un movimento di ritorno agli aspetti "naturalisti", materiali, per certi versi arcaici, dell'esistenza, e dell'identità personale e collettiva. Alla ricerca di appartenenze che gli diano identità, l'uomo riscopre così la forza, anche affettiva, delle bachelardiane "immagini dirette della materia". Gran parte del movimento detto del Revival etnico (A.D. Smith), o dell'etnonazionalismo (W. Connor) può apparire diretto al ritrovamento di un rapporto della cultura del gruppo con la materia, a cominciare dalla terra.

Così, sincronicamente alla fabbricazione e diffusione globale di prodotti e modelli fabbricati, al globalismo, si afferma, mosso da bisogni affettivi e morali, ma anche diretto verso una conoscenza diversa, un altro fenomeno: il "primordialismo" (Grosby 94), che valorizza infatti fenomeni come la nascita, la discendenza, il luogo di provenienza ancestrale, e le culture tradizionali che a questi aspetti attribuivano senso di orientamento individuale e sociale.

Riferimenti mitici e archetipi dell'identità, e del conflitto

L'attenzione ai "legami primordiali" porta con sé la riattivazione dei miti di origine e di quelli di destino ad essi associati (Connor '93). In situazioni di identità debole, sia a livello individuale che a livello collettivo e istituzionale, la questione dei miti di fondazione, e delle credenze condivise, a partire dalle religioni, diventa essenziale e rivitalizza patrimoni culturali antichi, indeboliti ma non cancellati dalla colonizzazione della secolarizzata "superiore civiltà delle genti bianche" (è un'espressione, tra gli altri, di Sigmund Freud). Tale movimento arriva sovente fino a far rivivere lingue morte, come è accaduto con l'ebraico nel processo che ha portato allo Stato ebraico o, più recentemente, alla riattivazione della lingua cornica nel movimento nazionale per la Cornovaglia britannica.

Scopi e soggetti delle guerre postmoderne

E' per affermare, ma anche ritrovare, questi legami comunitari, ritenuti fonte e sviluppo di identità, che si sviluppano le guerre della postmodernità. (O della "demodernizzazione" come la definisce Alain Touraine, '97, uno dei molti insofferenti al termine postmodernità nei suoi ultimi lavori). L'ansia di omologazione (caratteristica del prevalere dell'identità "fabbricata", tipico dell'alta modernità), si rovescia nelle guerre identitarie della postmodernità, in una valorizzazione caparbia della propria differenza e specificità, per difendere la quale i popoli accettano, o scatenano, il conflitto.

La fenomenologia delle guerre di queste nazioni "oggettive", organiche, non riducibili alla sola etnia, confermano l'intuizione di Tolstoj che in *Guerra e pace* vedeva nella guerra il "primato di forze ignote e inconoscibili", l'emergere di quella "vita incosciente comune, vita di sciame dell'umanità", che "si serve della vita del re come di un mezzo per raggiungere i propri fini". In questa visione, Tolstoj ripresenta, nel pieno fulgore dell'epoca della modernità, quella che era sempre stata l'interpretazione dei motivi e della natura della guerra, prima che l'illuminismo la riducesse a ragioni e interessi. L'inconscio collettivo (la vita incosciente comune di Tolstoj) che si impadronisce delle decisioni dei re non ha altro scopo, come sempre l'inconscio, che realizzare il Sè, realizzare cioè quel nucleo mitico, archetipico, dell'inconscio collettivo, che ha in sé la base, ed il programma, dell'identità collettiva, dei popoli, come di quella personale.

E' facile capire la difficoltà anche psicologica e culturale incontrata dai movimenti identitari di autodeterminazione nel dialogare coi poteri istituzionali della tarda modernità. In un'epoca nella quale il sentimento espresso sul piano collettivo è ritenuto un'ingenuità,

il simbolo considerato la sopravvivenza di retaggi arcaici ormai morti, e semmai pericolosi, e il referente naturale rifiutato in favore di categorie intellettuali astratte (per lo più economico- amministrative), essi sviluppano un'azione politica che poggia su sentimenti, emozioni, e simboli, riferiti a una base materiale, organica. Tutto ciò, che costituisce la forza dei conflitti postmoderni nella relazione coi popoli che vi partecipano, è difficile da comprendere per interlocutori che seguono le categorie di pensiero, razionalizzante e universalizzante, dominanti nell'epoca precedente, ed intendono solo il linguaggio che ad esse corrisponde.

Ai concetti intellettuali, universali ed astratti (fondati sulle motivazioni della razionalità occidentale borghese), la democrazia, la pace, lo sviluppo, i movimenti nazionalistici postmoderni oppongono la concretezza dei dati "arcaici", geopolitici ed antropologici, rielaborati da una visione trascendente. Al legame astratto di tipo giuridico (la stessa Costituzione e l'apparato legislativo) oppongono la condivisione, concreta e insieme mitica, dei "legami primordiali" della comunità: la parentela, la cultura, la comune discendenza, la fede.

Revisione dello spazio-tempo della modernità

La rivendicazione delle identità tradizionali e dei legami primordiali, sincronica al processo di globalizzazione, sviluppa una profonda modificazione nella concezione del tempo. Come osserva Mike Featherstone ('95): "La percezione della storia come un ininterrotto, lineare processo di unificazione del mondo, con l'Europa al suo centro nel diciannovesimo secolo, e gli Stati Uniti nel ventesimo, è diventata più difficile da sostenere con l'inizio di un dirottamento del potere fuori dall'Occidente. Alla fine del ventesimo secolo, c'è un crescente riconoscimento del fatto che i popoli non occidentali hanno una propria storia." Parallelamente a questa scoperta, ci si accorge che altri popoli, occidentali questa volta, ma rappresentati solo parzialmente nella storia del potere degli Stati esistenti, hanno ugualmente una propria storia, una propria cultura, una lingua, altrettanto negate di quelle dei popoli ufficialmente "colonizzati". Si indebolisce infine l'idea di uno sviluppo storico sicuro portatore di "progresso", (fondato su contenuti scientifico - intellettuali, e di modelli comportamentali, lo Zivilisationprozess di Norbert Elias, '88), ed il concetto ad esso correlato di un tempo lineare, teatro di uno sviluppo inarrestabile che porta ad esiti nuovi e positivi. Sincronicamente all'indebolimento di quell'idea del tempo e della storia, viene proposta con nuovo vigore la visione della teoria realista della società e delle relazioni internazionali, che vede la storia (Pareto, '66) come il succedersi di "onde", di cicli di fenomeni che tendono a ripetersi periodicamente. Si esce qui dalla visione del tempo propria della modernità per ricollegarci a quella, simbolica e mitica, delle società tradizionali: visione ciclica, fortemente legata alla natura e al mito dell'Eterno ritorno, che la esprime e rappresenta.

Identità nazionali e Archetipi

Nel tempo ciclico, ciò che si fa avanti, con forza, è il simbolo eterno, di sempre. La ricerca identitaria postmoderna dà particolare spazio a quelle forze simboliche, estremi referenti di ogni diversità e di ogni appartenenza che sono gli Archetipi, come Jung ha chiamato le immagini simboliche invariabili. Esse hanno natura trascendente, non sembrano legate a un'origine storica, e fondano nell'inconscio collettivo la simbolica degli istinti e dei legami primordiali. Dotati della forza del sacro, questi simboli eterni su cui si fondano le appartenenze, forniscono ai singoli individui, come alle comunità, direzione verso il futuro, oltre che partecipazione al passato.

Jung insiste sulla natura “nazionale” degli archetipi (Risé ‘97 – ‘99); anche se ciò complica un facile egualitarismo psicologico. Essi non sono attivi in modo univoco in tutte le culture, ogni cultura costella i propri, le cui manifestazioni sono quindi parte dell’identità nazionale. Siamo ormai fuori dalla negazione “moderna”, coloniale, delle diversità, che attraverso i concetti astratti di uguaglianza, e “progresso” finiva , negando i suoi simboli, col privare il diverso, l’altro, della sua identità e della sua storia. Certo, è sempre possibile negare la diversità, attraverso una politica di potenza, militare ed economica. E’ questa, oggi, la tentazione occidentale. Che potrebbe anche rivelarsi vincente. A condizione di conoscere perfettamente la posta in campo, le ragioni dell’avversario, e non svalutarne la portata.



BIBLIOGRAFIA

Salvatore Abruzzese, *La pace come cultura*

- D. Bell, *La fine dell'ideologia*, Milano SugarCo, 1991
 F. Bourricaud, *L'individualisme institutionnel. Essai sur la sociologie de Talcott Parsons*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977
 A. Comte, *Corso di filosofia positiva*, Torino, UTET, 1967
 L. Coser, *Le funzioni del conflitto sociale*, Milano, Feltrinelli, 1957
 R. Dahrendorf, *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Bari, Laterza, 1963
 E. Durkheim, *Le regole del metodo sociologico*, Milano, Comunità, 1963
 E. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, Milano, Comunità, 1971
 K. Mannheim, *Ideologia e utopia*, Bologna, Il Mulino, 1957
 K. Marx, *Prefazione a Per la critica dell'economia politica*, Roma, Editori Riuniti, 1957
 T. Parsons, *La struttura dell'azione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972
 G. Simmel, *Il conflitto della cultura moderna*, a cura di C. Mongardini, Roma, Bulzoni, 1976
 M. Spencer, *Principi di sociologia*, Torino, UTET, 1967.
 J. F. Lyotard, *La condizione post-moderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 1981
 K. Weber, *Economia e Società*, Milano, Comunità, 1968

Massimo Ampola, *La costruzione della pace come costruzione sociale*

- P. L. Berger - T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1995;
 A. M. Maccarini, *Le istituzioni sociali. Come si generano, come si trasformano*, in P. Donati (a cura di), *Lezioni di Sociologia*, Padova, CEDAM, 1998, pp. 283-334;
 B. Rosemberg MarshHall, *Educazione reciproca*, Esserci, 1997;
 M. Ampola (a cura di), *Le reti del cambiamento*, Pisa, Felici, 1996.

Adriana Celesti, *Approccio rogersiano e presupposti psicologici per l'educazione alla pace*

- L. Bestini, *Aggressività e competizione*, Atti del XX congresso sul "Disagio Giovanile", Roma, 1998
 J. Dollard - L. W. Doob - N. E. Miller, *Frustration and aggression*, Yale University Press, New Haven, 1965
 H. J. Eysenck, *The structure of human personality* (II ed.) Methuen, London, 1980
 F. Fornari, *La dissacrazione della guerra*, Feltrinelli, Milano, 1979
 S. Freud, *Collected Papers*, Vol. V, London, 1958
 H. Guslavich, *Aggression*, University Press New Haven, 2000
 V. Lazzeroni, *Interpretazione del comportamento normale e patologico*, Angeli, Milano, 1985
 H. W. Nissen, *Axe of behavioral comparison*, 1989 in A. Roe - G. Simpson (eds), *Behavior and evolution*, New Haven, Univ. Press.
 C. E. Osgood, *An alternative to War or Surrender*, University of Illinois Press, 1962
 L. Potman., *Violence and human nature*, Methuen, London, 1988
 S. B. Ray, *Aggressività*, P.U.F. Paris, 1994

Reys, *Un contributo per la pace, Rassegna di studi psicologici*, 5 - 45 – 57, 1999

C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze, 1951

C. Rogers, *La terapia centrata sulla persona*, La Nuova Italia, Firenze, 1997 (III ed)

L. Von Bertalanffy, *Il sistema uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1980(II ed.)

Riccardo Di Donato, *Pace e Libertà nel mondo antico*

Archivio Arnaldo Momigliano, *Guida all'Archivio e regesto delle carte* a cura di Giovanna Granata, Pisa, 1998.

R. Di Donato, *Materiali per una biografia intellettuale di A. Momigliano* in «Athenaeum» n.s.LXXXXIII, 1995, 213-244.

R. Di Donato, *Materiali per una biografia intellettuale di A. Momigliano II. Tra Napoli e Bristol*, «Athenaeum» n.s.LXXXXVI, 1998, 231-244.

C. Dionisotti, *Ricordo di Arnaldo Momigliano*, Bologna, 1989

A. Momigliano, *Le radici classiche della storiografia moderna*, Sansoni, Firenze, 1992 a cura di

R. Di Donato

A. Momigliano, *Nono Contributo alla storia degli studi classici e del mondo antico*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 1992, edito a cura di R. Di Donato

A. Momigliano, *Pace e Libertà nel mondo antico*, traduzione e cura di R. Di Donato, La Nuova Italia Editrice Firenze.,1996

A. Momigliano, *Decimo Contributo alla storia degli studi classici e del mondo antico*, edito a cura di Riccardo Di Donato (in due tomi) Edizioni di Storia e Letteratura Roma (in stampa)

Anna Loretoni, *Sovranità, pace e guerra nella prospettiva disciplinare della filosofia politica*

N. Bobbio - N. Matteucci - G. Pasquino, *Dizionario di politica*, Utet, 1990 (soprattutto le voci: Guerra, Pace, Pacifismo, Sovranità)

N. Bobbio, *Il problema della guerra e le vie della pace*, Il Mulino, 1979

F. Cerutti, *Filosofia politica: un'introduzione*, dispense del Corso di Filosofia Politica. Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Firenze

C.Von Clausewitz, *Della guerra*, Mondadori, 1942

D. J. Elazar, *Idee e forme del federalismo*, Edizioni di Comunità, 1995

L. Ferrajoli, *La sovranità nel mondo moderno*, Anabasi, 1995

G.W. F.Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, 1990

T. Hobbes, *De Cive*, Editori Riuniti, 1976

E. Kant, *Per la pace perpetua. Un progetto filosofico*, Editori Riuniti, 1992

A. Loretoni, *Pace e progresso in Kant*, Edizioni Scientifiche Italiane, 1996

M. Mori, *La ragione delle armi*, Il Saggiatore, 1984

B. Schmitt, *Il Nomos della terra*, Adelphi, 1991

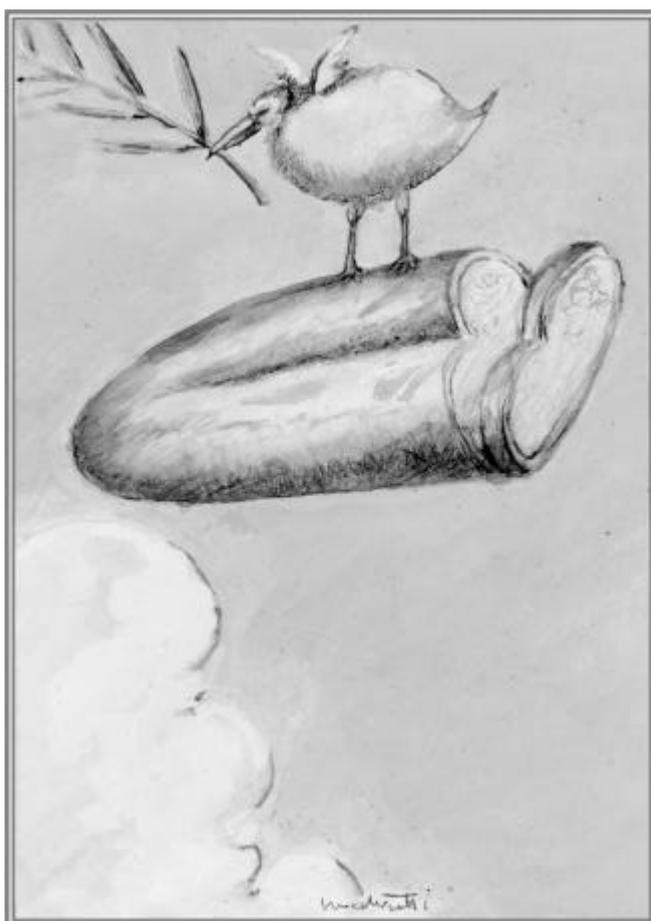
M. Walzer, *Guerre giuste e ingiuste*, Liguori Editore, 1990

Claudio Risè, *L'Identità nei conflitti postmoderni*

AA.VV, *Radici e nazioni*, Il Manifesto libri, Roma, 1992.

G. Bachelard, *L'Eau et les Reves*, Trad It. *Psicanalisi delle acque*, Red edizioni, Como, 1992

- C. Bonvecchio, *Il simbolo dell'Altro: la modernità di fronte al simbolico*, in *Immagine del politico. Saggi su simbolo e mito politico*, Cedam, Padova, 1995
- H. Cleveland, *The Evolution of Rising Responsibility*, in *The United Nations. Accomplishments and prospects. International Organization*, Summer, 1965, Vol. XIX; N. 3. Harland Cleveland è stato sotto segretario di Stato degli Stati Uniti, con la delega per le Organizzazioni Internazionali.
- W. Connor, *Ethnonationalism. The Quest for Understanding*, Princeton University Press, 1994
- W. Connor, *Beyond reason: the nature of the ethnonational bond*, *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 16, N. 3; July 1993, Routledge, London.
- G. Durand, *Le renouveau de l'enchantement*, in *Question de Mithes et Histoires*. Albin Michel, Paris, 1984
- N. Elias, *Il processo di civilizzazione*, Il Mulino, Bologna, 1988
- M. Featherstone, *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism, and Identity*, Sage, London, 1995
- A. Giddens, *Modernity and Self Identity*. Cambridge. Polity. 1991, pag 102. Si veda la critica che del dualismo mente/ corpo di Giddens, continuatore in questo del pensiero occidentale della modernità svolgono C. Shilling e P.A. Mellor in *Embodiment, Structuration Theory and Modernity: Mind/Body Dualism and the Repression of Sensuality* in: *Body and Society*, 1996, vol 2 (4), Sage, London.
- S. Grosby *The verdict of history. The inextinguishable tie of primordiality*, In *Ethnic and racial Studies*. Vol. 17, N.1, jan. 1994, Routledge, London.
- R. Hughes, *La cultura del piagnisteo. La saga del Politically correc*, Adelphi, Milano, 1995
- K. Mahbubani, *The Pacific Way*, *Foreign Affairs*, jan.-feb. 1995, (vol 74, N. 1.), New York.
- V. Moroz, *Report from the Beria Reserve*, Cataract Press, Chicago, 1974.
- V. Pareto, *Trattato di sociologia generale*, Ed. di Comunità, Milano, 1966
- C. Risè, *La guerra postmoderna. Elementi di polemologia*, Editrice Tecnoscuola, Gorizia, tel/fax 0481/536880
- C. Risè, *Psicanalisi della guerra. Popoli, culture, nazioni in cerca di identità*, Red edizioni, 1997
- C. Risè, *La storia mitica delle nazioni oggettive nei conflitti identitari postmoderni*, in: *Il nuovo volto di Ares*, a cura di C. Bonvecchio
- G. E. Rusconi, *Patria e Repubblica*, Il Mulino, 1997
- S. Rushdie, *Shame*, Vintage, New York, 1984.
- S. Slemon, *The Scramble for Post-colonialism*, in C.Tiffin - A. Lawson (eds) *De Scribing Empire. Post-colonialism and Textuality*, London, Routledge, 1994.
- A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble?*, Fayard, Paris, 1997
- Lev Tolstoj, *Guerra e pace*, Einaudi, Torino 1990, vol II, pag.710.
- T. Veblen, *An Outline of a Policy for the Control of the Economic Penetration of Backward Countries and of Foreign Investments*, *Political Science Quarterly*, vol. 47 (June 1932). (Scritto nel 1917)
- S. Weil, *I catari e la civiltà mediterranea*, Marietti, Genova, 1996.



**Per la costruzione di un curriculum
di educazione alla Pace**



PER UN CURRICOLO DI EDUCAZIONE ALLA PACE

Francesco Betti, *Scuola di Pace di Boves*

1. Il concetto di Pace

Generalmente il concetto di pace viene considerato come contrapposto a quello di guerra. In questa prospettiva, mediante definizioni del che cos'è la guerra, si perviene, per negazione, a intuire che cosa possa essere la pace. La pace resta, però, sempre un concetto di sfondo, poco determinato, evanescente. L'assunzione in un curriculum scolastico che intenda caratterizzarsi, invece, per una sua definizione per attribuzioni specifiche, possibilmente puntuali e discriminanti, rischia però di ampliare eccessivamente l'orizzonte e le prospettive d'analisi.

L'insistenza sull'opportunità di pervenire a una formulazione del concetto di pace, secondo il taglio indicato, non può assumere indifferentemente, quale osservatorio per una possibile definizione, qualsiasi disciplina, ma è opportuno che utilizzi quelle che, per legittimazioni storico – sociali - politiche- entrano a far parte dei curricoli scolastici.

Nelle restrizioni indicate, gli attributi più significativi del concetto di pace possono così riassumersi:

- *la pace è soddisfacimento per tutti e per ciascuno dei diritti fondamentali*: la pace non può non riguardare tutti i soggetti, considerati nella loro totalità ma anche nella loro singola individualità come soggetti portatori di una pluralità e molteplicità di diritti che esigono di essere soddisfatti. Questi diritti non derivano da legittimazione storica ma risiedono nell'intrinseca natura dell'uomo, considerato contemporaneamente, ma distintamente, come persona individuale e sociale. Il soddisfacimento per tutti e per ciascuno, inoltre, sottolinea la reciprocità e la contestuale responsabilità di tutti e di ogni singolo. Non ci può essere pace se ad usufruirne è solo un gruppo, qualcuno e non ciascuno e tutti contemporaneamente. La pace, quindi, è responsabilità di tutti, coinvolgimento di tutti, nessuno escluso.

- *la pace è processo continuo*: la pace è processo continuo in quanto, storicamente parlando, non può esistere una pace definitiva e totale. Se, per opportunità descrittiva, si può considerare la pace come uno stato, una situazione concretamente determinate, essa però deve essere interpretata contemporaneamente come qualcosa che ancora non è, che attende di essere realizzata. "La pace è nello stesso tempo obiettivo, contenuto, metodo del suo realizzarsi stesso" (M. Mencarelli). La pace, quindi, pur potendo essere descritta, analizzata e interpretata storicamente e spazialmente come una concretizzazione definibile come la realtà migliore possibile, non può mai dirsi completamente esauribile e realizzata.

In sintesi *la pace è costitutivamente da intendersi come un sistema di significati condivisi e tradotti in realtà di vita che hanno trovato un equilibrio dinamico e diffuso in un certo tempo e in un determinato spazio*. L'identità logica e la contemporanea distinzione storica sono riassumibili nella traduzione didattica che il sindaco della Città di Boves (Cuneo) fece del concetto di pace a una scolaresca di alunni in visita alla Scuola di Pace di quella città nel 1996:

"Se nel 1943 /'45 la pace significava libertà, negli anni '50 voleva dire diritto al lavoro, negli anni '70 diritto all'istruzione per tutti, negli anni '90 solidarietà".

- *la pace è un valore, si ispira a valori e ispira valori*: la pace si ispira a valori, è essa stessa un valore e, come tale, tende a realizzare e a rendere possibili valori, secondo relazioni di reciprocità e di implicazione logica. Se la realizzazione storica vede i valori nella loro differenziazione e diversificazione, sia come molteplicità e grado di realizzazione, la “ratio” considera i valori come realtà e fini, come assioma in cui, pertanto, non è possibile distinguere un prima e un dopo, un’intensità di concretizzazione, una specificità spaziale. La pace si ispira (e questo è il prima) e contemporaneamente tende a realizzare (e questo è il dopo) valori.

I valori, a loro volta, danno senso e significato, e pertanto spiegano, cosa sia o possa essere la pace. La pace, quindi, è contemporaneamente valore, in quanto è un bene, tende a ispirare valori, in quanto è essa stessa condizione per la loro realizzazione, e, a loro volta, i valori alimentano e realizzano la pace. Ne consegue che la pace è contemporaneamente se stessa ma si rende anche per così dire visibile in valori quali sono l’amicizia, la tolleranza, la solidarietà ... La pace, inoltre, è scontornabile perfino nella negazione dei valori stessi, quali sono la guerra, l’inimicizia, la violenza ... La pace, quindi, in quanto concetto, non è pensabile come realtà a sè stante: fa parte di “famiglie di concetti” (*Wittengstein*) che si richiamano per prosimità o per contrasto.

La pace, inoltre, si fonda e si legittima nella considerazione che ogni persona, ogni popolo ha valore: ciò significa che esistono modalità diverse, innumerevoli e originali, di realizzare e concretizzare i valori e, quindi, le forme di pace. Ne consegue che la categoria della diversità è essa stessa valore e pertanto il diverso non può essere assunto come estraneo o, peggio, nemico, da negarsi o annullarsi, ma come “amico”, e cioè come apportatore di arricchimento reciproco.

- *la pace è il risultato di ricerche continue, impegnative, difficili ma possibili*: nei confronti della pace si danno atteggiamenti e comportamenti che si collocano lungo una linea ideale che individua nei due estremi di operatore e di nemico i confini di una gamma infinita di possibili modalità di essere.

La pace, cioè, può teoricamente essere totalmente negata o realizzata anche se, in realtà, essa è più spesso una concretizzazione che si caratterizza per il maggiore/minore orientamento verso uno dei due estremi.

Non esiste quindi la pace, ma esistono tanti infiniti modi di realizzarla o di negarla. (1)

Il concetto di pace, così come è stato definito, assume alcune connotazioni che, si potrebbe dire, appaiono quasi come costitutive della definizione stessa. Sono, per dirla con modalità kantiane, criteri regolativi della definizione medesima. Sono stati adottati in quanto l’analisi semantica è stata condotta secondo finalità scolastiche, nel senso che la definizione scelta risulta essere legittimata dal contributo delle discipline scolastiche di riferimento, dai contributi degli esperti e dei corsisti e dai risultati di percorsi didattici realizzati. L’opzione didattica effettuata ha privilegiato le recenti ricerche sui concetti che cercano di correlare processi di concettualizzazione ed educazione. In sintesi si può ragionevolmente sostenere che:

- *i concetti si richiamano per affinità ma anche per contrapposizione*: una definizione del concetto di pace evidenzia con forza che i concetti si richiamano tra di loro, secondo regole che ne segnalano somiglianze e differenze e che rimandano ai codici disciplinari adottati e alle scelte valoriali sottese. Le somiglianze vedono correlati alla pace concetti quali la solidarietà, la tolleranza, l’amicizia, la cooperazione ... mentre le differenze si attestano su concetti quali la guerra, il nemico, l’odio, lo sterminio ...

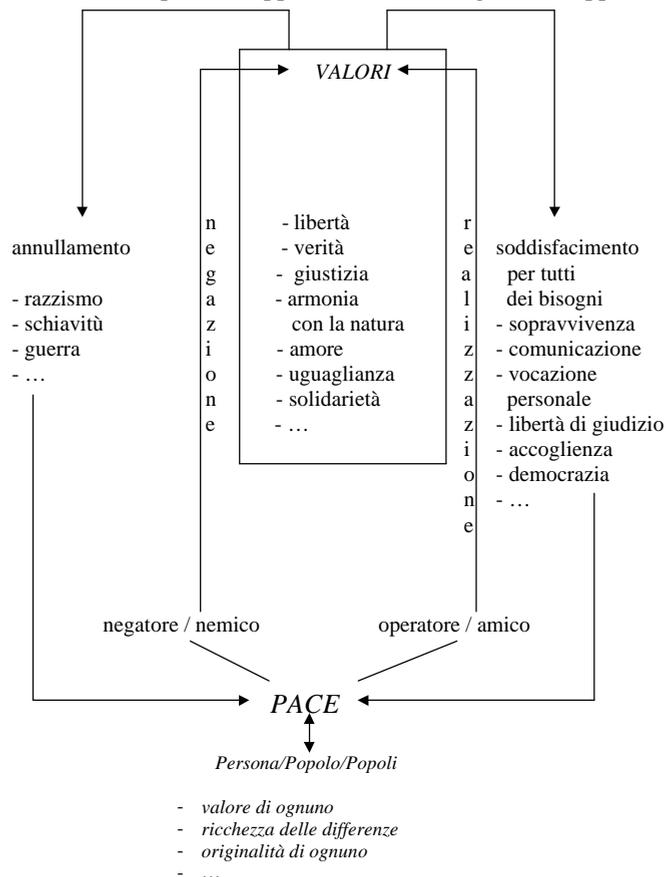
Note: Alcuni tratti del concetto di pace sono sintetizzati in un contributo che chi scrive ha realizzato per la Rivista “*Scuola Italiana Moderna*” nel n° 3 del gennaio 1994 e nel volume F. Betti (a cura di), *Pace e valori*, Edizioni Primalpe, Città di Boves)

- *l'educazione alla pace è una scelta di campo*: la pace, in quanto concetto a forte connotazione antropologica, richiama immediatamente quei concetti che hanno a che fare con l'uomo. Ne consegue che in un curriculum scolastico il concetto di pace può essere letto all'interno delle diverse discipline che lo compongono e che, pertanto, non esiste una disciplina privilegiata che studia la pace ma la pace può diventare una chiave di lettura per leggere le discipline.

- *l'educazione alla pace è educazione alle problematiche umane*: la pace, in quanto valore, fa parte di tutti quei valori che appartengono e caratterizzano l'uomo. Nella scuola, quindi, l'educazione alla pace si può realizzare con attività didattiche che abbiano quale contenuto la pace, intesa quale prospettiva d'analisi specifica, ma anche con esperienze che analizzano tematiche quali la tolleranza, l'identità, l'amicizia, i diritti ...

- *l'educazione alla pace è un processo pervasivo*: non si può pensare di insegnare l'educazione alla pace soltanto attraverso le pratiche di insegnamento / apprendimento, ma è necessario che anche i codici organizzativi e relazionali siano testimonianze di pace. L'educazione alla pace, essendo contestualmente obiettivo, contenuto e metodo può darsi solo nell'intreccio coerente tra insegnamento / apprendimento e clima istituzionale / organizzazione scolastica.

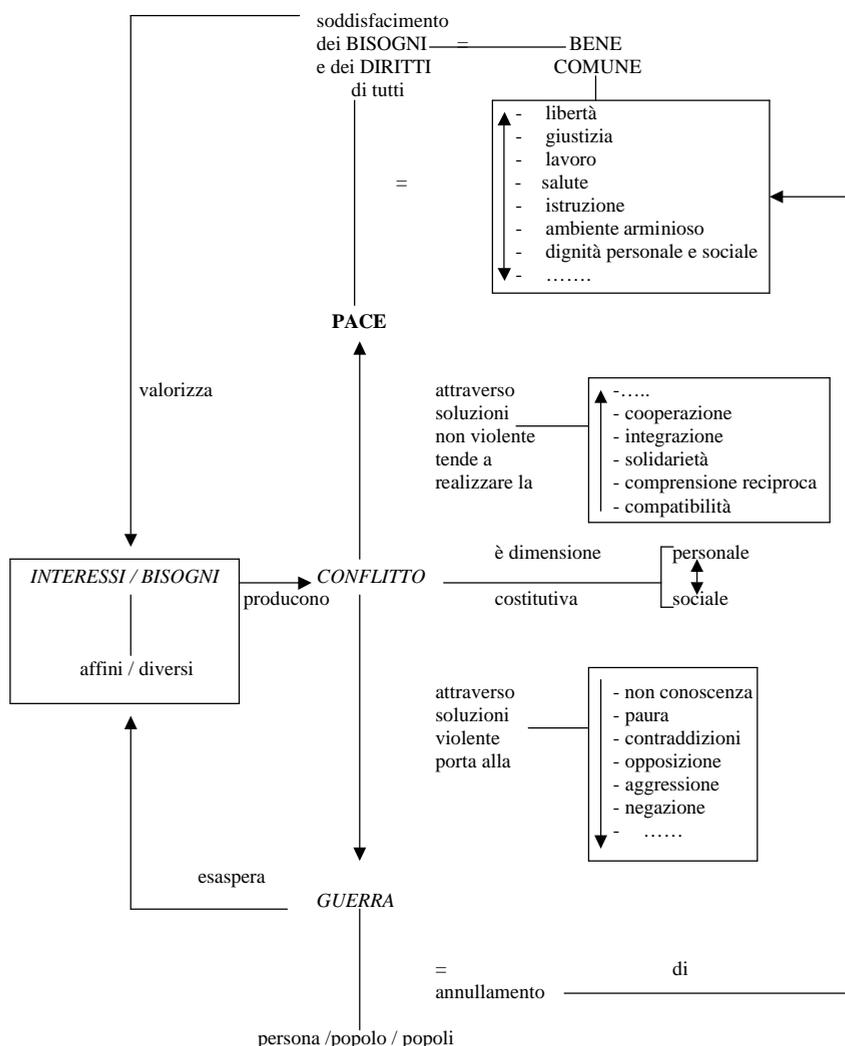
Una sintesi schematica, che intende porsi come opzione in chiave didattica degli aspetti principali del concetto di pace, è rappresentata dalla seguente mappa concettuale:



Mappa del curatore

La pace, quale oggetto di studio di più discipline, può anche essere analizzata a partire dalla prospettiva più generale di conflitto, inteso quale dimensione costitutiva contemporaneamente personale e sociale, termini questi assunti nella loro massima generalità, e quale dinamico risultato derivante da interessi e bisogni affini o diversi. Il conflitto può trovare soluzioni molto diversificate e, tutte, classificabili, per opportunità didascalica, come percorsi virtuosi, e quindi finalizzati a costruire, secondo intensità e concretizzazioni storiche diverse, la pace; possono anche essere visti quali itinerari opposti che, praticando scelte comunque violente (dalla violenza fisica a quella culturale, psicologica ...), prendono la strada della guerra che, nella sua accezione più comune, deve essere intesa come scelta che ha come fine l'annullamento, la distruzione dell'altro, del diverso, del nemico, considerato, di volta in volta, come singola persona, o popolo, o popoli.

MC: CONFLITTO – PACE – GUERRA – INTERESSI/BISOGNI – DIRITTI

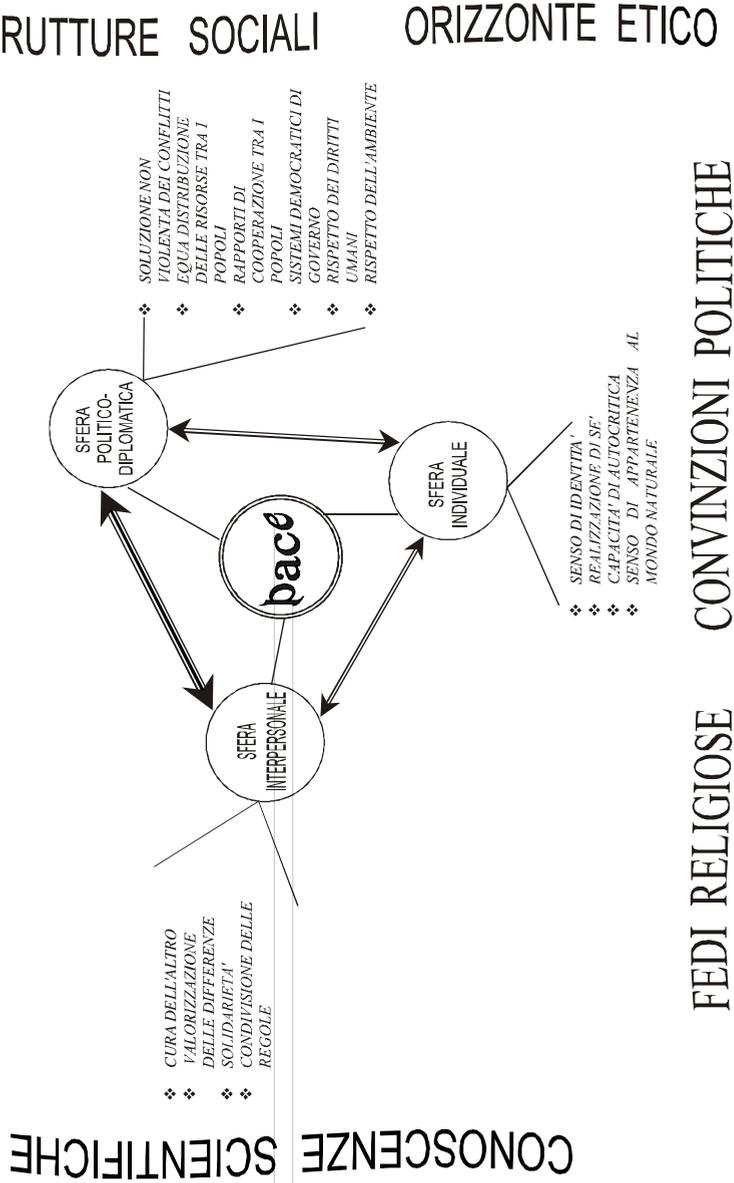


Mappa del curatore

La pace può, ancora, essere analizzata secondo prospettive psico – sociali e, pertanto, può essere vista come fondamentale afferente a tre principali sfere: individuale, interpersonale e politico – diplomatico. La “riduzione di prospettiva” e il taglio dell’analisi mettono ulteriormente in risalto molte delle piste di ricerca che si sono sviluppate all’interno dei movimenti pacifisti, della non violenza, della cooperazione internazionale. Secondo la prospettiva didattica qui adottata, che trova la sua fonte privilegiata nell’esperienza formativa descritta prima, la pace viene ad essere vista come un contestuale intreccio dinamico delle tre sfere indicate e queste, a loro volta, esprimono mondi e significati che ben si prestano ad essere considerati come contenuti scolastici possibili per percorsi curriculari di pace.

SILVIA QUINTILIA ANGELINI, Istituto Comprensivo Marco Polo, Viareggio.

VARIABILI STORICO-GEOGRAFICHE



Le tre mappe, scelte tra le più significative elaborate durante il percorso formativo, evidenziano convergenze notevoli su quelli che sono da ritenersi i significati del concetto di pace. La scuola, pur non sottovalutando la peculiare caratteristica relazionale del concetto di pace, in quanto opposto a quello di guerra, opta per una definizione del concetto di pace che si connota per l'enucleazione e la puntualizzazione di caratteristiche proprie e non come risultato, per differenza e opposizione, del concetto contrario di guerra.

2. Possibili traduzioni curriculari del concetto di Pace

L'elaborazione di una proposta che si rivolge a bambini che frequentano l'ultimo anno dell'attuale scuola dell'infanzia ed arriva ad interessare i ragazzi di 15/16 anni, individua nel progressivo ampliarsi dei contenuti del concetto di pace un criterio di progressiva intensificazione ed estensione.

2.1. Fino ai 7 / 8 anni

- sono soprattutto *le dimensioni personali e le relazioni interpersonali* ad essere oggetto di analisi, ad offrire i più profondi criteri di motivazione e di significato per gli alunni. Si tratta di percorsi di costruzione della propria identità, nella molteplicità delle dimensioni che la costituiscono e la arricchiscono, di relazioni interpersonali che si costruiscono nell'effettivo rispetto della singola e irripetibile dignità umana. È un cammino che dura tutta la vita e porta a costruire significati vissuti profondamente e intensamente, significati che vengono a costituire le radici, i punti di forza e di appoggio per i quali ciascuno di noi si sente saldo su se stesso, aperto agli altri, alla relazione di aiuto e al mondo.

Tra i concetti ritenuti più significativi e maggiormente oggetto di analisi da parte dei corsisti, sono stati individuati:

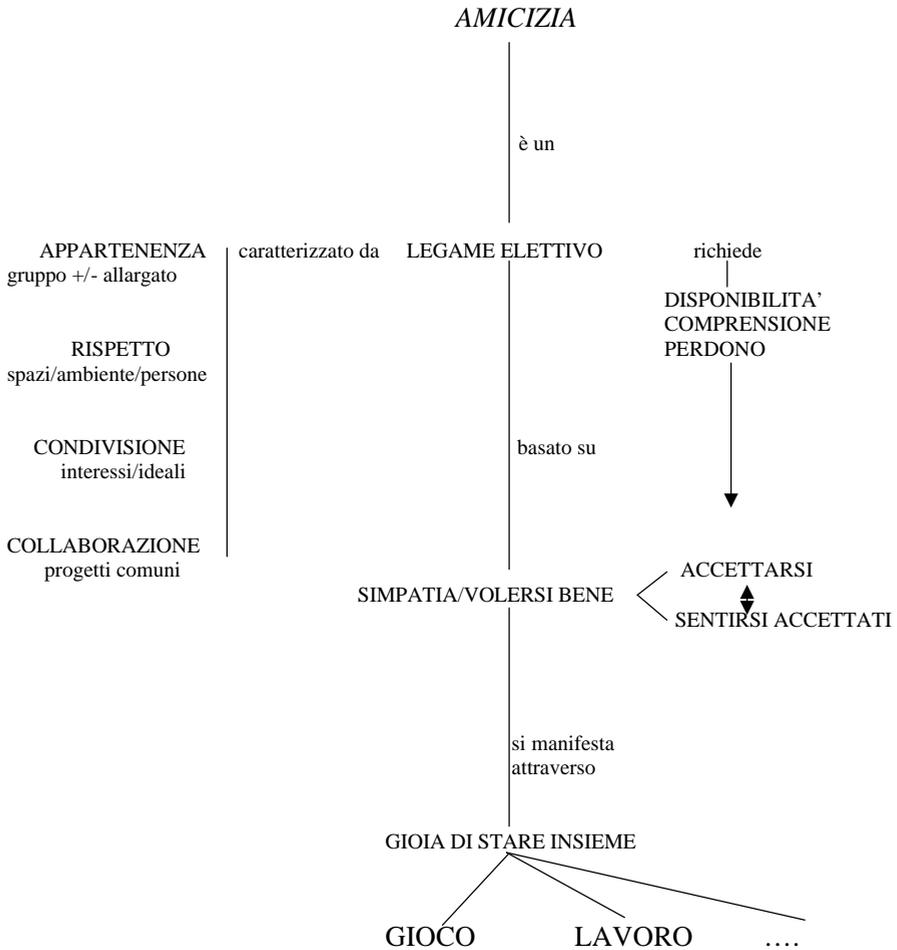
a) *l'amicizia*: l'amicizia, in quanto legame elettivo tra persone basato sulla simpatia e il volersi bene, richiede disponibilità, comprensione e capacità di perdono reciproco. Questi sentimenti rappresentano, per così dire, un cammino di vita: solo fra persone profondamente amiche si può parlare di perdono quale manifestazione oblativa e disposta a porsi totalmente dal punto di vista dell'altro.

In quanto legame, l'amicizia si caratterizza per l'appartenenza a gruppi più o meno ampi, per il rispetto condiviso di quanto attiene agli spazi psicologici, sociali, naturali delle persone; l'amicizia implica anche la condivisione di ideali ed interessi e, soprattutto, si manifesta nella effettiva collaborazione per realizzare progetti comuni.

In quanto sentimento, l'amicizia si manifesta come accettazione reciproca e, in particolare, come percezione del sentirsi accettati, valorizzati, apprezzati.

La mappa concettuale seguente, sintetizza quanto indicato:

MC : AMICIZIA

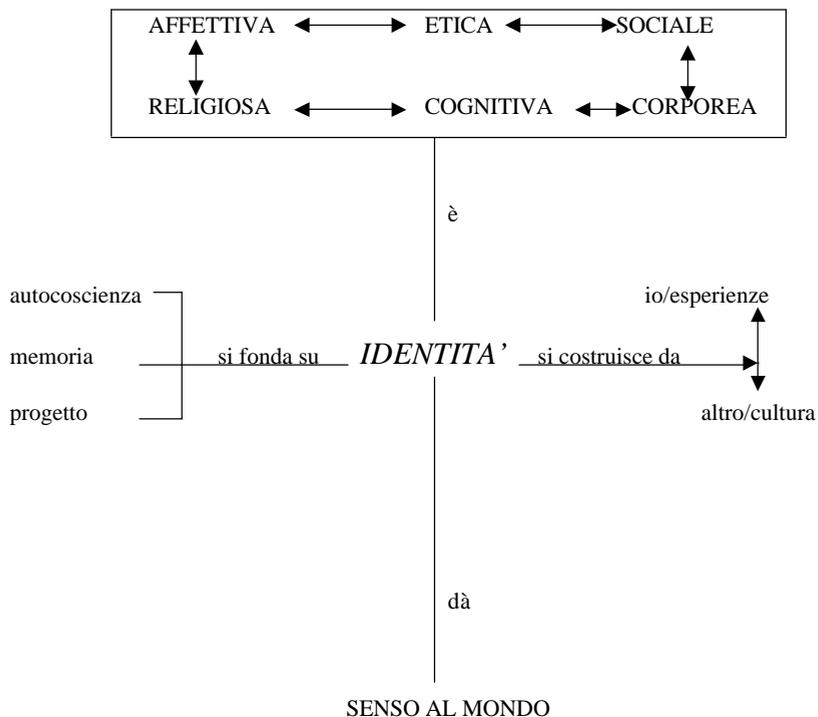


Mapa del curatore

b) *l'identità*: l'identità è l'intreccio dinamico e reciproco delle dimensioni affettiva, etica, religiosa, sociale, corporea, cognitiva. Si fonda sulla costruzione progressiva dell'autocoscienza, della memoria e del progetto di vita, che trovano senso nelle relazioni tra le modalità personali di significare le esperienze e di vederle come progressiva identificazione della soggettività, che è e diventa tale nell'incontro con l'altro, con le culture altre.

E' l'identità che dà senso al mondo, che lo nomina, lo riconosce e lo sente progressivamente parte di sé e, contemporaneamente, sente di esserne parte. I concetti espressi sono sintetizzati nella mappa seguente:

MC: *IDENTITA'*



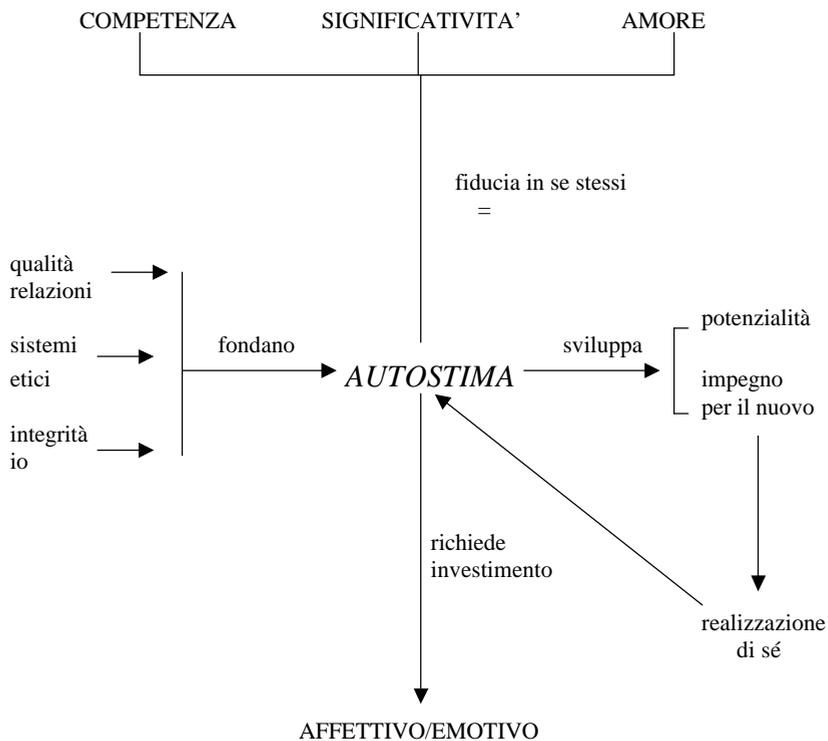
Mappa del curatore

c) *l'autostima*: l'autostima, in quanto fiducia in se stessi, si fonda e si esprime nella competenza, nel sapere di essere in grado di saper fare e di potere saper fare; postula l'attribuzione di valore a quanto si è e si vale: è importante percepirsi come motivati a percorrere l'avventura della vita, della conoscenza, dell'impegno a operare; l'autostima si fonda sull'amore, ricevuto e dato, quale risposta in grado di suscitare energie, desiderio, voglia di vivere.

Essa sviluppa potenzialità e impegno per il nuovo, nella ricerca di una realizzazione di sé sempre più piena che, quando è percepita positivamente, alimenta di continuo l'autostima. In quanto dimensione di vita, l'autostima richiede investimento affettivo ed emotivo. Sono la qualità delle relazioni umane, i sistemi etici vissuti e proclamati nell'ambiente di vita, l'integrità dell'io, dei messaggi ricevuti e offerti che fondano l'autostima e ne rappresentano le radici su cui la stessa si conserva, cresce e si sviluppa.

La mappa concettuale che segue, schematizza i significati esplicitati:

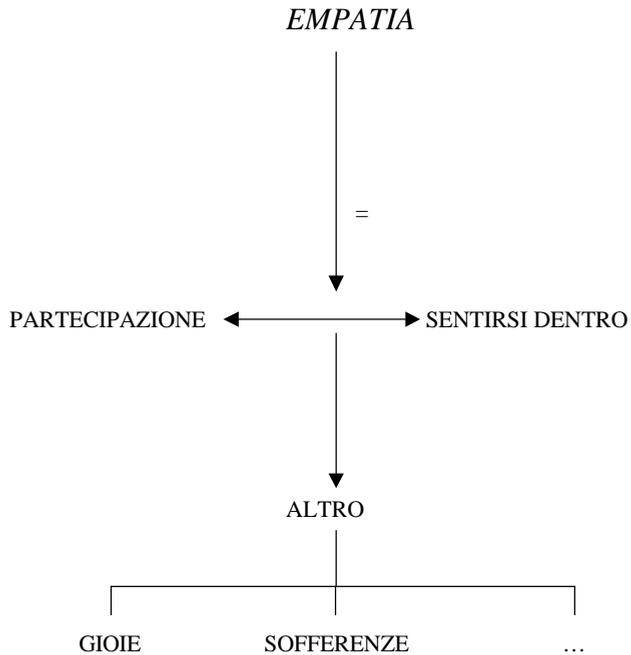
MC: AUTOSTIMA



Mappa del curatore

d) *l'empatia*: l'empatia, quale dinamica relazione reciproca che continuamente si realizza tra il partecipare a quanto l'altro vive (gioie, sofferenza ...), a sentirlo intrinsecamente parte di sé, trova nella molteplicità dei sentimenti forme in cui manifestarsi:

MC: *EMPATIA*



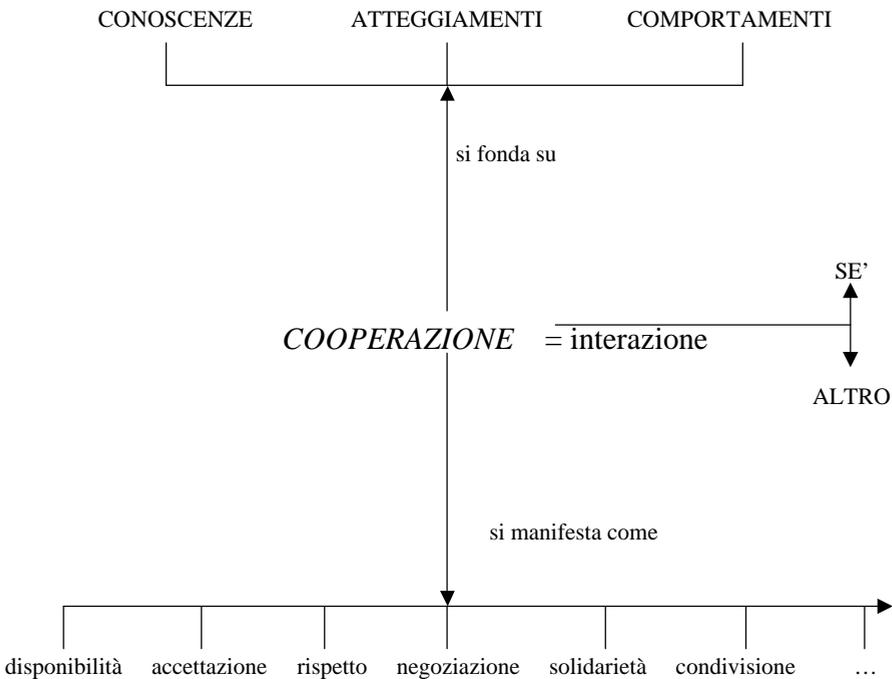
Mappa del curatore

e) *la cooperazione*: la cooperazione, come interazione dinamica e continua tra sé e l'altro, si fonda sulla conoscenza progettuale, su atteggiamenti positivi che riconoscono, ricercano e valorizzano i contributi e le potenzialità di tutti, tanto da tradursi in comportamenti e stili di vita.

Si manifesta come percorso di vita che da una disponibilità anche fine a se stessa, può pervenire all'accettazione, al rispetto, alla effettiva negoziazione di ruoli e funzioni, per manifestarsi pienamente nella solidarietà e nella condivisione.

Sinteticamente, la condivisione è così rappresentata:

MC: *COOPERAZIONE*

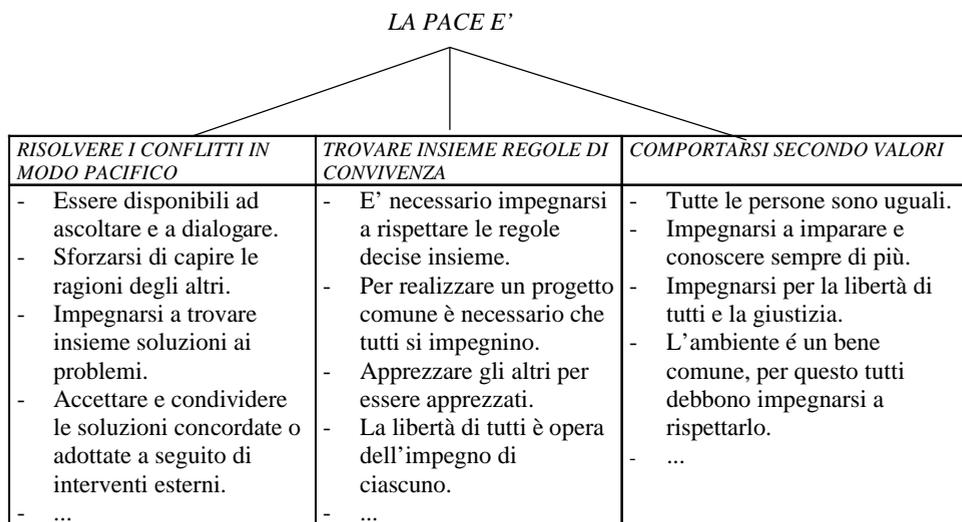


Mappa del curatore

2.2. Tra i 9 e i 12 anni

L'ampliamento degli orizzonti di conoscenza vede articolarsi i contenuti di studio ed ampliarsi gli oggetti di interesse. La pace si declina, per così dire, su più piani, su *contesti di lettura e di realizzazione che si collocano, idealmente, lungo uno sviluppo che dalla pace con se stessi, si amplia al proprio ambiente di vita fino ad interessare il mondo*. Il percorso, però, non è lineare o unidirezionale, ma piuttosto inclusivo e contestuale: contemporaneamente può coinvolgere problemi soggettivi e relazioni con chi è più o meno lontano.

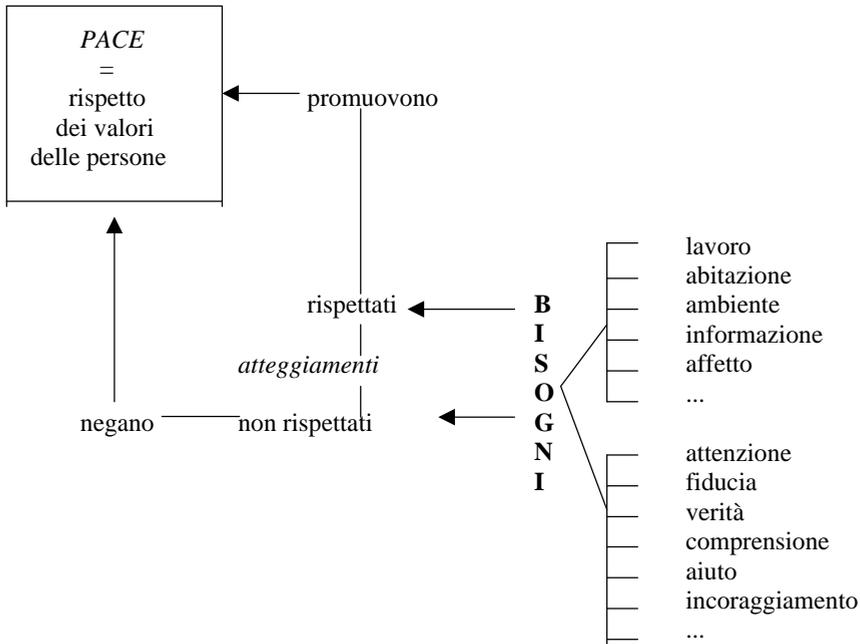
Se però il contenuto è importante, ancora di più lo è il metodo: la pace diventa sempre più "fare la pace", impegnarsi a realizzarla. Le definizioni che ne vengono date puntano maggiormente a definire come si possa realizzare, piuttosto che dire cosa essa sia:



L'esigenza di rendere concrete le manifestazioni che danno senso all'idea di pace, implica che termini spesso utilizzati quali categorie generali e condivise vengano specificati e contestualizzati.

La pace, acquista significati e si concretizza se ne vengono analizzate le manifestazioni più vicine e che toccano direttamente i contesti di vita degli alunni. Concetti quali i valori (libertà, giustizia, uguaglianza ...) acquistano senso se trovano identificazione e traduzione in modi di vita, in culture vissute e praticate quotidianamente.

La mappa concettuale seguente, utilizzata per progettazioni didattiche in classi corrispondenti, sintetizza quanto detto:



Mappa del curatore

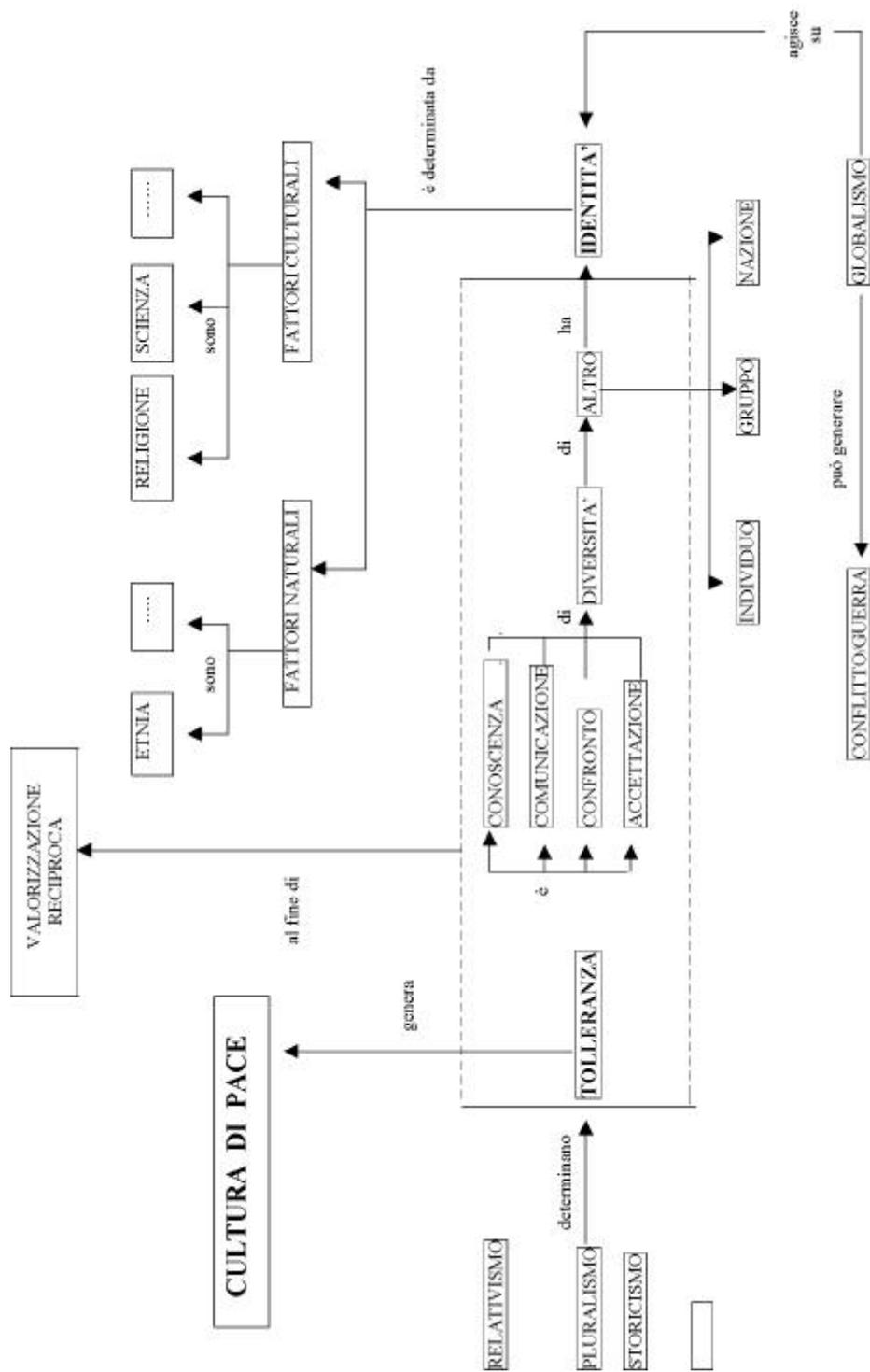
Iniziano ad essere oggetto di analisi, di comprensione e di prima valutazione concetti che rimandano a contenuti a più ampia valenza generale e a problematiche che trovano una loro maggiore comprensione in quadri più complessivi. La prospettiva storica offre prime sollecitazioni a considerare più compiutamente determinate problematiche: la diversità, la cultura vissuta, i diritti fondamentali, l'ambiente ... Queste possono essere utilizzate come chiavi di lettura di realtà altre, di modi di essere - nello spazio - o di essere stati - nel tempo - .

2.3. Oltre i 12 anni

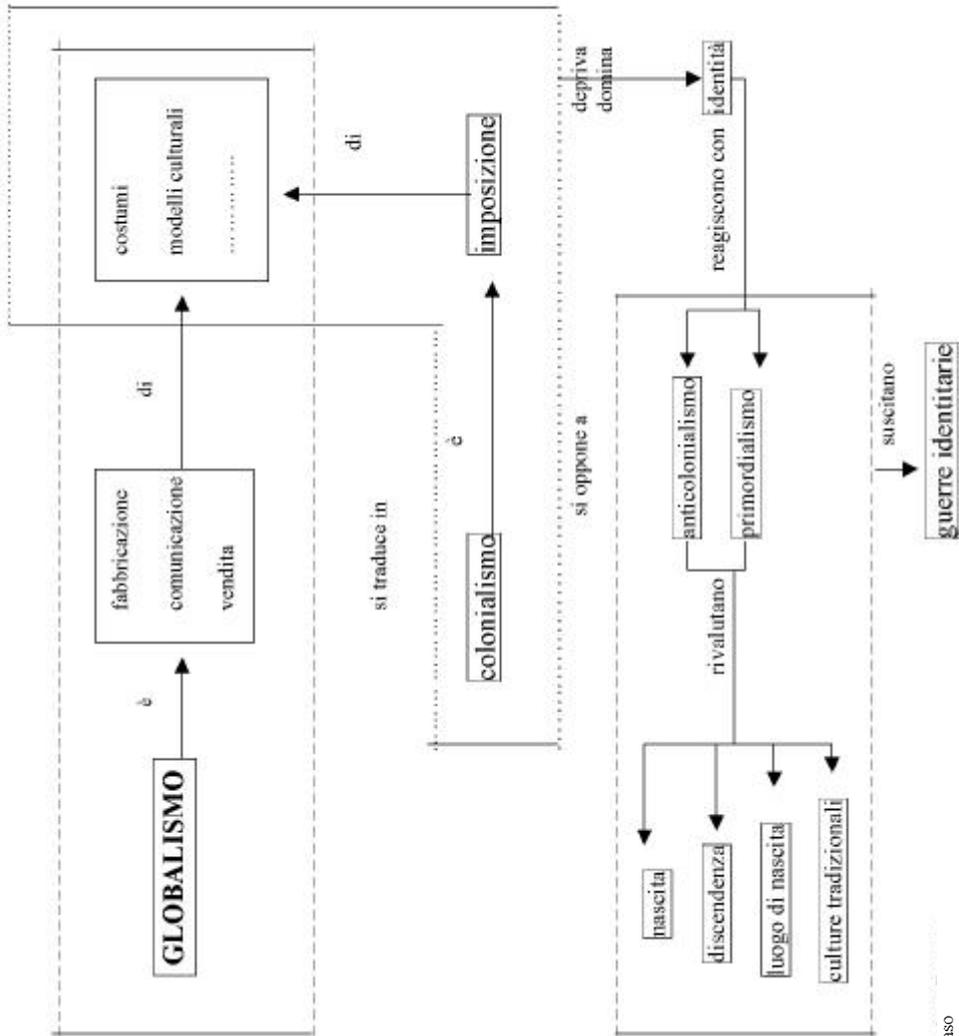
L'ampliarsi degli interessi e la progressiva conquista di un' autonomia affettiva più vissuta come ricerca di idealità che come puntuale identificazione con realtà concrete, si accompagna con la separazione e la distinzione veicolate da prime codificazioni disciplinari.

La possibilità di pervenire a concordare certezze per così dire assolute, spesso supportate da valori che la scienza sembra in grado di garantire, inducono la ricerca di significati ad ampia connotazione di generalità e di assolutezza. *La pace è vista come un habitus culturale generato dalla tolleranza, che trova nella conquista di identità sociali la spinta a considerare le relazioni mondiali come imprescindibile conseguenza della globalizzazione.*

La tolleranza, in quanto conoscenza, comunicazione, confronto, accettazione di diversità, e praticata allo scopo di una valorizzazione reciproca, può essere considerata fonte privilegiata della cultura di pace.



L'allargamento delle problematiche sembra trovare nel "globalismo" una fonte privilegiata per affrontare tematiche a carattere generale, che individuano nell'azione della scuola una delle fonti privilegiate di proposta. L'attualità, con le sue urgenze, ma anche la storicità, con i suoi quadri di civiltà spesso contraddittori, offrono elementi di ricerca e di apertura di interessi. Concetti ritenuti consolidati e chiariti, quali quello di identità e di guerra, esperiscono nuove accezioni e legami con concetti prima ignorati.



2.4. I “Temi” della pace.

a) *L’approccio per somiglianze / differenze*

Un primo, possibile, ma non certamente esaustivo inventario dell’insieme dei concetti da riferire quello di pace secondo prossimità semantiche per “ aree di famiglie” (*Wittengstein*), può essere individuato focalizzando l’attenzione sulla natura relazionale di molti concetti. Questo criterio di classificazione considera l’area di famiglia come un sistema che vede i concetti collocarsi lungo una linea che da somiglianze evidenti (es. disponibilità, tolleranza, solidarietà, cooperazione ...) arriva a individuarne coppie come contrapposte tra loro (es. amore / odio, pace / guerra ...).

La tabella che segue sintetizza quanto detto:

- ACCETTAZIONE	- RIFIUTO
- AMBIENTE	- INQUINAMENTO
- AMICIZIA	- INIMICIZIA
- AUTOSTIMA	- DISISTIMA
- BENESSERE	- MALESSERE
- BISOGNI	
- CONFRONTO	- SCONTRO
- COMUNICAZIONE	- INCOMUNICABILITA’
- COMMERCIO	- AUTARCHIA
- COSCIENZA	- INCOSCIENZA
- CULTURA	- INCULTURA
- DEMOCRAZIA	- TOTALITARISMO
- DIRITTI	- DOVERI
- DIVERSITA’	- IDENTITA’
- EMPATIA	- ODIO
- INTEGRAZIONE	- SEGREGAZIONE
- INTERESSI	- EGOISMI
- LEGGE	- ANARCHIA
- NAZIONE	
- PACE	- GUERRA
- PERSONA	
- POLITICA	
- RISPETTO	
- SOLIDARIETA’	- EGOISMO
- SOVRANITA’	- SUDDITANZA
- TOLLERANZA	- INTOLLERANZA
- UGUAGLIANZA	- DIVERSITA’
- VALORI	- DISVALORI
- VIOLENZA	- NON VIOLENZA
- ...	- ...

b) *l’approccio per “macro - contenuti”*

Un’altra classificazione vede i concetti della pace ordinarsi in “zone geografiche” in un ideale atlante topologico che intende porsi come rappresentativo di interessi privilegiati dell’analisi didattica.

In questa ipotesi l’universo di significati che la pace può assumere va:

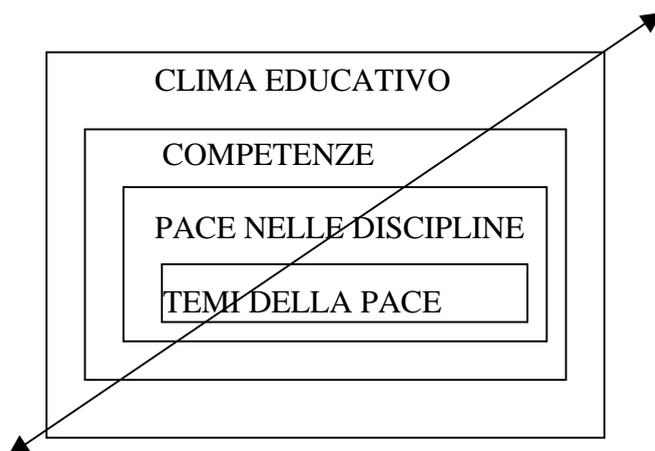
- dalla centratura sulla *persona / popolo*, sulle biografie che sono alla base della costruzione delle individualità e che, in quanto processi intrinsecamente relazionali, hanno anche a che fare con lo stare in pace, fare pace, vivere in pace, secondo percezioni e stati d'animo centrati sulla soggettività. Si potrebbe dire, con un concetto di sintesi, che questa dimensione si interessa delle persone in quanto "costruttori di pace" che, a partire dalle esperienze più quotidiane e comuni, possono anche assurgere a simboli, a copioni esemplari che concretizzano, e contemporaneamente indicano, modelli da imitare o seguire;
- all'analisi di contesti sociali, di spaccati di vita quotidiana caratterizzati dalle relazioni e dalle regole della convivenza che trovano nelle *relazioni tra le culture*, quali sistemi di idee, di valori, di comportamenti collettivi di modi di vivere e di pensare "altri". L'originalità e la multidimensionalità degli aspetti culturali richiamano anche l'esigenza che le culture siano analizzate secondo disposizioni che intendano valorizzarle ed apprezzarle, evitando contemporaneamente di sovrapporre filtri interpretativi del proprio modello culturale;
- alle *relazioni sociali*, come rapporti di vita, di gruppo, statuali. Le relazioni sociali trovano anche nei rapporti tra Stati, intesi come realtà complesse ma dotati di proprie identità e modi di essere un loro oggetto specifico di analisi. Le manifestazioni delle relazioni tra Stati o insieme di Stati, appartenenti a vario titolo ad aggregazioni più ampie, interessano forme, modalità e contenuti estremamente differenziati. Le relazioni, inoltre, si caratterizzano anche per essere più o meno paritarie e collaborative. Trattati, diritto internazionale, alleanze, ... ma anche contrasti, conflitti, guerre, ... trovano nella dimensione storica concretizzazioni svariate;
- ai rapporti con *l'ambiente*, inteso nelle sue accezioni più complesse. Si va da ambienti che conservano in buona parte il carattere della naturalità, ad ambienti ormai intensamente controllati dall'uomo, com'è, ad esempio l'agricoltura, ad ambienti sempre più artificiali, qual è il mondo tecnologico, fino ad arrivare a considerare ambiente anche quello possibile e virtuale creato dalle nuove frontiere multimediali.

Schematicamente l'approccio per contenuti, definibile come "atlante della pace", può essere così rappresentato:



c) *L'approccio per implicazioni*

La pace in quanto tema può essere assunto come un ampio contenitore di molteplici argomenti, come chiave di lettura delle discipline scolastiche, a iniziare dai campi di esperienza della scuola dell'infanzia, per passare alle aggregazioni per ambiti del ciclo primario, fino a pervenire alle specializzazioni della scuola di secondo grado. Ma non solo. La pace, in quanto "contenuto scolastico" si manifesta nelle competenze, per sostanziarsi nelle relazioni del clima educativo. In sintesi l'educazione alla pace attraversa e significa le "realtà" seguenti:



2.5. *Possibili percorsi curricolari*

L'impostazione della programmazione curricolare può essere effettuata secondo approcci diversi. Tra quelli più promettenti, in quanto sembrano garantire maggiormente la collocazione dell'educazione alla pace all'interno della programmazione normalmente praticata nella scuola, si possono individuare alcune linee di tendenza significative:

a) *da aspetti chiave, o concetti ad ampia estensione, all'individuazione di contesti di esperienze / argomenti / contenuti di insegnamento – apprendimento, ai concetti in grado di descrivere, organizzare, interpretare la realtà.* Le discipline sono chiavi di selezione e di lettura degli aspetti di realtà, le cui regole di organizzazione delle informazioni si concretizzano nei concetti, quali modi specifici di "chiamare" la realtà, e nelle teorie che danno senso agli stessi e che sono alla base della legittimazione delle discipline medesime.

Per esemplificare quanto detto, riportiamo alcune matrici curricolari riguardanti i diversi gradi scolastici:

scuola dell'infanzia:

CAMPO DI ESPERIENZA: IL SE' E L'ALTRO

<i>Aspetti chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che lo organizzano</i>
IDENTITA'	<ul style="list-style-type: none"> - assunzione personalizzata dei valori della propria cultura nel quadro di quelli universalmente condivisi e nel rispetto attivo della diversità - stabilire rapporti positivi basati su: fiducia, simpatia, collaborazione, amicizia - promozione dell'autonomia e della capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti - conoscere i primi elementi dell'ambiente culturale in cui si vive e delle sue tradizioni - prime conoscenze dell'organizzazione della società - educazione alla multiculturalità e alla interculturalità - dignità di ogni soggetto umano - promozione del senso di responsabilità, dell'accoglienza e dell'appartenenza - tirocinio morale non forzato che dalla scoperta dell'altro conduce all'acquisizione della capacità di collaborazione regolata da norme 	VALORI CONDIVISI DIVERSITA' ALTERITA' CULTURA APPARTENENZA ACCOGLIENZA LIBERTA' NORMA REGOLA AUTONOMIA
FORMA STORICA	<ul style="list-style-type: none"> - tutto il campo di esperienza è pervaso dalla parola chiave "forma storica" 	VALORI AMBIENTE (culturale) MEMORIA (storica)
LIBERAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - dalla cultura "dominante", "unica" - delle culture "altre" e loro visibilità 	OMOLOGAZIONE ALTERITA' PENSIERO CRITICO
LIBERTA'	<ul style="list-style-type: none"> - esprimere emozioni e sentimenti - valore dell'esperienza di una varietà di assunzione di ruoli - progressivo coinvolgimento dei bambini nelle attività e nelle decisioni - sollecitazione a riflettere sui comportamenti e a formulare valutazioni - libera scelta nei confronti della religione 	RESPONSABILITA' DECENTRAMENTO DEMOCRAZIA PENSIERO CRITICO
TOLLERANZA	<ul style="list-style-type: none"> - riconoscimento pratico e presa di coscienza critica dell'esistenza di norme sulle quali si fonda l'organizzazione sociale e della presenza di diversi contesti valoriali - assunzione personalizzata di valori della propria cultura nel quadro di quelli universalmente condivisi e rispetto attivo delle diversità - accettare le diversità 	ACCETTAZIONE CULTURA APPARTENENZA IDENTITA' ALTERITA' ACCOGLIENZA PENSIERO CRITICO

	<ul style="list-style-type: none"> - adattamento alla presenza dell'altro, riconoscimento rispettoso dei suoi modi di essere e delle sue esigenze - accettazione di norme in un quadro di ideali condivisi - corretto atteggiamento nei confronti della religiosità e delle religioni e delle scelte dei non credenti - rispetto delle scelte e degli orientamenti delle famiglie 	
CULTURA DELLA CONFIDENZA	<ul style="list-style-type: none"> - rafforzamento della fiducia e della disponibilità alla collaborazione - condivisione di norme e valori - riconoscimento del valore e della dignità di ogni soggetto umano per la convivenza e per la costruzione di validi rapporti interpersonali - sostegno nella conquista di una equilibrata e corretta identità 	DIRITTI CULTURA ACCETTAZIONE DIALOGO IDENTITA' ALTERITA'
INDIVIDUALITA'	<ul style="list-style-type: none"> - tutto il campo di esperienza 	
CONFLITTO	<ul style="list-style-type: none"> - conflitti di ordine esistenziale - canalizzare l'aggressività verso obiettivi costruttivi - cercare di superare situazioni conflittuali 	SENSO AUTOCONTROLLO
DIVERSITA'	<ul style="list-style-type: none"> - scoprire l'altro - riconoscere i modi di essere e le esigenze degli altri - accettare e rispettare i diversi - comprendere i bisogni e le intenzioni degli altri - accettare e rispettare gli altri (idee ed opinioni) - assumere ruoli diversi 	DIVERSITA' BISOGNI DECENTRAMENTO
COOPERAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - progettare insieme - condividere oggetti, emozioni, sentimenti - aiutare i compagni - discutere insieme - confortare - apprezzare il valore sociale delle proprie azioni e di quelle degli altri - individuare, accettare e lavorare per uno scopo comune - collaborare con gli altri per il bene comune - progettare azioni tese al raggiungimento di determinati valori 	COLLABORAZIONE FIDUCIA AUTONOMIA RELAZIONE STRATEGIA AMICIZIA

CAMPO DI ESPERIENZA: MESSAGGI FORME E MEDIA

<i>Aspetti chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che lo organizzano</i>
IDENTITA'	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppo di processi di identificazione-proiezione - padronanza dei vari mezzi e delle varie tecniche nel rispetto delle intenzioni del bambino stesso - valorizzare la diversità degli stili personali - esprimersi con i suoni e stabilire, per il loro tramite, relazioni con gli altri - esplorare e leggere i messaggi presenti nella loro realtà culturale anche in senso critico - sviluppare la creatività 	<p>LIBERTA' STEREOTIPO OMOLOGAZIONE CREATIVITA' PENSIERO CRITICO</p>
LIBERTA'	<ul style="list-style-type: none"> - valorizzazione degli stili personali - organizzare, modificare, progettare interventi sull'ambiente - invenzione fantastica - lasciare spazio alla fantasia e alla inventività dei bambini il più possibile - invenzioni di semplici melodie 	<p>CREATIVITA'</p>
LIBERAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - dai messaggi diretti e indiretti dai quali siamo continuamente investiti - dall'omologazione immaginativa e ideativa che la comunicazione massmediale comporta - dalle stereotipie nelle attività grafico-pittoriche e plastiche - di una creatività ordinata e produttiva - della multimedialità dall'usuale approccio consumistico - dell'emotività nelle attività drammatico-teatrali 	<p>PASSIVITA' INCONSCIO CREATIVITA' CONSUMISMO</p>
INDIVIDUALITA'	<ul style="list-style-type: none"> - padronanza dei vari mezzi e delle varie tecniche - valorizzazione delle diversità degli stili personali - lasciare spazio alla fantasia e alla inventività dei bambini il più possibile - attività drammatico-teatrali di identificazione-proiezione - conoscere la propria immagine sonora - reagire in termini personali ai diversi messaggi, a cominciare dalla pubblicità cui il bambino è quotidianamente esposto 	<p>CREATIVITA' STEREOTIPO ESPRESSIVITA' INCONSCIO PERSONALITA'</p>
CONFLITTO	<ul style="list-style-type: none"> - conflitto che nasce dalla realtà quotidiana contrapposta alla realtà massmediale - conflitti di ordine affettivo durante le attività drammatico-teatrali 	<p>INCONSCIO BISOGNI (falsi)</p>

CAMPO DI ESPERIENZA: I DISCORSI E LE PAROLE

<i>Aspetti chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che lo organizzano</i>
IDENTITA'	<ul style="list-style-type: none"> - acquisizione della fiducia nelle proprie capacità di comunicazione e di espressione - impegno a farsi un'idea personale e a manifestarla - consapevolezza della possibilità di esprimere le medesime esperienze in modi diversi - racconto, resoconto, invenzione di storie contribuiscono a far acquisire, nelle forme del pensiero narrativo, gli strumenti per comprendere il mondo naturale e sociale e per costruire la propria identità - abilità necessarie per interpretare i fatti e i fenomeni della realtà, per intervenire su di essi - esplorare e vivere il proprio ambiente- progettare, inventare - porre in relazione - costruire sistemi di riferimento che aiutino il bambino a guardare la realtà da più punti di vista 	<p>FIDUCIA ESPRIMERE PLURALITA' (di espressione) PENSIERO NARRATIVO FANTASIA SÈ CREATIVITA' ESPERIENZA CONTESTO SIGNIFICATIVO DECENTRAMENTO SPAZIO</p>
FORMA STORICA	<ul style="list-style-type: none"> - differenziare i piani temporali del discorso - dar conto di una propria esperienza e rievocare un fatto - contribuire all'acquisizione del pensiero narrativo - acquisire progressivamente una serie complessa di abilità linguistiche 	<p>TEMPO SEQUENZIALITA' LINGUA</p>
LIBERAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - del linguaggio orale in tutte le sue funzioni - delle differenze esistenti sul piano del linguaggio (dialetto o altra lingua), che potrebbero innescare meccanismi di disagio e isolamento 	<p>STEREOTIPO (linguistico) INTERAZIONE (attraverso la lingua)</p>
CULTURA DELLA CONFIDENZA	<ul style="list-style-type: none"> - fiducia nelle proprie capacità di comunicazione ed espressione - disponibilità a riconoscere il diritto degli altri alle proprie idee - disposizione a riflettere i conflitti con la discussione 	<p>CONFLITTO DEMOCRAZIA DIVERSITA' RAGIONARE AUTONOMIA</p>
TOLLERANZA	<ul style="list-style-type: none"> - disposizione a risolvere i conflitti con la discussione - disponibilità a riconoscere il diritto degli altri alle proprie idee e opinioni 	<p>DIALOGO DEMOCRAZIA ALTRO PENSIERO CRITICO</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - accettare il modo di comunicare e di esprimersi di tutti i bambini (dialetto o altra lingua) - confronto con gli altri - sforzo di ascoltare e comprendere 	
INDIVIDUALITA'	<ul style="list-style-type: none"> - acquisizione della fiducia nelle proprie capacità di comunicazione e di espressione - parlare delle proprie esperienze personali - il racconto, il resoconto, l'invenzione di storie contribuiscono a costruire la propria identità 	<p>LINGUA (funzione personale)</p> <p>LINGUA (funzione internazionale e immaginativa)</p>
CONFLITTO	<ul style="list-style-type: none"> - negoziare il conflitto con qualcuno - elaborare il conflitto con il dialogo - regole comuni per risolvere i conflitti - disposizione a risolvere i conflitti con la discussione, nella consapevolezza della possibilità di esprimere le medesime esperienze in modi diversi 	<p>CREATIVITA'</p> <p>NORME</p>

CAMPO DI ESPERIENZA: IL CORPO E IL MOVIMENTO

<i>Aspetti chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che lo organizzano</i>
IDENTITA'	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppo di una positiva immagine di sé - al corpo ineriscono quei contenuti di natura segnica i cui alfabeti sono indispensabili per l'espressione soggettiva e la comunicazione interpersonale e interculturale - conoscere la propria realtà corporea in relazione alla dimensione sessuale 	SESSUALITA' COMUNICAZIONE SOGGETTIVITA' SE' DIVERSITA' GLOBALITA' CODICE LINGUAGGIO
FORMA STORICA	<ul style="list-style-type: none"> - le tappe evolutive procedono dalla dominanza del 'corpo vissuto' alla prevalenza della 'discriminazione' del proprio corpo in movimento, dando così luogo ad un caratteristico itinerario di sviluppo delle abilità motorie 	TEMPO SPAZIO
LIBERAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> - dal corpo asexuato - dalla scissione mente-corpo 	UNITA' PSICO-FISICA GENERE SESSUALE
LIBERTA'	<ul style="list-style-type: none"> - di gestire il proprio corpo - di interessarsi alla dimensione sessuale del corpo - di farsi un'idea personale e manifestarla - di dare conto di una propria esperienza, di rievocare un fatto - di comunicare ed esprimersi con un'altra lingua o con un dialetto 	RISPETTO INDIPENDENZA CONSAPEVOLEZZA COMUNICAZIONE MEMORIA VARIETA' PENSIERO CRITICO
CULTURA DELLA CONFIDENZA	<ul style="list-style-type: none"> - valore del corpo per relazionarsi con se stessi, con le cose, con gli altri 	APPREZZAMENTO
INDIVIDUALITA'	<ul style="list-style-type: none"> - al corpo ineriscono quei contenuti di natura segnica i cui alfabeti sono indispensabili per l'espressione soggettiva - discriminazione percettiva del proprio corpo - rappresentazione del proprio corpo in movimento -l'insieme delle esperienze motorie e corporee correttamente vissute costituisce un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé - forme espressive e comunicative personali ed efficaci 	PERSONALITA' SE' CREATIVITA'
CONFLITTO	<ul style="list-style-type: none"> - comunicare atteggiamenti sociali di ostilità -interpretare atteggiamenti sociali di ostilità 	NON VERBALE (linguaggio) VERBALE (linguaggio)

ROSSI EGLE, Istituto Comprensivo "Guidi", Forte dei Marmi

scuola di base:

<i>AMBITO DISCIPLINARE: ANTROPOLOGICO (PARTICOLARMENTE STORIA E STUDI SOCIALI)</i>		
<i>Aspetti Chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che le organizzano</i>
TOLLERANZA	<p>Studio approfondito di un'etnia, di un popolo</p> <p>Porsi di fronte all'altro, ri-conoscerlo e vederlo così com'è realmente</p> <p>Riconoscere somiglianze e differenze; evidenziare i bisogni e le connotazioni universali; evidenziare, capire, apprezzare le differenze</p> <p>Scoprire e apprezzare legami coerenti e significativi tra identità individuale e identità culturale; comprendere l'origine, la funzione e l'evoluzione delle memorie collettive di un popolo</p> <p>La globalizzazione. Necessità di stabilire contatti, regole, convenzioni, relazioni: esplicitare le più significative. Analisi dei sistemi di comunicazione mondiali: ruolo, funzioni, aspetti negativi e positivi</p> <p>Mediare il proprio patrimonio individuale e culturale con quello dell'altro attraverso il dialogo e il reciproco rispetto</p>	<p>CONOSCENZA</p> <p>DECENTRAMENTO</p> <p>CONFRONTO DIVERSITA'</p> <p>RAPPORTARSI ALL'ALTRO</p> <p>COMUNICARE</p> <p>INTEGRARE</p>

CANALI TIZIANA, Circolo Didattico n. 1, Lucca

<i>AMBITO DISCIPLINARE: SCIENTIFICO</i>		
<i>Aspetti Chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che le organizzano</i>
<p>EQUILIBRIO: rapporto reciproco tra le varie specie animali e vegetali che si stabilisce in un determinato ambiente</p> <p>EQUILIBRIO ECOLOGICO: rapporto ottimale tra gli organismi viventi e l'ambiente naturale</p>	<p>Relazioni tra le piante e il suolo</p> <p>Relazioni tra animali e vegetali</p> <p>Relazioni tra animali</p> <p>La difesa della natura</p> <p>Le fonti di energia</p>	<p>RILEVAZIONE</p> <p>ECOSISTEMA</p> <p>CATENA ALIMENTARE</p> <p>ADATTAMENTO ALL'AMBIENTE</p> <p>EVOLUZIONE</p> <p>INQUINAMENTO</p>

<i>AMBITO DISCIPLINARE: STORICO-GEOGRAFICO</i>		
<i>Aspetti Chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che le organizzano</i>
<p>EQUILIBRIO: politica internazionale cui si ispira la diplomazia moderna quando cerca di agire in modo che le grandi potenze si comprendano a vicenda</p> <p>EQUILIBRIO: rapporto ottimale tra gli insediamenti umani e le risorse del territorio</p>	<p>Le guerre mondiali La guerra del Golfo La guerra nei Balcani Le Organizzazioni Internazionali Le Associazioni per la tutela della pace nel mondo</p> <p>Gli spazi interni e/o esterni in tempi e luoghi diversi Lettura di piantine Confronto Proposte Soluzioni Modifiche</p>	<p>LE DITTATURE I PROCESSI DI DEMOCRATIZZAZIONE I DIRITTI DEI POPOLI LE MINORANZE ETNICHE LA LIBERTA' E L'INDIPENDENZA LA PACE</p> <p>POLIS-URBE FEUDO-COMUNE LA TOPONOMASTICA LA RILEVAZIONE L'ANALISI LA SINTESI LA PROGETTAZIONE</p>

DAMI VANNUCCI PATRIZIA, Scuola Elementare 'Pascoli', Montevarchi (AR)

biennio delle superiori:

<i>DISCIPLINA: STORIA ITALIANO ECONOMIA GEOGRAFIA LINGUA STRANIERA</i>		
<i>Aspetti Chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che le organizzano</i>
<p>Tolleranza Diversità Cultura della diffidenza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Immigrazione in Europa. Elementi storici - Dati sui principali flussi migratori contemporanei (Sud/Nord e Sud/Sud) - Caratteristiche: provenienza, tipologia dei migranti, ecc. - I rifugiati politici - Rapporti tra migranti e paesi di origine - Rapporti tra migranti e migranti nel paese di immigrazione - Il migrante e il lavoro Il migrante e le istituzioni <p>La legislazione italiana: criteri, orientamenti, procedure ecc. Comparazione con la legislazione di altri paesi europei (es. la Francia)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lettura e analisi di testi, soprattutto testimonianze e autobiografie. Ottimi sono i testi pubblicati nella collana "Narrativa Nascente" - Milano (es. Pap Kouma, <i>Io venditore di Elefanti</i>) 	<p>POVERTÀ CULTURA MERCATO INTERNAZIONALE DEL LAVORO MIGRAZIONE INTERNA URBANIZZAZIONE ECONOMIA DI SOSTENTAMENTO (O DI VILLAGGIO) RIMESSA ECONOMICA INTEGRAZIONE PREGIUDIZIO</p> <p>Per i relativi concetti è necessario un contributo interdisciplinare</p> <p>AUTORE, NARRATORE, LETTORE, SPAZIO, TEMPO, DISTANZA, PUNTO DI VISTA PERSONAGGI ECC. GENERI LETTERARI AUTOBIOGRAFIA</p>

<i>DISCIPLINA: ITALIANO LINGUA STRANIERA</i>		
<i>Aspetti Chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che le organizzano</i>
DIVERSITA'	<p>La fiaba come archetipo narrativo</p> <p>Le funzioni di Propp</p> <p>Il modello narrativo</p> <p>Ruoli</p> <p>La fiaba di animali nelle diverse culture</p> <p>L'attribuzione dei ruoli agli animali nelle diverse tradizioni (leoni, conigli, lupi, rane, coyotes, ecc.)</p> <p>Animali esotici nelle fiabe della tradizione europea</p> <p>Lettura e analisi di fiabe di animali appartenenti alla tradizione europea, africana, latinoamericana (anche in lingua originale)</p>	<p>NARRARE</p> <p>ARCHETIPO</p> <p>FUNZIONE</p> <p>MODELLO</p> <p>CULTURA POPOLARE</p> <p>CULTURA ORALE</p> <p>STEREOTIPI</p> <p>IMMAGINARIO</p>
DIFFERENZA IDENTITA'	<p>Le funzioni della lingua</p> <p>La funzione conativa</p> <p>La pubblicità</p> <p>L'immagine dell'altro trasmessa attraverso i messaggi pubblicitari</p> <p>Analisi di esempi italiani e stranieri</p>	<p>FUNZIONE</p> <p>CULTURA</p> <p>IMMAGINARIO</p> <p>STEREOTIPO</p> <p>VALUTAZIONE</p> <p>AUTOREFERENZA</p> <p>ETNOCENTRISMO</p>

<i>DISCIPLINA: STORIA GEOGRAFIA ECONOMIA</i>		
<i>Aspetti Chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che le organizzano</i>
SCAMBIO EQUO	<p>Processi economici del colonialismo e del neocolonialismo</p> <p>Il mercato delle Materie Prime</p> <p>Le Multinazionali: cosa sono, come funzionano</p> <p>La Monocultura</p> <p>Il P.N.L.</p> <p>La Banca mondiale, il F.M.I. e gli Organismi finanziari regionali</p> <p>Il Debito Estero dei P.V.S. e i meccanismi di erogazione dei prestiti</p> <p>Alcune possibilità alternative: le cooperative, il micro credito, la rete del Commercio Equo e Solidale, la banca etica</p> <p>Analisi dei casi reali (es. il mercato del caffè, del cacao, delle banane ecc.)</p>	<p>COLONIALISMO</p> <p>MONOPOLIO</p> <p>NEOCOLONIALISMO</p> <p>SISTEMA ECONOMICO</p> <p>CAPITALISMO</p> <p>AREA ECONOMICA (forte/debole)</p> <p>DIVISIONE INTERNAZIONALE DEL LAVORO</p> <p>MODELLO DI SVILUPPO</p> <p>DIPENDENZA/INTERDIPENDENZA (economica e politica)</p> <p>BISOGNO</p>

<i>DISCIPLINA: ITALIANO STORIA LINGUA STRANIERA</i>		
<i>Aspetti Chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che le organizzano</i>
DIFFERENZA	I linguaggi settoriali e gergali Le figure retoriche del significato: la metafora	FIGURA RETORICA LINGUAGGIO GERGALE
TOLLERANZA	Le metafore etniche, il linguaggio comune e i gerghi giovanili	COMICO CULTURA
CULTURA DELLA DIFFIDENZA	Analisi di esempi (il popolo arabo, dai saraceni ai fondamentalismi islamici) Lettura di testi narrativi (es. testi di Ben Jelloun) Le metafore etniche relative agli italiani Le vignette umoristiche, stereotipi etnici. Analisi di esempi	IDEOLOGIA CONDIZIONAMENTO CULTURALE ETNIA DISCRIMINAZIONE ETNOCENTRISMO GENERALIZZAZIONE RIDUZIONE STEROTIPO PREGIUDIZIO

AGOSTINI ELISABETTA, ITI Sarracchi, Siena

b) *dalle discipline, alle informazioni considerate quali contenuti materiali, ai concetti o, se si preferisce, dagli argomenti di studio, alle discipline e/o ai concetti*: è il concetto – chiave che attraverso il filtro delle discipline viene a indicare possibili attività didattiche che, interagendo tra loro, possono fornire quadri di spiegazione multidisciplinari. Questa impostazione, basandosi sul contributo specifico delle discipline di studio, diventa più fattibile verso gli ultimi anni della scuola di base e, in particolare, nel biennio delle superiori.

scuola di base:

RIPARTIZIONE CURRICOLARE	INFORMAZIONI CONNESSE	CONCETTI CHE LE ORGANIZZANO
Educazione al suono e alla musica	- Gli strumenti tipici di un paese diverso dal nostro (es. Repubblica Dominicana)	- RITMO - TIPO DI SUONO - STRUMENTI MUSICALI
Scienze	- I materiali per la costruzione degli strumenti - Le piante: analisi delle differenze tra la nostra vegetazione e quella del paese scelto	- MATERIALI - TECNICHE DI COSTRUZIONE - PIANTE DECIDUE - FORESTA TROPICALE
Studi Sociali	- La cultura materiale del paese scelto	- DIVERSITÀ - ORIGINALITÀ - STEREOTIPO
Geografia	- I materiali di costruzione quali indicatori di un ambiente geografico	- CLIMA - AMBIENTE - UTILIZZAZIONE DELLE RISORSE
Educazione motoria	- Le danze tradizionali	- DANZA - RITMO

FRACASSI GIANNA, Direzione Didattica Subbiano, Arezzo

scuola superiore:

RIPARTIZIONE CURRICOLARE	INFORMAZIONI CONNESSE	CONCETTI CHE LE ORGANIZZANO
ITALIANO Riflessioni sulla lingua: Educazione letteraria	- Il simile nel diverso: metafore, similitudini, ironia, parodia, allegoria - Una lingua comune. Nascita e sviluppo della lingua italiana. I primi documenti in italiano - Le varietà linguistiche. Oralità e dialetti. Sottocodici. Registri - L'epica cavalleresca. <i>La Canzone di Orlando.</i> Il romanzo cortese. - Le lotte comunali nelle canzoni civili e nelle cronache (G.D' Arezzo – D. Compagni) - Le guerre comunali nella <i>Commedia</i> di Dante (le figure di Farinata, Conte Ugolino, Cacciaguada) - Similitudine e allegoria nella <i>Divina Commedia</i> . - Petrarca: senso di appartenenza nella Canzone all'Italia e inquietudine interiore - Boccaccio e Chaucer, figure del Medioevo <i>Eco: Il nome della rosa</i> Romanzo. Sceneggiatura.	- ANALOGIA - DIVERSITA' - IDENTITA' - COMUNICAZIONE - DIVERSITA' - CONFLITTO - IDEOLOGIA - MILITARISMO - CORTESIA - GUERRA CIVILE - CONFLITTO - ANALOGIA - CONFLITTO - IDENTITA' / DIVERSITA' - APPARTENENZA - IDENTITA' - CONFLITTO - DIVERSITA'

RIPARTIZIONE CURRICOLARE	INFORMAZIONI CONNESSE	ARGOMENTI DI STUDIO	CONCETTI CHE LE ORGANIZZANO
RELIGIONE	<ul style="list-style-type: none"> - Eventi di tolleranza / intolleranza nei confronti o da parte delle religioni - Libertà e rispetto degli altri - Chi garantisce la libertà? - Dottrina sociale. G. Mattai, <i>Problemi etici della vita economica. Quadragesimo Anno</i> n° 42. <i>Gaudium et Spes</i> n° 63 e 64 	<ul style="list-style-type: none"> - Religione e storia - Integralismo - Pluralismo - Libera iniziativa - Creatività dei singoli - Garanzia di libertà per tutti - Giustizia nella distribuzione delle risorse della terra - Etica del lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> - TOLLERANZA / INTOLLERANZA - PLURALISMO - LIBERTA' - COMMERCIO EQUO E SOLIDALE - DIRITTI - DOVERI

PUNTONI ALMO, Liceo Scientifico "Marconi", Carrara

c) dall'intreccio fra concetti e discipline, alla ricerca di approcci caratterizzati dalla tendenza alla sistematicità e da modalità comuni e integrate. La motivazione di fondo per questo tipo di programmazione risiede nella condivisione di obiettivi educativi comuni e in un'impostazione della didattica centrata sui problemi di vita.

scuola di base:

Disciplina / Aspetto chiave	Lingua Italiana	Storia, geografia, studi sociali	Matematica	Scienze	Ed. al suono ed alla musica	Ed. all'immagine	Ed. motoria	Esperienze di vita
IDENTITA'	Autobiografia e biografia come generi letterari. L'etimologia come storia della parola	Identità cristiana in epoca medievale nella vita quotidiana: liturgia, riti, tempo ciclico. La regione in cui vivo. Le carte geografiche tematiche	Struttura polinomiale del numero. Frazioni equivalenti. Geometria. La definizione.	Identificazione classificazione.	La voce umana	L'autoritratto e il ritratto	Il sé corporeo: coordinazione globale e segmentaria	Laboratorio di narrazione: scriverci la vita
DIVERSITA'	Lingua nazionale e dialetti. Strutture morfologiche: il genere come rappresentazione della differenza	Islam. Scoperte geografiche: il dibattito sui 'selvaggi'. La Riforma. Le Regioni italiane: regioni fisiche e regioni politiche	I numeri naturali (N), i numeri interi relativi (Z), i numeri razionali (Q). I sistemi monetari. La misura: sistema metrico decimale e sistema anglosassone	Moto e quiete	La musica etnica e popolare.	Colori freddi e colori caldi. La pittura macchiaiata e il futurismo.	Le andature.	I luoghi dell'incontro: indagine d'ambiente su la piazza, il gruppo sportivo, la parrocchia, ecc.
COOPERAZIONE	Il testo collettivo	Le corporazioni. Le associazioni sindacali (Trade Unions). Sistema idrografico italiano: fiumi e affluenti. Il principio di sussidiarietà: stato nazionale e autonomie locali	Le figure complesse: composizione e scomposizione. Fattori primi	Funghi e licheni	Il coro e l'orchestra	La formazione dei colori secondari	Il gioco di squadra	Insieme si può: il lavoro cooperativo a scuola

ANGELINI SILVIA, Istituto Comprensivo 'Marco Polo', Viareggio

scuola superiore

DISCIPLINE CONCETTI	STORIA	RELIGIONE	SCIENZE	DIRITTO ECONOMIA	ARTE
CULTURA DELLA CONFIDENZA VALORE DIVERSITÀ IDENTITÀ TOLLERANZA AMORE		- I valori e le grandi religioni - Il valore della pace		- Valori e diritto - Convivenza dei valori	
LIBERTÀ VERITÀ INTOLLERANZA	- Situazioni di pace - Pace e libertà	- Le religioni e la pace - Conflitti e intolleranza a causa delle religioni - Dialogo ecumenico e interreligioso		- Dichiarazione dei diritti dell'uomo	
IDENTITÀ DIVERSITÀ INTERCULTURA COMUNICAZIONE SCAMBIO EQUO E SOLIDALE		- Unità e diversità (fondamenti teologici) - L'intercultura nella visione cristiana		- Convivenza multi-culturale - Diritti delle minoranze	- Rapporto cultura e valori con arte, musica e architettura
CULTURA EQUILIBRIO SVILUPPO SOSTENIBILE GLOBALIZZAZIONE		- Origine dell'universo e dell'uomo - L'evoluzione - Il principio antropico	- Stupore di fronte alla natura - Le leggi di natura - Evoluzione - Biodiversità - Ecosistema		- Studio di insediamenti umani - Relazioni uomo/ambiente espressa in architettura e urbanistica - Recupero del patrimonio architettonico

BARTOLI CARLA, ITC "Galilei", Firenze

d) *lo sviluppo longitudinale di concetti particolarmente significativi in termini di importanza epistemologica ed umana.* Si potrebbe quasi dire che questa impostazione si ispiri alla teoria dei bisogni di Maslow in quanto vengono analizzati, anche se in ordine sparso e non tassonomico, bisogni che interessano la sfera biologica (mangiare, dormire); la sicurezza personale, sociale, statale; l'amore e l'appartenenza (relazioni affettive, interpersonali e comunitarie); l'autostima; l'autorealizzazione (attuazione del proprio potenziale intellettuale, affettivo, estetico ...).

Riportiamo, quale esempio, alcune proposte relative allo sviluppo di uno stesso concetto, quello di identità:

scuola dell'infanzia

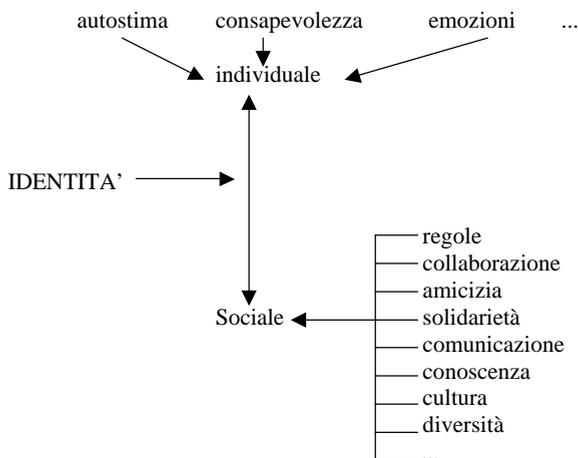
CAMPO DI ESPERIENZA: I DISCORSI E LE PAROLE		
Aspetti Chiave	Informazioni connesse	Concetti che le organizzano
IDENTITA'	<p><i>Identità personale (vissuto)</i></p> <p>LA MIA STORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Io - Io quando ero piccolo - La mia mamma con il 'pancione' - Il babbo e la mamma quando si sono sposati (o da fidanzati) <p>COSA FARO' DA GRANDE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diventerò alto/bello come (il mio babbo/la mia mamma) - Di lavoro farò... - Il bambino/bambina di cui sono innamorato/a (eventuale desiderio di sposarsi e avere figli...) <p>I MIEI GIOCHI PREFERITI</p> <ul style="list-style-type: none"> - I miei giocattoli di quando ero piccolo - L'oggetto transizionale - I giochi che mi piacciono adesso - I miei libri preferiti (<i>quali e chi</i> me li legge: babbo, mamma, maestra...) - Quando sarò grande vorrei giocare con... - Gli amici del "cuore" 	<p>MEMORIA</p> <p>RICORDO</p> <p>RICONOSCERSI</p> <p>AFFETTIVITA'</p> <p>CURIOSITA'</p> <p>PREVEDERE</p> <p>SCEGLIERE</p> <p>CONDIVIDERE</p> <p>FIDUCIA</p> <p>COMPETENZA</p> <p>EMOZIONI</p> <p>COMUNICARE</p> <p>DIALOGARE</p> <p>CONOSCERE</p> <p>CONFRONTARSI</p> <p>SIMULARE</p> <p>INTERAGIRE</p>
	<p><i>Identità linguistico-culturale (familiare e del gruppo di appartenenza)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il mio nome - Il mio cognome - Il nome dei componenti la mia famiglia (babbo, mamma, fratelli, nonni...) - La lingua che parlo - Dove sono nato - Dove sono nati i miei genitori, nonni - Il lavoro del babbo (cosa fa e dove) - Il lavoro della mamma (cosa fa e dove) - Gli amici del babbo e della mamma 	<p>RISPETTO</p> <p>APPARTENENZA</p> <p>OSSERVARE</p> <p>COMPRENDERE</p> <p>SIMBOLIZZARE</p> <p>CODIFICARE</p> <p>DECODIFICARE</p> <p>RELAZIONARSI</p>
	<p><i>Momenti di festa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ricorrenze (compleanni, anniversari) - Feste religiose - Grandi eventi familiari (battesimi, matrimoni, comunioni...) - Quando si incontrano gli amici (casa nostra, casa loro, ristorante...) - Le vacanze - Le feste del paese/della comunità 	<p>VALORI</p> <p>SCELTE</p> <p>INTERAZIONE</p> <p>SCAMBIO</p> <p>DIALOGO</p> <p>SOCIALITA'</p>

<i>CAMPO DI ESPERIENZA: IL SE' E L'ALTRO</i>		
<i>Aspetti Chiave</i>	<i>Informazioni connesse</i>	<i>Concetti che le organizzano</i>
IDENTITA'	<p><i>Identità affettivo-emotiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente familiare: <ul style="list-style-type: none"> – rapporto con i genitori (conflittuale o sereno) – eventuale presenza di fratelli più piccoli o più grandi (collaborazione o rivalità) • Inserimento a scuola: <ul style="list-style-type: none"> – relazione con il gruppo dei pari (accettazione, scarsa considerazione, rifiuto) – relazione con gli insegnanti (ricerca per aiuto, richiesta di coccole, accettazione dei rimproveri, disponibilità a dare o a ricevere spiegazioni, rispetto reciproco...) 	<p>DIFFIDENZA EMOTIVITA' AFFETTIVITA' COMPRESIONE ACCETTAZIONE RISPETTO EMPATIA</p> <p>INTERAZIONE AGGRESSIVITA' COMUNICAZIONE EGOCENTRISMO COLLABORAZIONE AUTONOMIA MEDIAZIONE</p>
	<p><i>Identità etico-morale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – regole di vita sociale presenti in famiglia (rigide/flessibili; accettate/rifutate) – regole di vita sociale stabilite a scuola (rigide/flessibili; condivise/rifutate) – dinamiche relazionali all'interno del gruppo classe/età: prosocialità, aggressività, isolamento 	<p>FIDUCIA DIGNITA' AUTOSTIMA CONDIVISIONE VALORI RELAZIONALITA' TRASGRESSIONE CONFLITTO SUPERAMENTO DEL CONFLITTO</p>
	<p><i>Identità sociale e religiosa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente sociale e territoriale da cui il bambino proviene/vive: <ul style="list-style-type: none"> – la mia famiglia – la mia casa – la scuola – gli amici – il paese • Credenze (religiose o meno), usanze, tradizioni socio-culturali di cui le famiglie sono portatrici 	<p>APPARTENENZA RICONOSCIMENTO ACCOGLIENZA COMPETENZA</p> <p>CONOSCENZA RECIPROCA RISPETTO TOLLERANZA INTERCULTURA SOLIDARIETA'</p>

CAMPO DI ESPERIENZA: IL CORPO E IL MOVIMENTO		
Aspetti Chiave	Informazioni connesse	Concetti che le organizzano
IDENTITA'	<p><i>Identità corporea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – conoscenza del proprio corpo (globale) e delle sue componenti (segmentaria) – riconoscimento delle caratteristiche fisiche che ci diversificano (colore capelli, colore e forma occhi, colore pelle, altezza, peso...) – strutturazione dello schema corporeo (giochi per la percezione del proprio corpo come dotato di una “massa” che occupa spazio, che può spostarsi, che reagisce al contatto con gli oggetti, gli altri...) – disegno dell'<i>omino</i> 	<p>INTEGRITA'</p> <p>UGUAGLIANZA DIVERSITA' ALTERITA'</p> <p>CURIOSITA' CORPOREITA' CONTATTO/IMPATTO PERCEZIONE SENSO-MOTORIA</p>
	<p><i>Identità motoria</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – conoscenza delle possibilità motorie (statiche e dinamiche) del nostro corpo (posso saltare, correre, sedermi, camminare, rotolare, gattonare, strisciare...) – interazione motoria con l'ambiente (organizzazione e orientamento del movimento nello spazio: <i>casa, scuola</i>, rispetto degli <i>oggetti</i> in esso contenuti) – integrazione motoria con gli “altri” – giochi di cooperazione (dialogo corporeo e verbale, scambio di ruoli, condivisione di regole...) – giochi di competizione (autoaffermazione, appartenenza ad un gruppo, squadra, rivalità, frustrazione...) 	<p>MOVIMENTO QUIETE EQUILIBRIO</p> <p>ORIENTARSI</p> <p>RELAZIONARSI COLLABORAZIONE AUTONOMIA AUTOCONTROLLO AGGRESSIVITA' EGOCENTRISMO MEDIAZIONE</p>
	<p><i>Identità sessuale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Io sono un bambino... – Io sono una bambina... – Io sono un maschio come il babbo – Io sono una femmina come la mamma – Identificazione nel genitore dello stesso sesso – Riconoscimento e accettazione delle differenze tra i sessi 	<p>RISPETTO ACCETTAZIONE RICONOSCIMENTO IDENTIFICAZIONE BENESSERE PSICO-FISICO</p>

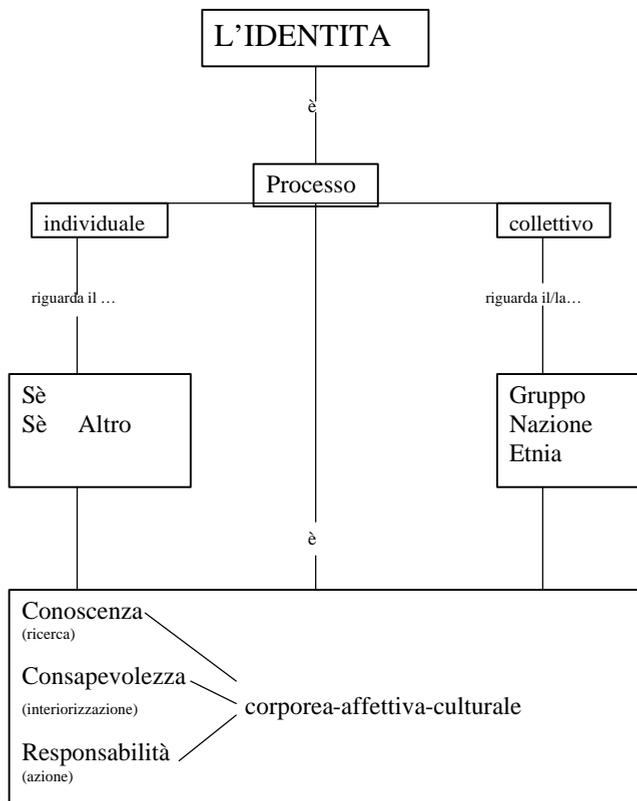
CAMPO DI ESPERIENZA: MESSAGGI FORME E MEDIA		
Aspetti Chiave	Informazioni connesse	Concetti che le organizzano
IDENTITA'	<p>Tra i bisogni primari del bambino c'è il comunicare. Per farlo utilizza tutti i codici, soprattutto quelli verbali</p> <p><i>Bisogni: Comunicare ed Esprimersi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Il bambino sperimenta materiali e modalità diverse di uso e può, per esprimersi e per crescere, utilizzare disegno, pittura, manipolazione, pasticcamento con colle e materiali vari <p>Attraverso i suoi elaborati il bambino:</p> <ul style="list-style-type: none"> comunica le sue esperienze, il suo vissuto comunica le sue emozioni più forti esorcizza le paure manifesta i propri stati d'animo partecipa agli altri i propri sentimenti (amicizia, affetto, voglia di donare, desiderio di consolare o di essere coccolato) <p><i>Interessi e Motivazioni</i></p> <p>Scelta delle tecniche e degli strumenti preferiti, più adatti al proprio stato d'animo o alla situazione contingente:</p> <ul style="list-style-type: none"> elaborati "confezionati" per regalare, per porgere inviti (a casa, al compleanno), per manifestare affetto elaborati prodotti per lasciare traccia della propria bravura (abilità, creatività) storie disegnate e raccontate, dettandole all'insegnante che le trascrive (Ho fatto un "libro!") <p><i>Comunicare ed Esprimersi insieme agli altri: "fare Teatro e fare Musica"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Cantare</i> insieme, accompagnando i canti con la gestualità <i>Mimare</i>: esprimersi con il volto e con il corpo <i>Fare teatro</i>: far agire un burattino da solo o in accordo con gli altri gioco simbolico e gioco drammatico (la famiglia, la spesa, le signore...) giochi di simulazione (facciamo finta che io sia...) gioco dei ruoli recitare in accordo con gli altri attori seguendo un 'copione' (conosciuto e improvvisato) per un pubblico che ascolta <i>Danzare</i> insieme: per il piacere di farlo, per scaricare energie nel movimento, per manifestare stati d'animo, danza liberatoria <i>Far musica</i>: produrre suoni con il corpo per sperimentarne le possibilità sonore (battere mani, piedi, denti, schioccare la lingua, emettere vocalizzi, battito cardiaco) Prodotte suoni con gli oggetti trovati nell'ambiente Prodotte suoni con semplici strumenti a percussione, per sottolineare i movimenti del corpo Adattare i movimenti del corpo a semplici ritmi <i>Ascolto attivo</i>: ascoltare/riconoscere i suoni naturali (vento, uccelli, acqua che scorre...) e artificiali (motorini, macchine, sirene, aerei) che l'ambiente produce Ascolto di brano musicali di vario genere e di culture diverse Sonorizzazione di una breve storia in piccolo gruppo (scelta o invenzione della storia) Scelta degli strumenti musicali e loro abbinamento con i personaggi della storia Organizzazione dei tempi di intervento di ogni singolo strumento o gruppi di essi, seguendo la trama della storia Scelta di simboli per indicare i suoni degli strumenti e organizzarli in una semplice partitura che potrà essere letta e suonata dai bambini in accordo con la narrazione della storia o indipendentemente da essa <i>Partecipare</i> agli altri il proprio vissuto culturale Momenti in cui condividere con gli amici esperienze di carattere culturale vissute con i familiari Documentare l'esperienza (disegni, depliant, locandine, oggetti acquistati) attraverso un supporto visivo alla narrazione dell'evento 	<p>MANIPOLARE PRODURRE RAPPRESENTARE RIELABORARE ESPLICITARE FIDUCIA COSCIENZA DI SE'</p> <p>EMOTIVITA' CONDIVIDERE EMPATIA</p> <p>AUTONOMIA TRASFORMAZIONE CREATIVITA' ESPRESSIVITA' VALORIZZARE</p> <p>AUTOSTIMA</p> <p>RACCONTARE ESTERNARE</p> <p>SOCIALIZZARE PARTECIPARE</p> <p>INTERAGIRE RAPPRESENTARE COMUNICARE</p> <p>IMPERSONARE</p> <p>COORDINARSI CONFLITTUALITA' MEDIAZIONE</p> <p>SPERIMENTARE OSSERVARE PERCEPIRE</p> <p>ASCOLTARE RICONOSCERE RICORDARE</p> <p>ATTENZIONE COMPETENZA INIZIATIVA</p> <p>COLLABORAZIONE COORDINAZIONE DIALOGO SIMBOLO CODIFICARE DECODIFICARE</p> <p>RICORDARE RACCONTARE FARSI CAPIRE COMPLETARE DOCUMENTARE MOSTRARE DIALOGARE INTERAGIRE COMMENTARE</p>

primi anni della scuola di base:



Lavoro di gruppo

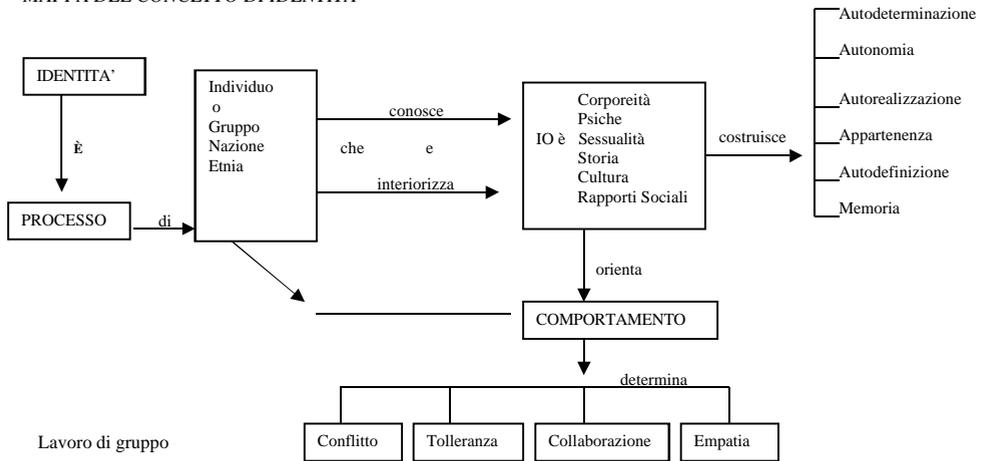
negli ultimi anni della scuola di base:



Lavoro di gruppo

nel primo biennio delle superiori:

MAPPA DEL CONCETTO DI IDENTITA'



3. Lo sviluppo del concetto di pace

L'importanza di conoscere le idee di pace che gli alunni, dai 5 ai 15 anni, si sono costruiti spontaneamente – cioè a seguito di svariate esperienze, più o meno formali - è cruciale perchè l'insegnamento, per risultare significativo (*Ausubel*), possa innestarsi su quanto gli alunni già sanno.

Questa affermazione risulta ulteriormente importante per un tema come la pace, che fa parte della vita quotidiana di ciascuno, che è intrinsecamente contenuto in molte esperienze ed è sottoposto a continue attribuzioni di giudizio e di significato a seguito dei fatti di ogni giorno.

Di seguito vengono elencate alcune modalità utilizzate per illustrare nel modo più esauriente le forme in cui evolve il concetto di pace:

- la fenomenologia più rappresentativa è affidata a conversazioni cliniche che illustrano in particolare forme quasi paradigmatiche di pensare la pace da parte di alunni;
- seguono sintesi descrittive che hanno lo scopo di rappresentare complessivamente i significati più diffusi di pensare la pace;
- infine si affida a una schematizzazione concettuale il sistema di significati che sembrano illustrare meglio i diversi modi di pensare e vivere la pace in determinate fasce di età.

- dai 5 ai 6 anni:

a) Conversazione Clinica:

Ins.- Vorrei sapere se c'è qualcuno di voi che conosce la parola pace, che sa che cosa vuol dire e lo vuol spiegare agli altri

Giuli: Vuol dire non litigare e non picchiare, non alzare le mani ... controllarsi ... e poi vuol dire si potrebbe non litigare. Per esempio: io ho una cosa, lei la vuole, ma l'ho comprata io e me la prende... Ma non va bene: ci vogliono i soldini, si mettono nel salvadanaio si aspetta che sono tanti e poi si compra e così non si litiga, oppure uno quando ci gioca glielo può anche dare.

Vanessa: Pace vuol dire quando uno non deve litigare più, non deve picchiare più e (deve) mettersi le mani in tasca e poi basta.

Sara: Vuol dire che se litighi poi non è più tuo amico e poi uno quando picchia poi anche quell'altro picchia.

Ins.- ... e quindi non si è più amici allora?!

Risposta non verbale, cenno con la testa: sì.

Marina: Non bisogna mai litigare, sennò alla fine si va all'inferno.

Ins.- Addirittura si va all'inferno!

Chiara: Pace è non fare le cattive cose, se c'è uno che c'ha un gioco che l'ho comprato io e quell'altro lo vuole, un altro lo vuole, un altro lo vuole, come si fa? Si mette due soldi nel salvadanaio e si compra.

Ins.- ... allora anche tu sei un po' d'accordo con Giuli?

Valentina resta in silenzio, vorrebbe parlare ma poi cambia idea, parla l'altra Valentina a bassa voce: Vuol dire che non bisogna picchiarsi, tirarsi i capelli, graffiarsi, tirarsi le scarpe...

Ins.- Fammi capire ... (riprendo l'intera frase per riportarla all'attenzione di tutti perché Valentina sta parlando a bassa voce).

Elia: Secondo me vuol dire che non bisogna arrabbiarsi perché è una cattiveria... perché poi se ... se picchiamo diventiamo tutti cattivi ed andiamo all'inferno dove ci sono i diavoli e le morti.

Ins.- Allora sei d'accordo con Marina che diceva che se siamo cattivi andiamo all'inferno?

Elia: ... poi se picchiamo qualcuno andiamo all'inferno però se lui mi faceva male io per difendermi l'ho ripicchiato ...

Ins.- Allora Elia, facci capire: qualche volta possiamo usare le mani per difenderci, non perché si è cattivi, ma semplicemente perché se qualcuno ci dà noia, ci rompiamo le scatole ed usiamo anche noi le mani ... Elia, vuoi dire così? Ho capito, bene?

Tutti: ... sì, sì è così!!!

Richiamo l'attenzione sulla pace

Elia: ...vuol dire se qualcuno ti picchia e poi lo picchi ma chiedi scusa, la maestra non ti brontola.

Ins.- Se un bambino chiede scusa e fa la pace, la maestra non lo brontola perché ha fatto una buona azione?

Sara: Quando te fai la pace vuol dire che sei amico e gli fai usare tutte le cose che usi anche te.

Chiara: Non litigare potrebbe essere che la mamma compra un giocattolo, qualcosa, poi pretende (il bambino) qualcos'altro, qualcos'altro e poi, però non fa niente.

Francesco: Non si deve litigare.

Ins.- Fammi capire... secondo te come si potrebbe fare per non litigare?

Leonardo: La mamma lo brontola, però poi gli dà un goccino di latte e fanno pace.

Giuli: Io direi che si potrebbe anche fare la pace... giocare a bambolotti o a barbie, poi aiutare la mamma a fare la faccende, oppure non disturbare la mamma.

Andrea: Se un amico ti picchia e poi ti chiede scusa: io una volta l'ho fatto alla mamma, e allora mi ha abbracciato, mi ha dato un bacino ed un goccino di acqua.

Ins.- Avete fatto pace!

Sara: Se i ladri sono persone e rubano i gioielli vuol dire che sono cattivi.

Ins.- Secondo te allora i ladri non conoscono la pace?

Tutti: No!

Ins.- ... non conoscono quindi la pace, secondo voi?

Sara: ... e poi se tu fai la pace con i ladri loro non smettono più di rubare.

Marina: Ci sono anche dei bimbi poveri che non hanno i vestiti, le cose da mangiare...

Ins.- Secondo te la conoscono la pace questi bambini, sanno che cosa è?

Marina: Sì... vuol dire di non picchiarsi, non dire parolacce, non darsi gli schiaffi, non dare pugni e poi ...

Giuli: Perché può darsi che loro che vivono senza niente abbiano capito che cosa: loro non vedono nessuno che litiga, non hanno da mangiare, non hanno giocattoli e forse la conoscono.

Ins.- Vediamo se siamo d'accordo con Giuli: lei diceva che i bambini poveri non hanno niente e quindi non litigano, potrebbe essere perché non hanno i giocattoli?

Sara: Anche perché loro (i poveri) fanno la pace perché non hanno... niente.

Valentina: Non bisogna litigare, non bisogna arrabbiarsi, non bisogna dire le parolacce...

Sara: Quando uno fa la pace gli fa usare quello che vuoi tu... i colori, anche se sono nuovi, glieli fai usare.

Ins.-... quindi uno non è geloso delle proprie cose!

Sara: ... e no, no. Poi anche se tu litighi con un bimbo e chiedi scusa, il Natale ti porta tanti regali, sennò la Befana, se fai il cattivo, ti porta il carbone quello nero e cattivo.

Francesco: Non si può litigare

Ins.- ... eppure io vedo che voi a scuola vi litigate, allora ... come è questa storia? Non è che forse sarebbe meglio non litigare, ma qualche volta purtroppo accade?!

Molti bimbi rispondono di sì.

Ins.- Io volevo sapere se la pace è una faccenda che riguarda solo i bambini o anche gli adulti (le mamme, i papà, i nonni, le maestre) e gli animali

Tutti: Riguarda tutti!

Sara: I bimbi poveri sono buoni perché quando fa freddo non hanno i vestiti, non sanno che cosa mettersi e stanno sotto una capanna ... però Gesù è stato morto perché qualcuno cattivo gli ha sparato (Elia corregge e dice è stato messo in croce) e siccome Gesù è nato in una grotta dove c'era il papà di Dio, Maria e Giuseppe ...

Ins.- Secondo te ... (riformulazione della domanda)

Sara: Se gli animali sono cattivi tu li devi scalmare e ... stare con loro e così smettono di essere cattivi.

Ins.- Ma ad esempio: un riccio con un riccio, può litigare o fare la pace?

Sara: No, perché non hanno le mani!

Vanessa: Vale per tutti però ... anche Gesù quando è andato in cielo da solo ad abitare ...

Ins.- Bambini, però io non ho parlato di Gesù ... io vi ho domandato ... (seconda riformulazione della domanda)

Andrea V: Se ci sono gli animali feroci devi scappare perché sono ferocissimi, a volte gli animali sono buoni a volte si arrabbiano come le maestre perché c'è qualcuno che dà morsi, botte, schiaffi....

Elia: Gli indiani non conoscono la pace perché loro vogliono mangiare e basta ed uccidere e basta.

Ins.- Gli indiani: chi sono e dove li hai visti tu gli indiani?

Elia: Mangiano ed uccidono

Ins.- Ma secondo te loro non la conoscono la pace?

Elia: No, non la conoscono.

Leonardo : Vale per tutti, la pace.

Giuli: Le mamme secondo me sì, perché anche loro sono esseri umani, gli animali non possono litigare perché non hanno le zampe... ci sono gli scoiattoli però che hanno i piedini ed anche quelli nel bosco che hanno le corna e quindi possono litigare ...

Ins.- Fammi capire Giuli: ci sono animali che possono litigare ed altri che non lo possono fare?

Giuli: ... eh! sì, sì. Gli indiani per me litigano perché loro non lo capiscono perché hanno l'arco e le frecce e litigano.

Marina: Gli animali per fare la pace si riparano dal freddo ... anche gli animali sanno fare la pace, i ricci per difendersi si arrotolano le zampe ed il musino.

Chiara: Gli animali se giochi e si arrabbiano, te devi scappare perché se no poi ... l'animale, il riccio per difendersi quando c'è uno che lo guarda, si nasconde ...

Ins.- Ma secondo voi ci sono dei modi giusti per mantenere la pace, per stare in pace?

Giuli: C'è un modo facile che è darti un bacino, poi col pollice, e poi con la mano.

Sara: Si può fare o così, o così, o così (ed illustra le 3 modalità spiegate da Giuli). Così vuol dire tanto bene o amico. Io quando ero andata a fare la gita con le maestre di Andrea (fratello di 1° elementare) noi si era andati a vedere i cervi e c'era Jonathan che li spaventava per picchiarli e loro sono scappati ed era bene ...

Ins.- E secondo te questo è un modo per fare la pace?

Andrea V: Io una volta sono entrata in casa ed il mio cane mi ha buttato per terra e mi ha fatto picchiare la testa per terra e poi mi seguiva.

Vanessa: Il mio canino mi seguiva sempre perché mi obbediva.

Ripeto la domanda a causa delle troppe digressioni: Esistono delle ricette per la pace?

Irene : Non tirarsi i capelli, non picchiarsi, non farsi del male.

Sara: Se uno ti picchia te lo devi ripicchiare e poi lo dici alla maestra.

Chiara: Non si possono tirare i capelli e poi levarsi le scarpe e tirarsi le stringhe se no la maestra poi li brontola ...

Elia: Io volevo parlare del bene ... bene è non picchiarsi, non darsi le botte.

Ins.- Vi ricordate il gioco dei contrari (alludo ad un gioco fatto con le carte)? Lo sapete qual è il contrario della pace, c'è una parola contraria di pace, quale potrebbe essere?

Tutti: Cattivi!! Cattivi!!

Elia: Oppure ... oppure maldestri.

Ins.- E giusto, invece lo sapete che cosa vuol dire?

Tutti: Vuol dire: la verità, che non dice le bugie, che ascolta la maestra, che fa le cose giuste.

LOTTI LISIANA, Istituto Comprensivo "Fermi", Limite sull'Arno (FI)

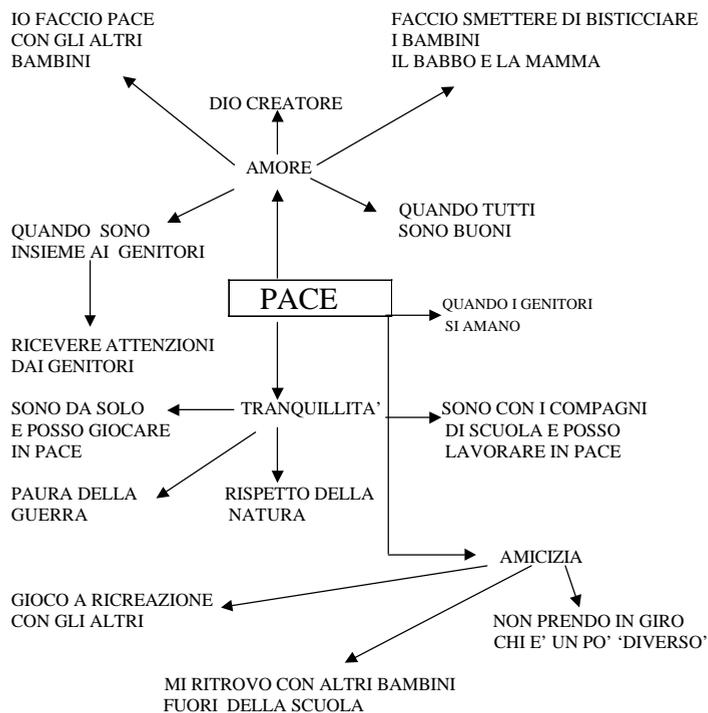
b) Sintesi:

Per i bambini la pace è:

- mancanza di litigi, contrasti, paure, violenze ...
- fare pace come impegno a:
 - non comportarsi più male (fare dispetti, darsi le botte, scarabocchiare, portare via i giocattoli)
 - essere bravi, e quindi:
 - comportarsi correttamente
 - rispettare regole
 - realizzare i desideri di chi è importante.
- essere tranquilli, stare buoni, non disturbare ...
- amore, amicizia, volersi bene, farsi i bacini ...

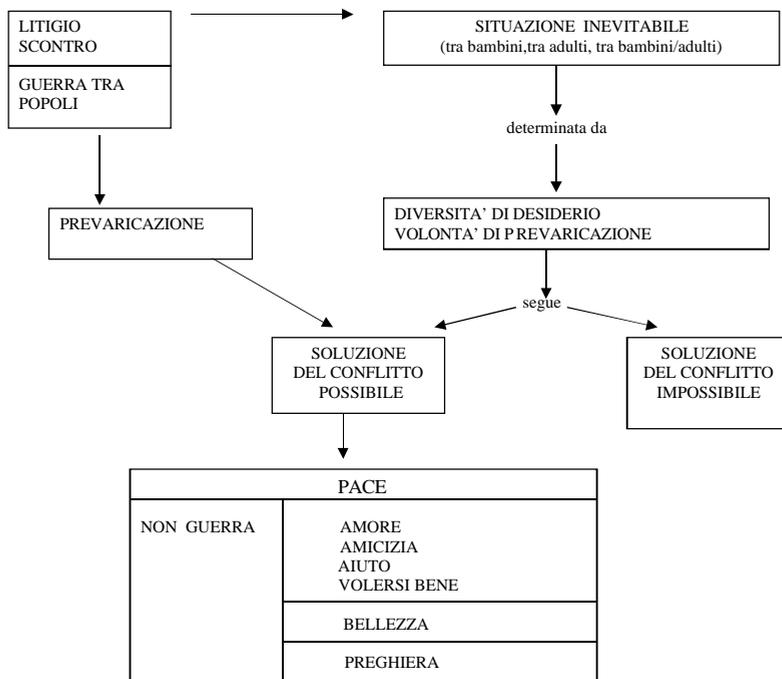
c) Matrice Cognitiva:

Matrice cognitiva (classe 1° elementare)



COCCI DRAGONI MAURA, Circolo Didattico n.1, Arezzo

Matrice cognitiva (classe 1° elementare)



VENTRIGLIA LUCIANA, Circolo Didattico n.5, Pistoia

- dai 7 ai 10 anni

a) *Conversazione clinica*

Ins.- Vorrei sapere: che cosa significa per voi la parola "pace"?

La parola "pace" significa armonia, cioè non stare così a litigare, a picchiarsi, a darsi i pugni, ma dirsi le proprie idee, parlare insieme, scherzare, giocare, volersi bene.

Stare calmi, non stare agitati.

Per me vuol dire che non bisogna fare guerre e, se vengono, bisogna accordarsi con delle parole e non picchiandosi.

Nessuno deve litigare, perché si possono far male. Meglio le parole.

Per me pace vuol dire non prendere i fratelli a pugni e giocare con i bambini più piccoli e aiutarli.

Che invece di fare la guerra, le botte, bisogna usare la testa e ragionare.

Che i paesi non devono essere mai in guerra.

Che bisognerebbe fare la pace quando uno litiga.

Essere felice.

Volersi bene.

Avere una famiglia.

Amicizia.

Non picchiarsi.

Volersi bene.

Ins.- Avete usato parole come "vivere felici, volersi bene, amicizia". Vorrei capire meglio: vi chiedo perciò di farmi alcuni esempi.

Essere felici vuol dire essere contenti.

Ins. - Ad esempio?

Quando sei insieme alla famiglia.

Quando giochi con gli amici.

Avere una famiglia: la mamma e il papà.

Avere una famiglia che ci vuole bene.

Avere tanti soldi.

Essere in amicizia vuol dire giocare sempre insieme senza bisticciare.

Ins. - Mi sembra di capire che per molti di voi la pace significhi stare con la famiglia, avere l'affetto dei genitori e giocare con gli amici senza litigi.

Certo.

Non fare guerre, che tutti sono amici degli altri.

Che tutti i bambini di ogni colore possono essere amici.

Di non fare guerre.

Che ognuno non abbia povertà o sia senza genitori.

Che ognuno possa vivere come vorrebbe, senza morire per colpa delle guerre.

Per me la pace significa essere felici tutti e non essere nel bel mezzo delle guerre.

Condividere la pace insieme agli altri.

Ins. - Tu hai detto condividere la pace insieme agli altri. Mi piacerebbe sapere meglio cosa significano per te queste parole.

Essere tutti amici, non litigarsi e non fare guerre.

Ins. - C'è qualcuno che vuol aggiungere altro?

Senza povertà.

Vivere in amicizia.

Vivere senza problemi.

Ins. - Voi avete detto che nella pace non ci devono essere guerre, povertà, che bisogna vivere in amicizia. C'è qualcuno che mi può spiegare cosa vuol dire "vivere in amicizia"?

Nel senso di non usare la forza.

Non cazzottiamoci, non usiamo brutte parole, parliamo.

Non litigare per cose assurde.

Ins. - Quali possono essere le "cose assurde"?

Se uno è di colore diverso.

Perché un bambino è handicappato.

O ha dei problemi.

Ins. - Mi puoi fare un esempio?

Quando non può camminare perché è nato male.

Non prendere in giro la gente messa male con la famiglia.

Non prendere in giro gli handicappati.

Se uno litiga con un amico, non picchiarsi e parlare di quella faccenda per cui stavano litigando.

Non picchiarsi.

Non picchiarsi perché uno ha barato.

Aiutare la gente malata.

Essere felici insieme.

Ins. - Cosa vuol dire "essere felici insieme"?

Non devono litigare, essere d'accordo e giocare.

Essere amici è non litigare, non picchiarsi, non dirsi cose brutte o parolacce.

Ins. - Secondo voi la pace è una cosa che riguarda lo stare insieme tra noi (tra persone che si conoscono), o anche lo stare insieme tra i popoli, tra gli Stati del mondo?

Riguarda tutto.

Convivere insieme con tutte le nazioni, non uccidere le persone.

Non approfittarsi della forza per uccidere, se una nazione è più forte.

Quando si fa una guerra, pensano che un Paese non è uguale agli altri.

Quando ci sono le guerre non c'è da combattere; c'è da discutere e da mettersi d'accordo.

Ins.- Dunque, la pace tra gli Stati sarebbe...

Non fare le guerre.

Ins.- Possiamo dire che nel mondo c'è la pace?

No, perché ci sono dei paesi dove c'è la guerra.

Ci sono paesi con i bambini poveri.

No, perché in tanti paesi litigano e viene fuori la guerra.

Ci sono dei paesi dove vengono i terremoti e allora non stanno in pace perché si possono rompere le case.

Ins.- Allora quando c'è la pace?

Quando siamo tutti insieme, siamo felici e non litighiamo.

Anche quando non ci sono imprevisti come i terremoti e le eruzioni.

Quando non si muore.

Ins.- Secondo te allora la parola pace non va d'accordo con la parola morte?

No, quando c'è pace non si muore.

Sì, ha ragione lui.

Ins.- Pensate che in Italia ci sia la pace?

Certo.

Per me sì. La morte e i litigi ci sono, ma non la morte per guerra, solo per incidenti e per malattia.

Proprio pace pace non so. C'è meno violenza che nei paesi dove c'è la guerra, può esserci qualche litigio.

C'è pace, ma può succedere che c'è un incidente e qualcuno muore o un terrorista ti ammazza così...

Io penso che in Italia c'è pace ma anche morte e litigio.

Ins.- Qualcuno mi può spiegare che pace c'è allora in Italia?

C'è la pace della patria.

Ins.- Scusa Matteo mi fai capire meglio?

E' che l'Italia è in pace con le altre nazioni...

Ma con la Turchia no!

Sì, ma non ci sono i massacri come dove c'è la guerra.

Ins.- Allora ci sono più paci?

Un po' sì: la pace della patria, quella dell'Europa e la pace degli amici.

E' vero: c'è anche quella che non fa arrabbiare tra le persone.

Ins.- Mi sembra che abbiate parlato di pace come armonia di rapporti tra le persone, oltre che tra gli Stati. Ho capito bene?

Sì, come ha detto Andrea: c'è anche essere tranquilli e calmi noi.

Perché quando uno è arrabbiato può essere arrabbiato con se stesso non solo con gli altri.

Come mi' ma' che si arrabbia con se stessa e poi si arrabbia con tutti.

C'è gente che non è in pace con se stessa.

Sì, perché quando uno è agitato può anche reagire in maniera forte.

Per me è più importante non fare la guerra.

Non ci si deve picchiare. È importante l'amicizia tra le persone.

Secondo me, queste cose sono tutte importanti, perché tutte sono la stessa cosa: la pace.

Sono d'accordo con Giulia.

Ins.- Quando uno non è in pace con se stesso?

Quando sbaglia qualcosa

Quando è malato e non sa che cosa può succedere.

Quando fa qualcosa che non deve fare.

Quando dice le bugie.

Quando è in collera con qualcuno che gli ha fatto qualcosa.

Ins.- Secondo voi, noi possiamo fare qualcosa per la pace?

La pace dipende da noi, perché se non siamo in pace, allora da dove viene?

Sì, se non la facciamo noi non la fa nessuno.

Secondo me la pace la fanno le singole persone, perché la pace non è che un giorno 'piove pace' e sono tutti contenti. Se uno dice: La pace non la voglio fare! non la fa; perciò la pace dipende da noi.

È così anche per la pace tra gli Stati. Se un militare dice che non vuole fare la pace, allora c'è sempre la guerra.

Bisognerebbe andare dal governo e dire che queste lotte sono inutili.

Andare dal governo e dire che se uno è di una razza diversa non importa, e che siamo tutti fratelli lo stesso, tutti umani.

Di convivere.

Ins.- Fai un esempio.

Un bianco e un nero che giocano insieme.

La guerra non serve a niente: causerebbe solo tanti morti e tanti feriti.

Ins.- Se ho capito bene, per vivere in pace basta che noi andiamo dal governo e lo convinciamo a non fare la guerra?

No: bisogna dare una casa ai bambini, a quelli lavoratori e a quelli che non hanno i genitori.

Bisogna non litigare.

Perché la pace non riguarda solo gli Stati, ma anche le persone.

Ins.- Qualcuno è d'accordo con Susanna?

Sì, se un bambino è orfano bisogna adottarlo.

Mandarlo a scuola, farlo giocare e fargli passare bene la sua infanzia.

Quando uno è in difficoltà, aiutarlo.

Ins.- Perché, secondo voi, queste azioni -.non litigare, dare aiuto, ecc.- servono a vivere in pace?

Aiutano a vivere in pace perché non ci sono più problemi, specialmente per i bambini.

Perché così i capi non fanno la guerra.

Dare i soldi ai più poveri per farli diventare più ricchi.

Sì, è giusto: raggruppare i soldi dei signori di Viareggio e portarli dove ci sono i poveri.

Non maltrattare più i poveri e non scacciarli solo perché non hanno i soldi.

Ins.- Mi sembra di aver capito che se c'è pace, c'è anche la giustizia. È così?

Sì. Giustizia è quando una persona, se c'è guerra, lui è deciso a fermarla.

A Natale mia mamma porta i soldi ai bambini poveri per dargli una casa. Questo è giusto.

Giustizia è mettere una regola di fare solo cose appropriate e non cose ingiuste.

Ins.- Fammi un esempio di una cosa ingiusta.

Sì. Un mio amico era capocannoniere, ha fatto un torneo e hanno dato la coppa al capocannoniere di quell'altra squadra. Il padre si è incavolato perché doveva essere festeggiato anche lui con i suoi amici.

È stata una cosa ingiusta, ora gli è passata.

Secondo me la pace va aiutata.

Ins.- Mi fai un esempio di come si può fare?

Potrebbe essere che due litigano e tu puoi aiutarli a chiarire le cose. Anche se litighi tu, altri ti possono aiutare.

Perché fanno la guerra non l'ho capito... però è giusto che uno si difenda se lo vogliono imprigionare.

Possiamo aiutare le persone a fare la pace dicendogli i lati positivi dell'altra persona e facendole ragionare. Potrebbe aver sbagliato anche lui e tutti e due hanno un po' di ragione e un po' di torto.

Sono d'accordo con Giulia.

Uno non può andare in mezzo alla guerra e dire: Voglio la pace! Potrebbe però andare dai capi degli Stati e ragionare insieme.

Ins.- Marta aveva detto che la pace è non litigare. Aveva poi aggiunto che, se uno mi fa del male, non devo subirlo. Qualcun altro vuole dire qualcosa su quest'argomento?

Se uno litiga per una terra dove c'è già qualcuno, è giusto che quello ci rimanga e si difenda.

Marta ha detto che quando ti fa del male bisogna reagire. È giusto difendersi, però bisogna anche fargli capire perché si reagisce.

Ins.- Allora ci si può difendere e volere la pace?

Sì. Marta ha ragione... però, se c'è una bambina piccola e tu hai diciotto anni, se lei ti da un calcio nello stinco, tu non ti puoi difendere, perché sei molto più grande e gli dai un calcio molto più forte.

Ins.- Allora è possibile vivere in pace in situazioni difficili, come quelle di cui avete parlato?

Non è tanto facile.

Se uno ti rapisce, non puoi stare lì a sperare che venga la polizia: cerchi di difenderti. Quindi avere la pace non è facile, se tutti non la vogliono.

Se c'è anche uno solo che la pace non la vuole, la pace non c'è, perché uno si difende, l'altro si ridifende... E allora non si finisce più.

Ma per difendersi non ci vuole troppa forza. Basta qualche colpo e poi stop.

Insomma vivere in pace è complicato, non è facile.

Ins.- Cosa possiamo fare tutti, adulti e bambini, per avere la pace?

Facendo capire a tutti che la violenza non serve.

Cercherei di fare capire che la pace è meglio.

Ins.- In che modo?

Con le parole spiegate per bene.

Li farei ragionare tutti che se non ci fosse più violenza si vivrebbe meglio, senza tragedie.

Anch'io come ha detto Riccardo.

Bisognerebbe fargli capire che le cose si possono avere anche con la furbizia del cervello e non usando le maniere forti.

Sì, perché le parole possono offendere ma non fanno male.

Le parole potrebbero far male se sono cattive.

Io la pace la farei facendo ragionare i soldati che vanno in guerra che se fanno la guerra possono morire anche loro.

Io parlerei a quelli che hanno ucciso, se sono in galera e ci si può parlare, a quelli che fanno la guerra. Gli direi di calarsi nei nostri panni, di ragionare, di capire cosa sta facendo. Se quello che ammazza e che uccide capisse quello che si prova noi, quello che prova altra gente, tutta l'umanità, quando viene rapito, lo ammazzano o va in guerra... se lo capisse, secondo me, vorrebbe la pace. Perché non è possibile altrimenti.

Se uno è obbligato ad uccidere se no ammazzano sua madre e suo padre è come se avessero ucciso quegli altri.

Io per avere la pace ucciderei colui che è causa della guerra. Meglio un morto che tanti.

Ma se tu uccidi quello che ha organizzato la guerra, poi sei tu quella che uccide e diventi anche te una criminale.

No: se uccidi quell'uomo la gente che vuole la pace è contenta.

Ins.- Allora mi sembra di capire che alcuni di voi pensano che per avere la pace ci sono delle cose che non si devono fare assolutamente. E' così?

Sì, perché Marta non ha tutti i torti a dire che se ammazza una persona che è cattiva le altre persone che vogliono la pace hanno la pace e sono contente. Però anche lei non ha fatto un atto di pace perché ha ammazzato una persona.

Ma lei l'ha fatto perché è meglio uccidere una persona o due anziché centinaia.

Per me non si saprà mai di preciso.

Io penso che per fare la pace ci si può mettere tutti insieme, ma se ci sono persone che non la vogliono è difficile fare la pace.

La pace si deve costruire insieme.

Ins.- Come?

Con le persone che fanno la pace quando litigano.

Con una riunione con tutte le persone del mondo.

Facendo una marcia come la 'Global March', ma contro la guerra.

Cercando di andare d'accordo.

Per costruire la pace bisognerebbe cercare di convincere le persone a non fare la guerra.

Ins.- Sarebbe sufficiente?

Potremmo fare qualcos'altro, ad esempio invitare non solo gli amici che abbiamo in classe ma anche gli altri compagni.

Poi chi ha i genitori che lavorano dovrebbe starci più tempo insieme.

Anche chi ha i genitori separati, ad esempio...

Conoscere molta più gente.

I bambini che non hanno una scuola dovrebbero avere almeno il babbo o la mamma che nel tempo libero gli insegnano a leggere e a scrivere.

Sì, bisogna mandare i bambini a scuola per imparare.

Ins. - Perché è importante per la pace andare a scuola?

Perché da grandi se uno non sa scrivere non può comunicare con un altro paese.

Proprio così! Tipo: italiani contro cinesi. Se gli italiani vogliono smettere la guerra, prendono un fogliettino e scrivono ai cinesi 'Vogliamo la pace'.

Sì, bisogna imparare, soprattutto le lingue.

Uno può trovare dei messaggi di aiuto e andare in aiuto.

Se comunicano due paesi possono diventare amici.

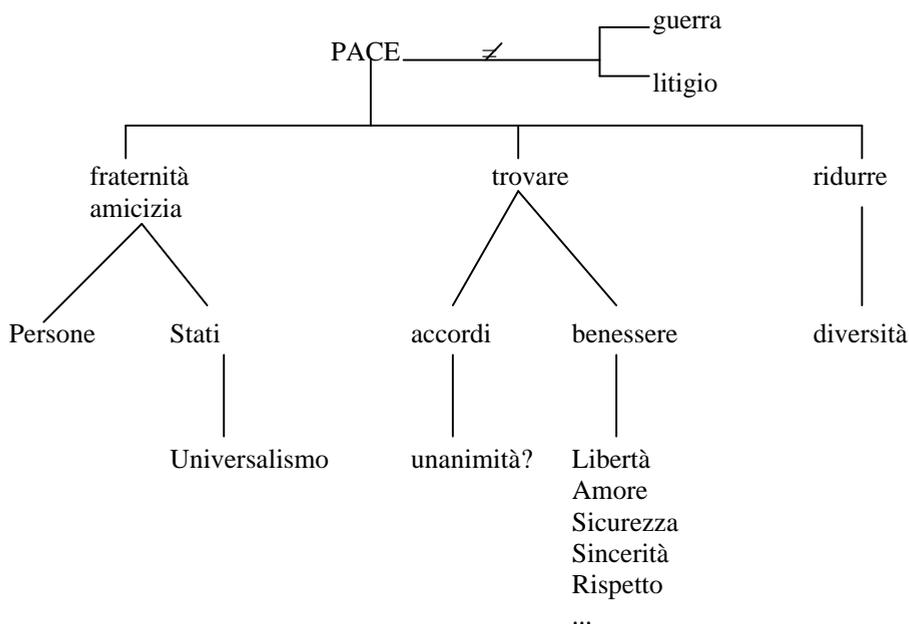
ANGELINI SILVIA, Istituto Comprensivo 'Marco Polo', Viareggio

b) *Sintesi*

Per i "fanciulli" di questa età la pace è:

- aiutarsi
- rispettarsi a vicenda
- fratellanza, amicizia, amore ...
- mancanza di violenza fisica morale
- valore in sé che può essere raggiunto con sacrificio, impegno, sottomissione a qualcosa / qualcuno che resta generalmente esterno
- accettare le differenze di usi, regole, costumi di altri popoli
- realizzazione della Giustizia, nel senso di "fare cose giuste": tra persone, verso persone di altre nazionalità, soprattutto povere, tra Stati
- assenza di guerra tra Stati

c) *Matrice cognitiva*



Mappa del curatore

- dagli 11 ai 13 anni

a) Conversazione clinica

Ins.- Cosa intendete per vivere in pace?

Nicolò: Intendo di finire tutte le guerre

David K: Per avere la pace bisogna saper convivere, essere liberi di fare ciò che si vuole senza però essere crudeli e saper rispettare certe regole.

(Applausi)

Andrea: Per me la pace non esiste in senso assoluto, ci possono essere momenti di pace, per esempio due stati vanno d'accordo poi all'improvviso nasce un conflitto.

Gabriele: Il concetto di pace non esiste solo tra stati, ma anche tra persone. Anche un bisticcio rappresenta un conflitto.

Ilaria B: Il concetto di pace nel mondo non ci sarà mai, è già difficile avere la pace in classe, figurati se può esserci nel mondo. I momenti belli finiscono sempre, ma anche quelli brutti per fortuna.

Fabio: Per fare la pace tra stati in guerra ci vuole una trattativa.

Ins.- Spiega che cos'è una trattativa

Fabio: E' un patto, c'è una discussione e uno scambio.

Chiara: La pace può realizzarsi quando ad un certo punto due smettono di litigare, di fare la guerra e trovano un accordo provvisorio.

Ins.- Perché nascono i conflitti?

Martina: Una volta i conflitti erano meno perché c'era più parità, vivevano allo stesso livello, invece ora tutti sono gelosi perché uno ha più degli altri; la gente non ascolta, tutti vogliono avere ragione.

Ilaria R: Nascono i conflitti perché la gente non ragiona, non pensa, agisce senza pensare alle conseguenze, se pensasse non nascerebbero i conflitti.

Luca: E Hitler non pensava?

Chiara: Pensava, ma pensava male...

Francesco: Due entrano in conflitto quando vogliono la stessa cosa; il problema oggi è che tutti vogliono tutto; tra noi a volte ci sono gelosie, offese, la superiorità.

Gianluca: La pace è un ordine di vita che si dovrebbe rispettare per stare in armonia; i conflitti nascono perché non si sa apprezzare ciò che si ha, si guarda solo chi sta meglio di noi e non chi sta peggio; stare in pace vuol dire rispettarsi, aiutarsi.

David K: I conflitti nascono perché vogliono ingrandire il loro potere; tra noi nascono litigi per prepotenza; se c'è una guerra bisogna cercare di aprire un dialogo e fare una trattativa; anche tra noi se uno ti dà uno spintone, invece di reagire subito e di picchiarlo si deve parlare, si parla, ma se poi insiste e non vuol capire... voglio dire che quando ci vuole ci vuole.

Andrea: Voglio portare un esempio. Tra me e Francesca l'anno scorso c'era guerra e pace, si faceva a pennate, era una guerra scherzosa.

Leonardo: Molti conflitti purtroppo vengono risolti con l'omicidio.

David C: Per non far nascere i conflitti bisogna lasciar perdere.

Diego: Per risolvere i conflitti bisognerebbe che gli stati andassero d'accordo.

Ins.- Cosa vuol dire andare d'accordo?

Diego: Essere amici, non litigare mai.

Francesco: Non litigare mai no, l'importante per essere amici è intendersi e prendere le decisioni insieme

Ins.- Come si può trovare un accordo?

David K: Col dialogo, con pazienza, col tempo si può trovare un'intesa.

Gianluca: Bisognerebbe stabilire dei patti condivisi, delle regole; dopo il litigio, che a volte ci vuole, è difficile trovare un'intesa, ma bisogna avere la capacità di dialogare per trovare un accordo e ristabilire una pace.

Ins.- Quando si può dire che si è stabilita una pace tra popoli?

Diego: Quando tutti collaborano per il bene comune.

Ins.- E la guerra come la vedete?

Andrea: La guerra è una grande lite, per me è una grande fossa difficile da colmare.

Daniele: La guerra è un grande contrasto tra stati o tra persone.

Mirko: La guerra serve a poco o a nulla; alla lunga ci perdono tutti.

Ins.- Cosa intendete per fratellanza e per tolleranza?

Martina: Per me vuol dire solidarietà, quando le persone si aiutano a vicenda e si vogliono bene; e tolleranza si ha quando una persona rispetta le idee dell'altro, anche se la pensa in modo diverso.

Andrea: Bisogna rispettare le idee migliori e le peggiori...

Elisa: Vanno rispettate tutte le idee, come le religioni. Magari per una persona è importante una cosa che per un'altra non lo è.

Ins.- Cosa pensate sia la convivenza?

Nicoletta: La convivenza è stare insieme rispettandoci.

Ins.- E per equità cosa intendete?

Francesco: Essere uguali. Siamo diversi ma bisogna saper vivere insieme e stabilire una forma di convivenza, una buona convivenza è meglio, e una convivenza allo stesso livello è l'equità, avere tutti gli stessi diritti e gli stessi doveri.

Ins.- La discussione è interessante, ma il tempo è una risorsa limitata e sta per finire. Prima di andarcene a casa ditemi in una battuta cosa pensate che sia la pace.

Tutti a turno rispondono:

La cosa più bella

Rispettare le idee

Felicità

Convivenza

Stare insieme senza conflitti

Solidarietà

Tolleranza

Volersi bene

Amicizia

Un mondo migliore

Libertà

Regole

Volersi bene litigando un po'

Andare d'accordo

Non essere superiori

Non essere avidi

Divertimento

Rispetto

Non essere gelosi

Volersi bene

Stare in armonia

Aiutarsi

Fine della guerra

Tolleranza

Tranquillità

Essere uguali

Fratellanza

L'intervallo fra una guerra e un'altra

CECCANTI MASSIMO, Scuola Media Barsanti, Pietrasanta (LU)

a) *Conversazione clinica*

Ins.- Sentite spesso parlare di pace?

Sì

Ins.- E., hai la mano alzata: che cosa è per te la pace?

La fratellanza, l'amore, il bene che ci vogliamo.

Ins.- Quindi per te, se ho capito bene, la pace è volersi bene, saper stare insieme?

Sì, quando le persone vanno d'accordo non litigano.

Ins.- Allora tu ti senti in pace quando non litighi con nessuno?

Sì, ma anche quando non sono triste per qualcosa.

Ins.- Cosa, per esempio?

Un brutto voto, un rimprovero della maestra, ed altro.

Ins.- E tu, F., vedo che annuisci, sei d'accordo con ciò che ha detto la compagna?

Sì, ma vorrei aggiungere una cosa. Pace per me è anche popoli che vivono in pace, senza litigare, senza ammazzarsi.

Ins.- Allora vuoi dire che pace è il contrario di guerra? Ho capito bene?

Sì, perché anche quando due persone litigano è come se facessero una piccola guerra tra loro, senza armi, ma con parole brutte e con i pugni e le mani.

Ins.- M., non sei d'accordo?

Sì, sono d'accordo. Infatti per me pace, no, anzi, stare in pace vuol dire rispettarsi, essere amici, non sffottersi. Per esempio in classe non c'è molta pace perché spesso ci offendiamo e ci prendiamo in giro.

Ins.- Allora, se ho capito bene, tu non stai molto bene in classe?

No, ci sto bene ma non sempre. Vorrei che ci fosse più calma, più accordo, più rispetto delle regole.

Sì, insomma, se tutti stessimo più attenti a non dare fastidio agli altri saremmo più liberi.

Ins.- Come, più liberi?

Non so come dire, aiutami!

Ins.- Sì, ma comincia a parlare per farmi capire

Ognuno di noi, per esempio, potrebbe parlare. Cioè, non è che non si può parlare ma a volte ti prendono in giro, ti brontolano, ti offendono. Hai capito?

Ins.- Credo di sì, vediamo un po': tu forse vuoi dire che i tuoi compagni non sempre rispettano le opinioni, le idee, le iniziative degli altri?

Sì, ma anche che prendono in giro quando uno sbaglia o che fanno sbagliare per dispetto.

Ins.- Allora per te vivere in pace vuol dire non solo rispettarsi ma anche aiutarsi

Sì, hai capito bene.

Ins.- Siete tutti d'accordo? Tu, V., hai la mano alzata: cosa vuoi dire?

Volevo dire che per me pace è una cosa, un sentimento contrario alla violenza.

Ins.- Che cosa vuol dire per te violenza?

Essere picchiati, essere non considerati.

Ins.- Come 'non essere considerati'? Spiegati meglio!

Sì, perché quando i miei amici non mi guardano o non mi parlano o non mi ascoltano, cioè fanno finta che non ci sono, io mi sento male come quando mi picchiano o mi offendono.

Ins.- La vostra compagna vuole dire che non esiste solo la violenza fisica ma anche quella morale, quella cioè che colpisce i sentimenti. E così, V.?

Sì, penso proprio di sì, perché non sento male nel corpo, ma nel cuore.

Ins.- M., vuoi dire qualcosa anche tu?

Sì, sono d'accordo con i miei compagni, non solo con V., perché pace è Amore, fratellanza, collaborazione, volersi bene, insomma.

Ins.- Sentiamo gli altri

Io sono d'accordo con tutti ma volevo aggiungere che la pace è una cosa che vogliono tutti i popoli ma che non tutti possono avere perché i popoli che non sono civili non possono vivere in pace perché non hanno regole.

Ins.- Vediamo se ho capito bene! Vuoi dire che non è possibile vivere in pace dove non ci sono regole da rispettare?

Sì, perché tutti possono fare quello che vogliono. Per esempio, se io voglio coltivare un pezzo di terra dove lavora un'altra persona e sono un incivile, caccio via a bastonate l'altro o lo ammazzo e faccio quello che voglio senza che nessuno mi dica niente perché non c'è una legge che mi dice che non posso farlo.

Ins.- Allora vuoi dire che ci devono essere delle regole uguali per tutti da rispettare?

Sì!

Ins.- Cosa vuoi dire G.?

Volevo dire: mi sembra che E., se ho capito bene, con il discorso delle regole parlasse di giustizia! Se è così sono molto d'accordo con lui perché, secondo me, non c'è pace senza giustizia.

Ins.- Quindi vuoi dire che la giustizia è un insieme di regole che ci servono per vivere insieme pacificamente

Sì!

Ins.- Gli altri hanno da dire qualcosa? È importante sentire l'opinione di tutti per poi lavorare meglio. Su coraggio! Ho già detto che non ci sono opinioni giuste o sbagliate ma che questa conversazione ci serve per organizzare il nostro lavoro!

Io pensavo che pace è anche tolleranza, saper sopportare. Per esempio nel mio palazzo ci sono persone che non sopportano gli animali e litigano sempre con me e mio padre perché io ho un canino e un gattino.

Ha ragione I., perché vivere in pace vuol dire anche, secondo me, non solo rispettare gli altri ma anche gli animali, le piante, la natura insomma.

Ins.- C'è L., che vuol dire qualcosa

Volevo dire che sono d'accordo un po' con tutti, meno che con E.; cioè non è che non sono proprio d'accordo, sul discorso della giustizia ci siamo, ma non ci siamo con il ritenere incivili alcuni popoli. Essi, secondo me sono diversi, non incivili, hanno regole e usanze diverse da noi.

Ins.- Tu vuoi dire che spesso noi giudichiamo popoli e persone con il nostro punto di vista senza conoscere usi, costumi, religione, ecc.?

Sì!

Ins.- Nessuno vuole più parlare? (attesa)... Bene, allora vediamo. Secondo voi, se sbaglio o dimentico qualcosa correggetemi, la pace è: rispetto, non violenza, amicizia, fratellanza, tolleranza, collaborazione, giustizia. Ma per stare in pace mi basta l'amicizia o la tolleranza o la giustizia da sole oppure sono tutti questi valori messi insieme che ci consentono di vivere in pace?

Basta uno, la fratellanza!

No, non sono d'accordo, è più importante il rispetto!

E la Giustizia dove la mettete?

E l'amore? Tu maestra ti sei dimenticata dell'amore?

Ins.- Buoni, buoni, non vi scaldate troppo! Ognuno di questi valori è importante quindi avete tutti ragione!

È vero, quindi sono necessari tutti quanti per vivere pacificamente.

AGOSTINI PAOLA, Circolo Didattico n.3, Grosseto

b) Sintesi

La pace è:

- situazione individuale di:

- tranquillità, serenità, assenza di dolori, di sofferenze ...
- soddisfazione interiore per aver fatto bene qualcosa, di vita vissuta in situazioni di rispetto reciproco

- riconoscimento di diritti comuni: uguaglianza, libertà, dignità personale ...

- rispetto di regole

- per negazione, disagio per aver provocato qualcosa di spiacevole a qualcuno

- risultato di una trattativa, spesso accompagnata da rinunce, per porre fine ai conflitti

- manifestata dai rapporti di tolleranza, solidarietà ...

Al contrario, quando il gruppo diventa significativo e destrutturante da punto di vista delle regole, la pace si trasforma in un valore negativo che va rimosso, considerato come qualcosa da riservarsi alle donne.

- dai 14 ai 15 anni

Conversazione clinica:

Ins. – Fatemi l'esempio di una situazione in cui non c'è pace.

La guerra

La guerra: per forza la guerra.

Però anche in mezzo alla guerra, per esempio tra i soldati della stessa parte, ci potrebbe essere una situazione di pace.

Anche un conflitto tra due persone.

La guerra c'è quando c'è odio: i soldati sono solo strumenti che non hanno niente l'uno contro l'altro.

L'odio è tra i regnanti.

Anche in una famiglia tra marito e moglie, genitori e figli, insomma quando una famiglia non è unita, non c'è comprensione.

Il razzismo!

Anche se uno non si sente in pace con sé vive male.

Ins.- Cosa vuol dire che non è in pace con sé?

Magari ha commesso qualcosa, per esempio un incidente e ha ucciso qualcuno e ha una guerra dentro e pensa "Se non mi ero ubriacato ..."

Non è in pace con la sua coscienza.

Si potrebbe non sentirsi in pace a causa dell'invidia, della gelosia, dell'intolleranza.

E poi se uno si sente in pace con se stesso, cerca di trasmettere la sua gioia e si sente ancora più in pace e fa sentire più in pace gli altri.

Ins. – Quindi quando si parla di pace si può intendere a vari livelli?

Sì.

Sì, tra governi, oppure anche tra amici e in famiglia, oppure con se stessi.

Ins. – E cosa provoca una situazione di non pace?

L'egoismo.

Il tradimento

Il desiderio della libertà.

Magari uno subisce un torto e si vendica.

Eh, sì, l'oppressione.

Anche la delusione.

Ins. – A proposito di tradimento, torto, oppressione, allora vuol dire che qualcuno ha fatto qualcosa che ha provocato un conflitto?

Sì.

Succede così.

Ins. – Quindi volete dire che ci sono dei comportamenti che negano la pace?

Sì.

Ma certe volte c'è voglia di conflitto per la troppa pace!

Ins. – Spiegati meglio.

Per esempio c'è noia, voglia di qualcosa di nuovo.

Per esempio l'amore non è bello se non è litigarello.

Se c'è troppa pace, troppo accordo, tutti che sono dello stesso parere, poi dei conflitti nascono per forza.

Ins. - Spiegatevi meglio.

Lei vuol dire che se c'è diversità, allora è possibile migliorarsi, confrontarsi, c'è la pace vera.

Sì, volevo dire così.

Per esempio tra un uomo e una donna che si amano succede così.

Io credo che delle volte sia la paura, se c'è troppa calma e non succede nulla allora ci si carica di ansia, di paura che succeda qualcosa e poi ti porta al conflitto.

Anche la ripetitività, perché uno ha voglia di scappare, di cambiare.

Quando si tengono le cose dentro e non si dicono, poi scoppia il conflitto.

Ins. – E che tipo di cose sono?

Per esempio un torto: te lo tieni dentro per non litigare e poi scoppi.

E' un bisogno di esprimere le proprie opinioni.

E' un diritto. Per esempio un altro ha un bisogno, quando hai tanti amici, è un diritto stare un po' da soli.

Ins.- Avete parlato di bisogni, di diritti: si può dire che un conflitto può nascere perché sono soffocati bisogni o diritti?

No, non sono d'accordo: non si possono soddisfare tutti i bisogni, ci sono dei bisogni che per forza non vengono soddisfatti.

Per esempio con gli amici non puoi fare quello che vuoi.

Certe volte un amico è troppo appiccicoso e tu hai bisogno di stare da solo.

Ins. – Volete dire che se il bisogno di una parte è inconciliabile con quello dell'altra allora è difficile armonizzare i bisogni di tutti?

Se vuoi bene ai tuoi amici cerchi di soddisfare i loro bisogni e i loro desideri.

Succede anche che una mamma ti sta troppo addosso e per volerti bene dovrebbe invece rispettare i tuoi bisogni; la stessa cosa può succedere con un marito nei confronti della moglie: certe volte volere bene supera i limiti e toglie libertà.

Io sono d'accordo sul fatto di soddisfare i bisogni degli altri, ma anche tu devi poter soddisfare i tuoi! Io sono d'accordo sul fatto di soddisfarli, ma in armonia! Come dite voi ora sembra che qualcuno ci rimetta!

No, io non volevo dire questo, se c'è un'amicizia profonda non ci rimette nessuno!

Io credo che un altro bisogno sia quello di pensare ...

Certe volte non è possibile soddisfare i bisogni degli altri, comunque se un'amicizia è vera, non si fanno sempre le stesse cose, ogni giorno arricchisce sempre di più e si approfondisce.

Questo si vede bene in un rapporto di coppia.

Ins. – Quest'armonia una volta raggiunta, è raggiunta definitivamente, oppure è una cosa dinamica e certi comportamenti la approfondiscono, mentre altri la rovinano?

Si può dire solo in generale, perché dipende da situazione a situazione: uno cerca di adattarsi agli altri, di proporre idee diverse, ma poi via via si scelgono le idee più giuste.

Però bisogna metterle le nostre idee sul tavolo, tutte!

Secondo me non si può dire quali modi di fare portano alla pace e quali no, i motivi sono soggettivi.

Ins. – Vi è capitato ultimamente di essere coinvolti in una specie di conflitto? Con chi? In che senso?

Io sì, con me stessa.

Io in famiglia.

Con gli amici succede.

Ins. – Cosa li ha provocati?

Gelosie, incomprensioni, invidia.

Ipocrisia.

Ins. – Cosa si può fare per ricomporre la pace?

Io non lo so.

Secondo me la cosa migliore è dialogare, dire ciò che si pensa, e poi è importante ammettere di avere sbagliato.

Questo in generale, non solo in famiglia: se ne discute, poi si può ripensare ai propri errori e a quelli degli altri per poter capire la situazione in modo oggettivo.

Se però uno è disposto a fare la pace e l'altro è arrabbiato, si deve aspettare che sia disposto anche lui, non assillarlo.

Quando c'è un conflitto ognuno ha la sua colpa: se uno dei due si fa avanti, non con orgoglio, ma ammette i suoi torti, quello è un segno importante: ammettere i propri torti è importante!

E' un comportamento che porta pace.

Poi viene fuori la cosa giusta, un accordo che possa star bene a tutti e due.

Ins. – Vi sembra che questi comportamenti tra persone siano utili anche nel comporre la pace tra popoli?

Magari! Ma sembra difficile e preferiscono lavarsene le mani: l'importante sarebbe scegliere le persone giuste.

Ins.- Persone come?

Governanti imparziali.

Sinceri.

E non seguire cosa fa più comodo, per esempio cosa rende di più economicamente.

E' molto diverso tra persone e tra governi, perché tra persone c'è affetto e non è così nelle trattative tra governi.

Io non sono d'accordo con questo: tra persone è possibile perché si può essere sinceri, mentre tra governi è difficile o impossibile perché, per esempio, se fanno un accordo economico lo devono rispettare ma non possono essere sinceri.

Ins. – Puoi spiegare meglio la tua opinione?

Volevo dire che se hanno fatto un accordo sono costretti a rispettarlo per non fare scoppiare una questione, per cui sembrano paesi in pace, e invece, magari, si odiano tra loro e non c'è sincerità, vera pace, pace vera.

Ins. – Vuoi dire che questa mancanza di sincerità è una minaccia per la pace?

Molte volte sì, perché sincerità e trasparenza sono importanti, ma questa ambiguità potrebbe servire per non fare scoppiare un conflitto.

Tra persone è diverso perché c'è sentimento e invece tra nazioni, no!

Anche in famiglia potrebbe essere giusto che i genitori non si dividano e fingano per amore dei figli...

Comunque se si cerca di immedesimarsi nelle situazioni, nelle persone, si capisce cosa è giusto e cosa no. Si dovrebbe fare agli altri ciò che vorremmo fosse fatto a noi!

MANETTI DANIELA, Liceo Scientifico 'Copernico', Prato

b) Sintesi

La pace:

- esiste a vari livelli:

- autocoscienza personale: la pace è sinonimo di serenità, di tranquillità ... ma anche di autorealizzazione, di responsabilità etica rispettata
- rapporti interpersonali
- tra Stati.

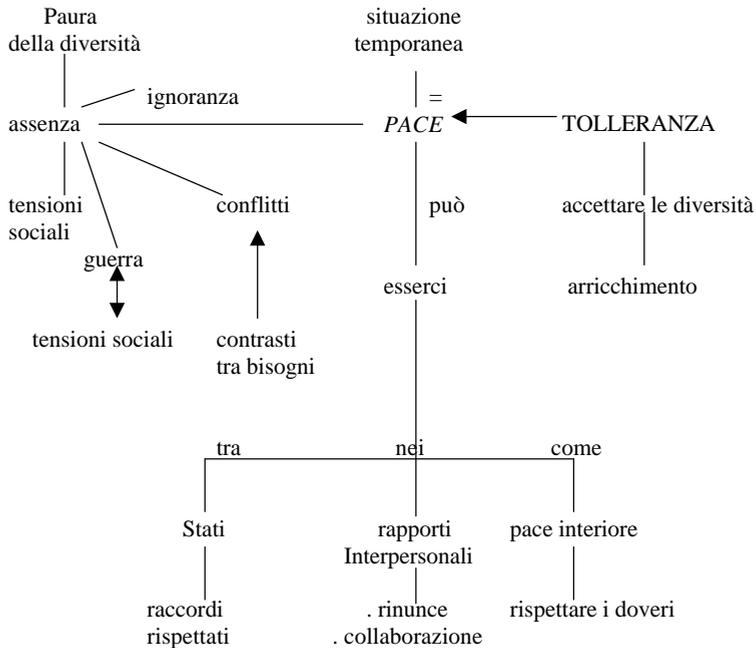
I conflitti creano situazioni di non pace e sono provocati da:

- noia, mancanza di cose nuove
- contrasti tra bisogni

- è armonia tra persone che dipende da situazioni particolari e, generalmente, è destinata a venir meno
- si può fare / rifare ammettendo e conciliando errori reciproci
- tra i popoli è possibile solo se i governanti trovano accordi su interessi comuni e si impegnano a rispettarli.

Se le esperienze personali sono state molto dure (es. studenti provenienti dal Kosovo) la pace non esiste. La tolleranza, come accettazione della diversità, può avvicinare alla pace.

c) *Matrice cognitiva*



4. *Le didattiche dell'educazione alla Pace*

L'educazione alla pace, quale proposta inserita all'interno delle discipline curriculari e non come disciplina a sé stante, non postula, evidentemente, una didattica specifica. Comunque, anche se non esiste un modello didattico da preferirsi in assoluto, si possono individuare alcune caratteristiche metodologiche particolarmente rispondenti all'insegnamento curricolare dell'idea di pace. Sono soprattutto le "forme" e le "mediazioni" didattiche adottate che in qualche modo legittimano e danno senso all'insegnamento scolastico della pace. L'analisi delle esperienze più promettenti di educazione alla pace indica alcune linee di tendenza che trovano, nelle fasce di età prima indicate, momenti d'uso privilegiati:

a) *"una didattica ludica"*

Il gioco, quale rappresentazione più o meno analogica della realtà, quale modalità di esprimere spaccati di vita, modelli, ruoli, situazioni, relazioni ... riveste notevole importanza per:

- identificarsi in situazioni, ruoli, problemi ...
- affrontare realtà complesse, da vivere in situazione protetta, qual è la simulazione scolastica, per analizzarle e prenderne coscienza
- sintetizzare sistemi di relazioni interpersonali per evidenziarne i significati che sono alla base degli atteggiamenti e dei comportamenti
- economizzare le attività di insegnamento / apprendimento
- favorire la motivazione ad approfondire problematiche a intensa carica umana.

E' però utile ricordare che il gioco in sé e per sé, il gioco come attività che si fa e che trova nel suo stesso farsi la giustificazione e la gratificazione, assume valenza didattica quando viene sottoposto a riflessione e a presa di coscienza.

Il gioco, inoltre, ben difficilmente rappresenta una modalità esclusiva utilizzata nelle attività di apprendimento: esso si legittima in quanto rappresenta *uno dei modi*, pregnanti e significativi, utilizzati dalla didattica.

La didattica ludica trova nella scuola dell'infanzia e nei primi anni della scuola di base un'ampia applicazione. La sua utilizzazione sta diventando importante anche negli altri gradi scolastici. In queste realtà il gioco, in quanto simulazione e "virtualità", trova non solo nella pratica diretta, nel gioco cioè vero e proprio da farsi e praticarsi in situazione, ma anche nella realtà vicariante della rappresentazione multimediale, espressione e realizzazione.

Il gioco, inoltre, viene a porsi come una delle possibilità didattiche e se utilizzato da solo mostra tutti i suoi limiti.

Lo spezzone di esperienza didattica che segue esemplifica quanto detto:

CONCETTO: IDENTITA'
 CONOSCERE SE STESSI E GLI ALTRI

Fase 1. *La mia storia*

h. 2.00

Obiettivo: Ripercorrere le tappe della crescita

Mediatori: iconici, simbolici, analogici

Modalità: attività in piccolo gruppo attività in gruppo-sezione riunito

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
<p>Le insegnanti avevano precedentemente chiesto ai bambini di portare a scuola una foto di quando erano piccoli. Si riprendono gli autoritratti da loro disegnati nella fase precedente e si consegnano ai proprietari insieme ad un ritratto fatto durante il primo anno di scuola materna .</p> <p>A questo punto l'insegnante consegna ai bambini le foto, chiede che vengano osservate bene e poi scambiate con quelle dei compagni. Durante la conversazione, fa attenzione che venga rispettato il turno di parola e che ognuno possa parlare il tempo necessario. Riprende le foto, ne lascia alcune distese in terra e chiede ai bambini di raccontare cosa vedono. Tramite una scelta oculata delle foto, mira a far comprendere ai bambini che crescere non vuol dire solo modificarsi fisicamente ma anche diventare sempre più abili, più autonomi e più esperti nelle relazioni sociali.</p> <p>Mostra ai bambini una cesta con alcuni oggetti che si usano quando si è piccoli (biberon, pannolini, giocchini sonori...) e li mette a loro</p> <p>Accoglie il suggerimento dei bambini e li aiuta a riorganizzare in un copione le azioni che compie il bimbo piccolo dal momento della nascita (basandosi sulle esperienze riportate da loro stessi) e le cure parentali che riceve. I materiali a disposizione ed un po' di regia da parte dell'insegnante permettono ai bambini di ripercorrere le tappe della crescita e delle proprie conquiste, in relazione a sé ed al rapporto con gli altri. Durante il gioco drammatico l'insegnante fa attenzione che tutti possano intervenire e, nel susseguirsi delle azioni, che siano rispettati i nessi logici (temporali e causali) e la consequenzialità.</p> <p>Al termine del gioco, invita i bambini ad incollare le foto su un cartoncino e ad esprimere un loro pensiero</p> <p>Scrive sotto ogni foto il pensiero dettato dai bambini sull'argomento</p>	<p>I bambini, seduti in cerchio, confrontano immediatamente i due elaborati, commentano, si danno risposte riguardo alle differenze riscontrate (<i>qui ero piccolo, non sapevo disegnare; ho fatto uno scarabocchio; nel tuo non si vede il viso...</i>)</p> <p>Guardano le foto, raccontano ciò che vedono, osservano quelle degli amici, hanno voglia di parlare di quando erano piccoli.</p> <p>Commentano le foto rendendosi conto abbastanza in fretta della "sequenza di crescita" ed esprimono il proprio parere (<i>qui sono piccolo piccolo nel lettino; qui mangio la pappa da solo; anch'io mangio da solo nel seggiolone; qui ho imparato ad andare in bici; io so anche pattinare ora...</i>)</p> <p>Pescano nella cesta, toccano i vari oggetti, socializzano i loro ricordi, riportano ciò che hanno sentito raccontare dai genitori a proposito della loro storia. Con l'ausilio degli oggetti a disposizione, cominciano spontaneamente a mimare delle azioni (nascita, momento della pappa, pianto, gioco....).</p> <p>Inizia il gioco-dramma; i bambini scelgono i ruoli e si organizzano in gruppi di 3/4 alla volta. I gruppi si susseguono nella drammatizzazione, riproponendo parti del copione delle azioni del bambino piccolo, in relazione con il comportamento dei genitori verso di lui.</p> <p>Scambio di ruoli e ripetizione della drammatizzazione.</p> <p>Incollano le foto</p>

Osservazioni:

La cesta con gli oggetti utilizzati per il gioco-dramma è stata lasciata a disposizione dei bambini per alcuni giorni.

I bambini hanno ripetuto varie volte la drammatizzazione, anche variando e complicando il copione, nei momenti di gioco liberamente organizzato.

Le insegnanti, osservando i bambini mentre giocavano, hanno notato che alcuni di loro, impersonando il bambino piccolo, comunicavano con gli altri mediante gesti ed espressioni del viso.

E' stato chiesto ai bambini il perché della scelta di "parlare" con i gesti e con la mimica facciale; le risposte sono state diverse: "i bambini piccoli non sanno parlare", "quando piangono è perché hanno fame", "se ridono sono felici"...

Le insegnanti hanno stabilito di continuare ad approfondire questo argomento.

Fase 2. Tante espressioni

h. 1.15

Obiettivo: Scoprire la relazione esistente tra le espressioni del viso ed i sentimenti provati

Mediatori: prassici, iconici, simbolici, analogici

Modalità: attività in gruppo-sezione riunito - attività in piccolo gruppo

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
<p>L'attività inizia con il gruppo sezione riunito. Con l'episcopo si proiettano sul muro le immagini di un libro: sei nuvolette con altrettante espressioni "facciali" diverse (contenta, arrabbiata, triste, sognante, spaventata, pensierosa). Le insegnanti invitano i bambini ad esprimere le proprie opinioni su "chi sono e perché hanno quella faccia".</p> <p>L'attività continua in piccolo gruppo. L'insegnante propone ai bambini di imitare le nuvolette davanti allo specchio. Mostrando l'illustrazione del libro, chiede ai bambini di scegliere una nuvoletta e di disegnarla per farne un burattino a bastone. Mette a disposizione vario materiale per la costruzione dei burattini. Terminato il lavoro riunisce i bambini per giocare con le nuvolette: due di esse si incontrano, si salutano e si guardano in faccia.. L'insegnante "regista" stimola i bambini a partecipare, a calarsi nel personaggio, a chiamare altre nuvolette per complicare le relazioni, per favorire la presa di coscienza del sentimento sotteso all'espressione del burattino e farlo proprio e del sentimento da riconoscere nell'altro.</p>	<p>I bambini osservano con interesse, fanno commenti, si sovrappongono con le voci per dare la loro spiegazione su ciò che vedono, qualcuno formula ipotesi sul perché di certe espressioni facciali delle nuvolette. Sollecitati a trovare un accordo, decidono di assegnare ad ogni nuvoletta un "sentimento-etichetta" per poterle riconoscere.</p> <p>Davanti allo specchio provano ad assumere le stesse espressioni, si guardano reciprocamente, commentano, giocano. Ogni bambino sceglie una nuvoletta, la disegna e prepara il suo burattino. Inizia il gioco-dramma: un bambino con il suo burattino sceglie un amico con una nuvoletta diversa per espressione dalla sua e inizia un primo tentativo di dialogo (<i>perché sei triste?, sono arrabbiato perché...</i>). Il gioco li diverte, cercano altri amici, ma si accorgono che se sono più di tre burattini non riescono a dialogare. Un bambino propone di mettere una regola: più di tre nuvolette alla volta non possono fare il teatro.</p>

Osservazioni:

Le nuvolette-burattino rimangono a disposizione dei bambini per potervi giocare anche in altri momenti della giornata, in un posto che da adesso in poi sarà chiamato "angolo del teatro".

Fase 3. *Ho avuto paura, ho fatto un bel sogno*
h. 2.00

Obiettivo: Riconoscere in se stessi e negli altri emozioni e sentimenti

Mediatori: iconici, simbolici

Modalità: attività in piccolo gruppo attività in gruppo sezione riunito

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
<p>L'insegnante mostra ai bambini le due nuvolette, quella "sognante" e quella "spaventata" e chiede loro di esporre ciò che viene loro in mente guardando le due faccine.</p> <p>Durante la discussione fra i bambini cerca di far emergere i due stati d'animo contrastanti: paura e tranquillità.</p> <p>Con in mano il burattino impaurito chiede ai bambini cosa essi pensano sia la paura e se hanno mai avuto paura oppure se conoscono qualche storia paurosa. Segue la stessa procedura con la nuvoletta "sognante".</p> <p>La conversazione si sposta sui sogni: emergono momenti di tranquillità ma anche incubi; l'insegnante aiuta i bambini a manifestare le emozioni provate per far partecipi gli altri di proprie gioie o paure. Al termine della conversazione l'insegnante chiede ai bambini di disegnare un loro sogno, bello o brutto.</p> <p>Il gruppo-sezione si riunisce in cerchio, ogni bambino ha davanti il proprio disegno ma è tardi, non si possono leggere.</p> <p>Per non deludere i bambini, l'insegnante propone di dividere e mettere in due scatole i disegni, da una parte i sogni belli e dall'altra quelli brutti.</p>	<p>I bambini formulano varie ipotesi, alcune fantasiose, altre pescate nel proprio vissuto.</p> <p>Per i bambini non è facile, inizialmente, affrontare l'argomento, poi qualcuno inizia raccontando un'esperienza, altri definiscono cosa vuol dire per loro la parola "paura", altri ancora dicono in quali circostanze si può avere paura.</p> <p>I bambini definiscono la nuvoletta tranquilla <i>quella che sogna</i> e raccontano i loro sogni, oppure ne inventano.</p> <p>Un bambino osserva che non tutti i sogni sono belli, ci sono anche sogni brutti che fanno paura. Alcuni scoprono che si possono condividere sia le esperienze che le emozioni (anche gli amici, nelle stesse circostanze, provato sentimenti simili ai loro).</p> <p>Dopo aver fatto il disegno raccontano ciò che hanno rappresentato all'insegnante che lo trascrive dietro al foglio.</p> <p>I bambini sono curiosi di sapere cosa "raccontano" i disegni dei compagni.</p> <p>Ogni bambino sceglie in quale scatola mettere il suo elaborato.</p>

Osservazioni:

Nel pomeriggio, come promesso, il gruppo-sezione si riunisce e l'insegnante legge la spiegazione del sogno data da ogni bambino, cercando di far emergere lo stato d'animo espresso nel racconto. E' stato interessante notare che anche i bambini che avevano disegnato "sogni paurosi" hanno raccontato di aver trovato tutti il modo di risolvere la "situazione drammatica" sognata, da soli o con l'aiuto di un genitore.

CASTRI VALENZIANA, Direzione Didattica Pontassieve, Firenze

b) *“una didattica attiva, riflessiva e dei significati umani”*

La relazione educativa scolastica, per quanto realizzata in un ambiente protetto e separato dalla vita qual è l'istituzione scuola, implica però contestualmente il coinvolgimento umano dei protagonisti: non si dà istruzione senza che contemporaneamente non vi sia educazione. E l'educazione alla pace, come si diceva, essendo contemporaneamente obiettivo, contenuto e metodo nel suo farsi stesso, esige che insegnanti e alunni siano coinvolti in questo processo, pena la riduzione a tecnica di insegnamento, a vuota forma che vive di se stessa e non del senso che riesce a dare alle cose e alle esperienze.

L'educazione alla pace, inoltre, sottolinea l'importanza del coinvolgimento e dell'effettivo “protagonismo” dei soggetti implicati, alunni e studenti per primi. Senza una vera motivazione all'apprendimento - che non è estrinseco interesse - non si può sperare che accanto alle costruzioni conoscitive si pervenga anche a formare atteggiamenti e comportamenti di pace.

Infine l'educazione alla pace esige che gli studenti siano sempre più coinvolti in ogni fase di lavoro, in quanto stanno facendo, negli scopi immediati e più o meno lontani che ci si prefigge.

Anzi: che ci si prefigge insieme.

L'esempio che segue può essere ritenuto quale illustrazione possibile di quanto detto:

CONCETTO: AUTOSTIMA

Classe 2° media

Fase 1

h.2

Obiettivo: approfondire il concetto di autostima

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta l'obiettivo • Induce gli alunni, attraverso domande facilitanti, ad ampliare ed approfondire le loro riflessioni sul concetto di autostima • Fa esempi • Sollecita gli alunni a fare esempi, ascolta in modo attivo e prende appunti • Fa generalizzare • Fa sintetizzare • Propone un test di verifica su quanto appreso a sul livello di gradimento dell'esperienza 	<ul style="list-style-type: none"> • Argomenta • Racconta • Definisce • Prende appunti • Generalizza • Sintetizza • Fa riflessioni personali scritte • Esprime il proprio parere sull'argomento trattato e sul metodo seguito • Suggerisce eventuali modifiche metodologiche

Fase 2

h.2

Obiettivo: far esaminare le sei componenti dell'autostima

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta l'obiettivo • Presenta in forma ragionata le sei componenti dell'autostima • Propone la drammatizzazione di una situazione in cui si possano individuare alcune componenti dell'autostima • Stimola e guida la discussione sul sociogramma • Guida alla generalizzazione e alla sintesi • Propone un questionario scritto 	<ul style="list-style-type: none"> • Prende appunti • Organizza il sociodramma • Esegue il sociodramma • Riflette sul sociodramma • Generalizza • Sintetizza • Compila il questionario e, così facendo, racconta in forma scritta l'esperienza ed espone le impressioni personali

Fase 3

h.2

Obiettivo: approfondire il concetto di 'bassa autostima' e 'alta autostima'

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta l'obiettivo • Presenta una situazione articolata, con vari personaggi, alcuni dei quali hanno bassa autostima, altri alta autostima, quindi guida gli alunni ad analizzare la situazione e ad individuare le principali cause e conseguenze dell'autostima • Conduce il lavoro di generalizzazione e di sintesi, che viene fatto in modo collettivo • Propone agli alunni, divisi in piccoli gruppi, di ideare una situazione esemplificativa, da sottoporre ad analisi o da drammatizzare • Propone un breve test di verifica 	<ul style="list-style-type: none"> • Prende atto dell'obiettivo da raggiungere • Guidato dall'insegnante, analizza una situazione problematica e individua cause e conseguenze dell'autostima • Riflette su come i nostri comportamenti e i nostri linguaggi verbali e non verbali possano incidere sull'autostima delle persone con cui entriamo in rapporto • Generalizza • Sintetizza • Lavorando in gruppo, crea delle situazioni-tipo coerenti, da sottoporre all'analisi del resto della classe • Compila una valutazione sull'esperienza

Fase 4

h.2

Obiettivo: far riflettere sulla valutazione soggettiva e il dialogo interiore

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta l'obiettivo • Propone a due alunni volontari di svolgere il ruolo di osservatori esterni, che registrano i linguaggi non verbali del gruppo classe e dell'insegnante • Definisce il dialogo interiore e la valutazione soggettiva • Propone vari esempi di dialogo interiore positivo e negativo • Invita gli alunni ad esprimere opinioni o a raccontare esperienze personali • Ascolta gli alunni in modo attivo • Induce gli alunni a scoprire le conseguenze del dialogo interiore positivo e negativo • Propone la simulazione di situazioni problematiche affrontate prima da persone con dialogo positivo e poi viceversa • Guida il lavoro collettivo di generalizzazione e di sintesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Riflette sull'obiettivo da raggiungere • Analizza gli esempi • Amplia il proprio copione • Argomenta • Fa esempi • Generalizza • Sintetizza • Simula situazioni esemplificative • Prende appunti • Racconta esperienze • (l'osservatore esterno) osserva i comportamenti altrui e ne prende nota, legge al gruppo classe le proprie osservazioni

PELLEGRINI OMBRETТА, Istituto Comprensivo Pieve Santo Stefano, Arezzo

c) “una didattica che integra modi di conoscere e che da confronti tra somiglianze e differenze costruisce significati”

La conoscenza, quale fondamentale condizione perché gli atteggiamenti e i comportamenti siano responsabili e guidati dalla luce della consapevolezza, è evidentemente favorita dalla possibilità di poter compiere esperienze dirette, di confrontarsi con la mediazione con le immagini e le rappresentazioni, di giocare con la simulazione e la creazione di possibili mondi e realtà virtuali, di economizzare le informazioni nei simboli e nelle concentrazioni linguistiche e formali.

Una buona didattica utilizza in modo integrato le diverse potenzialità espresse da ciascuna possibilità conoscitiva, ne mette in risalto le potenzialità e cerca di ridurne e di tenerne sotto controllo i limiti.

Le implicazioni dirette, quali effetti dell'analisi di problemi personalmente vissuti, o quelle più indirette, quali identificazioni in realtà altre ma simili per significato, anche se espresse e vissute con originalità, rappresentano modi di apprendere privilegiati da una didattica che intende comporre tutte le contingenze possibili affinché il soggetto sia in grado di fruire delle migliori condizioni per realizzare direttamente l'apprendimento.

Anche se i modi di rappresentare la realtà variano con le differenti età in cui si articola il curriculum, si deve però riconoscere che se tutti non trovano una loro presenza ben difficilmente la didattica si rivela congruente e significativa.

Il confronto e l'utilizzo di modalità contrastive (per assenza, differenza, somiglianza, per gradazioni di significati) si presentano come strategie importanti per una didattica che vuole favorire l'azione del soggetto in apprendimento.

L'esempio riportato può illustrare quanto detto:

CONCETTO: IDENTITÀ'

Classe 1°media

LA CARTA D'IDENTITÀ'

Fase 1. *Gli elementi dell'identità*

h. 2.00

Obiettivo: Individuare i principali elementi che costituiscono l'identità

Mediatori: scheda fotocopiata (Attività n.1 - Costruisci la tua carta di identità)

Modalità: utilizzare il brain storming per raccogliere le risposte condivise e individuare dove non c'è accordo.

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
Consegna le fotocopie di una scheda (una sorta di carta d'identità) e illustra come deve essere compilata	
	Compilano la scheda
Pone domande sugli elementi della carta d'identità	
	Scrivono le risposte
Guida una discussione su che cosa è l'identità, quali sono le caratteristiche degli elementi che la costituiscono	
	Discutono e raccolgono le risposte condivise e quelle non condivise su due cartelloni

Fase 2. *Il nome, il cognome e il carattere*

h. 4.00

Obiettivo: Individuare le caratteristiche del nome e del cognome, del loro rapporto con la cultura di appartenenza, far emergere che cosa è il carattere

Mediatori: fotocopie sull'origine di alcuni nomi, fotocopie sulla funzione del cognome, schede con le domande (*Attività n. 2 - Il Nome; Attività n. 3 - Il Cognome; Attività n. 4 - Il Nome nelle varie culture*); testo tratto da: da J. Kerr, *Quando Hitler rubò il coniglio rosa*

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
Chiede ai ragazzi di raccogliere tutti i nomi della classe in una tabella	
	Compilano la tabella
Pone domande sul modo con cui i nomi vengono scelti, chiede se gli alunni sanno i motivi per cui il loro nome è stato scelto e chiede di completare la tabella inserendo tale informazione	
	Si informano e successivamente completeranno la tabella
Consegna la fotocopia con l'indicazione dell'origine di alcuni nomi nella nostra cultura e in altre culture. Consegna un testo che riguarda il rapporto con gli antenati nella cultura del Ghana. Fa leggere alcuni testi sui criteri di scelta del nome nella nostra cultura	
	Classificano i nomi in base al significato, confrontano i criteri di assegnazione nelle diverse culture, individuano i criteri che oggi prevalgono (utilizzando la tabella dei nomi della classe e i testi proposti) nella scelta del nome e li confrontano con quelli del passato o di altre culture
Fa costruire l'albero genealogico della famiglia, distribuisce un testo sul significato dei cognomi. Spiega i diversi criteri di assegnazione del cognome in alcune culture	
	Individuano il criterio di assegnazione del cognome, confrontano i criteri di assegnazione del cognome nelle diverse culture
Fa costruire una descrizione di se stesso utilizzando un elenco di aggettivi che riguardano aspetti del carattere. Fa costruire nello stesso modo la descrizione del compagno di banco. (possono essere fatte anche caricature)	
	Costruiscono le descrizioni, riflettono con l'aiuto dell'insegnante sulla natura del carattere

Fase 3. *Il genere e la cultura*

h. 2.00

Obiettivo: Individuare le caratteristiche del genere e della cultura nella costruzione dell'identità

Mediatori: fotocopie del testo tratto da *Quando Hitler rubò il coniglio rosa*

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
Propone la lettura del brano tratto da <i>Quando Hitler rubò il coniglio rosa</i>	
	Leggono il testo e rispondono alle domande.
Propone il gioco dei due popoli (gioco di ruolo)	
	Giocano il ruolo di un popolo, compilano le schede durante una discussione guidata in classe.

L'IMMAGINE DELL'ALTRO

Fase 1. *Pregiudizi, stereotipi e conoscenza*

h. 4.00

Obiettivo: Far emergere il ruolo di pregiudizi e degli stereotipi nel rapporto con l'altro; individuare le operazioni necessarie per costruire un reale rapporto di conoscenza

Mediatori: fotocopie della fiaba *L'uomo che doveva badare alla casa*, fotocopie di un indovinello, fotocopie del testo *I saggi e l'elefante*, fotografie di animali

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
Propone il gioco degli animali (descrivere i generi attraverso le foto degli animali)	
	Usano le fotografie di animali per descrivere il proprio e l'altro genere, motivano le scelte, analizzano sotto la guida dell'insegnante come i maschi vedono se stessi e le femmine, e viceversa
Propone la lettura dell'indovinello e propone di cercare le definizioni di stereotipo e di pregiudizio	
	Leggono il testo, cercano di risolvere l'indovinello, cercano le definizioni di pregiudizio e stereotipo, individuano pregiudizi e stereotipi nel tabellone compilato, nel testo di Kerr, nelle soluzioni dell'indovinello
Propone la lettura della fiaba <i>L'uomo che doveva badare alla casa</i>	
	Leggono la fiaba e cercano di individuare i pregiudizi e gli stereotipi rispondendo a domande e successivamente discutendo le risposte
Propone la lettura del racconto <i>I saggi e l'elefante</i>	
	Rispondono a domande, discutono su come i saggi sono arrivati a costruire la loro immagine dell'elefante. Compilano una tabella in cui, partendo dalle definizioni di pregiudizio e di stereotipo, si elencano i casi (letture fatte, giochi, casi incontrati nella vita quotidiana) Propongono modi diversi per giungere alla conoscenza dell'elefante rispetto a quello dei saggi. Attraverso il brain storming e la discussione, individuano possibili soluzioni

*I CONFLITTI*Fase 1. *La relazione*

h. 2.00

Obiettivo: Far emergere il concetto di relazione e far individuare all'interno di relazioni possibili cause di conflitto. Individuare possibili definizioni di conflitto

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
Propone il gioco di ruolo <i>La differenza di età</i> , finalizzato a far emergere diverse situazioni in cui la relazione può far nascere un conflitto	
	Giocano il role play. Al termine discutono sulle cause dei conflitti e sulle modalità con cui sono stati affrontati
Chiede di definire i termini RELAZIONE e CONFLITTO	
	Attraverso il brain storming e la discussione guidata, definiscono i termini

Fase 2. *La paura, la negazione di sé, il fascino del diverso, l'ascolto, lo scambio*

h. 4.00

Obiettivo: Individuare possibili atteggiamenti durante una situazione di conflitto

Mediatori: testi narrativi - S. Benni, *L'uomo che andava d'accordo con tutti*; A. Moravia, *Uni Corno e Rino Ceronte*; D. De Foe, capitolo XIV di *Robinson Crusoe*; M.Tournier, capitoli tratti da *Venerdì o la vita selvaggia*

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
Propone i testi da leggere, chiede di descrivere comportamenti e stati d'animo dei protagonisti	
	Leggono i testi, rispondono alle domande, discutono per arrivare a risposte condivise o ad individuare problemi
Riprende il testo di Kerr e chiede di riflettere sul fatto che tutti i ragazzi si erano innamorati di Anna. Chiede di formulare ipotesi e di scriverle. Propone la lettura del testo di Tournier	
	Leggono i testi, rispondono alle domande, discutono per arrivare a risposte condivise o ad individuare problemi. Confrontano gli atteggiamenti dei protagonisti del primo gruppo di testi con quelli del secondo.

LO STRANIERO

Fase 1. *Il concetto di straniero*

h. 4.00

Obiettivo: Individuare gli elementi del concetto di straniero e la variabilità di essi in riferimento ai contesti

Mediatori: dizionario e dizionario etimologico; testi (Erodoto, breve testo sul concetto di barbaro; breve testo tratto da una commedia greca sulla definizione di barbaro; *Odissea*: incontro con i Feaci).

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
Propone un elenco di termini legati al concetto di straniero e chiede di cercarne il significato e l'etimologia	
	Compilano una tabella dei significati e delle etimologie
Propone di approfondire il significato di alcuni termini utilizzando brevi testi (letteratura greca)	
	Leggono i testi, compilano la tabella con la specificazione dei tratti semantici legati a ciascun termine. Discutono sulle differenze di atteggiamento nei diversi contesti
Propone di compilare una tabella relativa a termini che indicano gruppi o popolazioni, chiedendo di descrivere ciascun elemento	
	Compilano la tabella
Chiede di discutere ciascuna definizione, precisando la natura delle informazioni utilizzate, da chi sono state fornite. Chiede inoltre se si possono individuare pregiudizi e stereotipi	
	Compilano la tabella, discutono sotto la guida dell'insegnante, raccolgono le informazioni condivise in un testo e scrivono quali sono i problemi aperti
Chiede di riflettere sulle domande: <i>Vi siete mai sentiti stranieri? Quando? Cosa avete sentito?</i>	
	Rispondono costruendo un breve testo. Discutono dopo aver esposto ciò che hanno scritto

Fase 2. *L'immigrato*

h. 4.00

Obiettivo: Individuare stati d'animo, idee, sentimenti, atteggiamenti di chi vive la situazione d'immigrazione

Mediatori: spezzoni tratti dai film *Pane e cioccolata*, *Turista per caso*, *Pummarò*

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
Propone lo spezzone iniziale del film <i>Turista per caso</i>	
	Indicano quali sono i suggerimenti per chi viaggia contenuti nella parte iniziale del film. Definiscono il tipo di straniero a cui essi sono rivolti e l'atteggiamento che egli avrà nei confronti del paese che visiterà
Propone alcuni spezzoni del film <i>Pane e cioccolata</i> (scena del parco)	
	Confrontano la cultura del protagonista con quella degli svizzeri. Cercano di individuare gli stati d'animo del protagonista, le sue aspettative
Propone altri spezzoni del film <i>Pane e cioccolata</i> (varie scene con altri immigrati)	
	Confrontano i diversi atteggiamenti degli immigrati nei confronti della Svizzera e le loro diverse aspettative. Individuano l'immagine che gli svizzeri hanno degli immigrati, l'immagine che gli italiani hanno degli svizzeri
Propone altri spezzoni del film <i>Pummarò</i> (varie scene con immigrati). Chiede di fare le stesse operazioni fatte con il film precedente	
	Confrontano. Definiscono i concetti di turista, ospite, immigrato. Cercano di definire i diversi progetti di vita degli immigrati descritti nei film

Attività n. 1 - *Costruisci la tua carta di identità*

COGNOME _____ NOME _____

NATO A _____ IL _____ SESSO _____

DA (PADRE) _____

E (MADRE) _____

RESIDENTE A _____

VIA _____ N. _____ TEL. _____

PROFESSIONE _____ STATO CIVILE _____

RELIGIONE _____ NAZIONALITÀ _____

OCCHI _____ CAPELLI _____ ALTEZZA _____

ASPETTO FISICO _____

LINGUE PARLATE _____ TITOLO DI STUDIO _____

CARATTERE _____



Hai così individuato alcuni aspetti della tua identità. Prova ora a classificarli costruendo una tabella sulla base delle indicazioni che seguono:

- Aspetti che ti appartengono come individuo singolo
- Aspetti che ti appartengono come individuo che fa parte di un gruppo (indica anche quale gruppo, es. famiglia, nazione, ecc.)
- Aspetti che ti appartengono pur non avendoli scelti
- Aspetti che invece hai scelto
- Aspetti che riconosci nella tua identità ma che vorresti non ne facessero parte
- Aspetti che non fanno parte della tua identità ma che vorresti ne facessero parte
- Aspetti che vorresti non entrassero mai a far parte della tua identità in ogni caso

Discussione

Dopo aver letto le vostre carte di identità, provate a definire insieme che cosa è l'identità, quali elementi ne fanno parte e quali caratteristiche hanno. Raccogliete le idee che la maggior parte di voi condivide su un foglio o su un cartellone, che sarà utile per altre attività. Potete utilizzare la scaletta di domande che segue:

Che cosa è importante per conoscere una persona?

- Individuare le somiglianze rispetto a noi
- Individuare le differenze rispetto a noi
- Conoscere la sua storia personale
- Conoscere la cultura del gruppo cui la persona appartiene
- Conoscere la cultura del paese di origine
- Conoscere la sua professione
- Conoscere i suoi dati anagrafici
- Conoscere ciò che pensa
- Conoscere il suo carattere
- Conoscere il suo nome
- Conoscere il suo cognome
- Sapere in quale città abita
- Sapere di quale nazionalità è
- Sapere quale religione professa

Attività n. 2 - Il Nome

Ciascuno di noi al momento della nascita ha ricevuto un nome e un cognome. Essi servono ad identificarci, sono elementi che continuamente usiamo ma che ci vengono dati da altri. Perché ci chiamiamo in un certo modo, perché portiamo un certo nome?

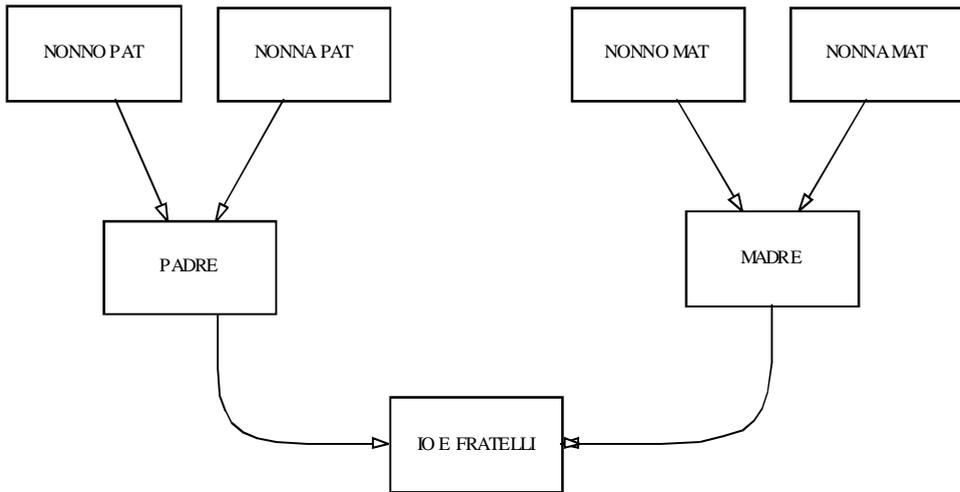
Proviamo a rispondere a queste domande con alcune attività

Chi ha scelto il tuo nome? In quale occasione?

Dove è scritto che tu porti il tuo nome? Potresti cambiarlo se non ti piace?

Prova a chiedere ai tuoi genitori perché hanno scelto di darti il nome che porti

Costruisci un albero genealogico della tua famiglia a partire dai tuoi nonni utilizzando anche i cognomi.



Fai l'elenco di tutti i nomi degli alunni che sono nella classe.

Utilizzando la tabella che trovi nelle pagine seguenti, prova ad individuare i nomi che sono presenti nella tua classe e quelli che sono presenti in classe e non nella tabella.

Ordina i nomi della classe per origine.

Cerca di organizzare la lista dei nomi per caratteristiche utilizzando i criteri che seguono:

- Nome che si riferisce alla guerra e alle virtù guerriere,
- Nome che si riferisce alle qualità morali,
- Nome che si riferisce all'aspetto fisico,
- Nome che si riferisce al ruolo sociale o al mestiere,
- Nome che si riferisce alle circostanze particolari della nascita,
- Nome che si esprime un augurio,
- Nome straniero.

Esaminando ora le risposte date dai genitori sui motivi della scelta del nome, prova a dire quanti nomi sono stati scelti perché:

- Piaceva il nome,
- Apparteneva ad un parente caro,
- Era il nome di un santo,
- Era o è il nome di un personaggio storico ritenuto importante
- Era o è il nome di un personaggio dello spettacolo che piace o piaceva
- Era o è il nome di un protagonista di un film,
- Era un nome molto diffuso,
- Si voleva esprimere un augurio o una speranza,

Attività n.3 - Il Cognome

Il cognome ha una funzione diversa rispetto al nome. Esamina l'albero genealogico della tua famiglia e rispondi:

- Come viene assegnato il cognome?
- Che cosa indica?
- Elenca i cognomi della classe.
- Puoi ricavare qualcosa sul loro significato?

Caffarelli, uno studioso che si è occupato dei cognomi italiani, dice:

In genere i cognomi discendono da un capofamiglia che aveva un proprio nome di battesimo o un soprannome o era denominato in base al mestiere che esercitava o alla località di provenienza. Tutti i cognomi in passato sono stati nomi personali oppure soprannomi o epiteti aggiunti per meglio individuare il portatore.

I cognomi italiani indicano:

- Il nome di battesimo di un genitore o di un avo (Pietro figlio di Martino, in latino Petrus filius Martini, poi Pietro Martini). Hanno questa origine Mariani, Rinaldi, Marchetti, Benedetti, Valentini, De Luca, D'Angelo.
- Poi ci sono i cognomi che derivano da soprannomi. Tali nomignoli potevano essere dati per distinguere persone che portavano lo stesso nome, altre volte per prendere in giro qualcuno. Alcuni di essi alludono al colore dei capelli o della barba o anche la consistenza e il tipo di capigliatura (Russo, Rossi, Bianchi, Bianco, Moretti, Morelli, Mori, Ricci, Rizzo, Crespi), altri alla corporatura (Longo, Corti, Grasso, Grossi, Testa, Caputo) altri ancora a comportamenti come: Fumagalli, Bevilacqua, Pappalardo, Scognamiglio, Tagliabue, Magnavacca, Mangiafico).
- Ci sono poi i cognomi che hanno origine da toponimi di località o da etnie di provenienza (Messina, Milano, Salerno, Lombardi, Lombardo, Calabresi, Napoletano, Greco) o da caratteristiche del luogo (Costa, Fontana, Serra, Villa, Riva, Pozzi, Pozzo, Piazza).
- Ancora troviamo i nomi di mestieri (Ferrari, Barbieri, Fabbri, Sarti, Sartori) o titoli onorifici e nobiliari (Conte, Conti, Marchesi, Vescovo) che spesso non indicavano un titolo di nobiltà ma colui che lavorava presso. Spesso i mestieri venivano indicati con l'oggetto principale dell'attività (Farina, Pane, Forni per il fornaio o il mugnaio, Vacca o pecora per il pastore).
- Ci sono anche cognomi derivati da nomi di animali (Colombo, Volpe, Volpi, Cavalli, Cavallo, Lupi, Orsi, Leone) o di oggetti (Mele, Marra, Mura, Ferro, Ferri).
- Ci sono infine quelli assegnati ai trovatelli da chi li raccoglieva: Esposito, Degli Esposti, Proietti, Trovato, Innocenti, Degli Innocenti, Nocentini, Colombini, Casadei, Casadio.

Attività n.4 - Il Nome nelle varie culture

Nel passato il nome era scelto con criteri spesso diversi da quelli di oggi. Il nome era una piccola frase o una parola che si riferiva a caratteristiche fisiche o morali che si sperava fossero presenti, oppure con esso si ricordavano antenati, parenti, o ancora era un augurio per il futuro. La scelta dei nomi avveniva tra quelli che la cultura del proprio gruppo metteva a disposizione.

La funzione del nome non era molto diversa da cultura a cultura. Per avere un'idea di ciò confronta i nomi della cultura araba, quelli di alcune culture africane con i nomi italiani.

Nomi Italiani

<i>Nome</i>	<i>Significato</i>	<i>Origine</i>
Adolfo	nobile lupo	germanica
Alberto	di nobile nascita	germanica
Alessandro/a	che protegge gli uomini	greca
Andrea	uomo	greca
Anna	Dio ci ha esaudito	ebraica
Armando	uomo coraggioso	germanica
Barbara	che parla una lingua straniera	greca
Carlo/a	uomo libero	germanica
Chiara	chiara, illustre, famosa	latina
Claudio/a	che zoppica	latina
Daniele/a	Dio ha giudicato	ebraica
Dario/a	che possiede ciò che è buono	greca
Elena	fiaccola, fulgore del sole	greca
Emanuele/a	Dio è con noi	ebraica
Enrico, Amerigo	potente della sua terra	germanica
Eugenio/a	nato felicemente	greca
Federico	che domina con la pace	germanica
Ferdinando	ardito nella pace	germanica
Filippo	che ama i cavalli	greca
Flavio/a	che ha i capelli biondi	latina
Gabriele, Gabriella	Dio fu forte	latina
Gennaro	che è nato in gennaio	latina
Giorgio/a	che lavora la terra	greca
Giovanni/a	Dio ha avuto misericordia	ebraica
Giulio/a, Giuliana	dedicata al dio Giove	latina
Giuseppe	che Dio aggiunga altri figli a questo	ebraica
Isabella, Elisabetta, Elisa	Dio è completa potenza	ebraica
Luciano, Lucio, Lucilla	nato nelle ore di luce	latina
Luigi, Ludovico, Luisa	glorioso in battaglia	germanica
Marco, Marcello/a	dedicato al dio Marte	latina
Maria	goccia dei mare	ebraica
Miriam	amata	egiziana
Mario	uomo	etrusca
Marta	signora, padrona	ebraica
Matteo	dono di Dio	ebraica
Mauro/a	di pelle scura	greca
Michele/a	chi è come Dio?	ebraica
Monica	che vive sola, mamma, sposa	greca latina
Paolo/a	che è piccolo	latina
Pasquale	nato durante la festa di Pasqua	latina
Patrizio/a	appartenente ad una famiglia nobile	latina
Renato/a	nato di nuovo, nato a nuova vita	latina
Riccardo	ricco e valoroso	germanica
Roberto/a	che ha una fama splendente	germanica
Rossana	lucente, brillante	persiana
Raffaele, Raffaella	Dio ha guarito	ebraica
Sara	principessa, regina	ebraica
Silvio/a, Silvano/a	che è del bosco	latina
Simone/a	Dio ha esaudito	ebraica
Sofia	sapienza	greca
Stefano	corona, incoronato	greca
Ulisse	che è odiato	greca
Valentino/a	che sta bene in salute	latina
Valerio/a	che è forte	latina

Cultura Araba

<i>Nome</i>	<i>Significato</i>	<i>Maschile o femminile</i>
Asad	leone	M
Dzib	lupo	M
Nagib	di nobile nascita	M
Aws allah	dono di Allah	M
Masaallah	Dio ci ha giudicato	M
Muhammad, Mohammed, Mehemed,Ahamd (Maometto)	che ha gran fama	M
Farah	gioia	F
Aziza	amata	F
Ikrimah	colomba	F
Zaihira	splendente	F
Abd'Ali	servo dell'eccelso	M
Aziz	potente	M
Salam	pace	M
Sharkan	fu una rovina	M
Khalbasù	valoroso	M
Abbas	dallo sguardo truce	M
Habiba Al Allah	amico di Allah	M
Saytan	serpente	M
Thawrù	toro	M
Hagar	pietra	M
Ali	eccelso	M
Muqatil	il battagliero	M
Sadat	felicità	M
Tarig	che sorprende nella notte	M
Ghalib	vincitore	M
Ala Al Din	devozione religiosa	M
Aminah	che è fidata	F
Amah Al Rahman	serva del misericordioso	F
Basisah	gattino	F
Fatimah	colei che svezza	F
Nurhat Az Zaman	delizia del tempo	F
Udayyah	manina	F
Layala	della notte	F

Cultura Africana

Nome	Significato	Maschile o femminile
Wefo	cavallo (considerato nobile nelle società guerriere)	M
Ntikangishawa	coraggioso	M
Bamwanga	lo odiano	M
Kashana	nato di giorno	M
Basga	nato durante la festa degli antenati	M
Sobdo	che diventerà di pelle scura	M
Kaamugisha	dono di Dio	M
Kanyonyi	nato come uccellino	M
Gyeswende	Dio ci ha esaudito	M
Hatungimana	forte è Dio	F
Komugabe	regina	F
Nyamikamo	nata felicemente	M
Zopi	nato	M
Yabwaya	l'antenato è venuto tra noi	M
Masgo	tempo freddo	M
Tyamira	che arriva addosso senza rumore	M
Busingye	pace	M
Ngabirano	dono di Dio	F
Burunge	che porta buone cose	F
Kaijarubi	nata fra le disgrazie	F
Nyanjura	nata durante la pioggia	F
Kemirembe	che porta la pace	F
Kamahari	gelosia	F

Controlla il significato dei nomi e per i nomi italiani anche l'origine.

Ci sono dei popoli in cui prevalgono nomi legati all'idea di Dio?

Ci sono dei popoli in cui prevalgono nomi legati alla guerra?

Ci sono dei popoli in cui i nomi si differenziano nettamente per significato tra nomi maschili e nomi femminili?

Che immagine dell'uomo viene fuori dai significati prevalenti dei nomi maschili in ciascuna cultura che abbiamo esaminato (umile, duro, intelligente, buono, robusto, religioso, furbo, affettuoso, sicuro, colto, dolce, deciso, coraggioso, aggressivo, crudele, guerriero, paziente, valoroso, economo, fedele, bello, seducente, servizievole, resistente, tenero, malvagio, paterno, gentile, astuto)?

Che immagine della donna viene fuori dai significati prevalenti dei nomi femminili in ciascuna cultura che abbiamo esaminato (economa, fedele, bella, dolce, colta, seducente, sicura, servizievole, resistente, intelligente, affettuosa, potente, tenera, malvagia, materna, gentile, astuta, umile, dura, buona, robusta, religiosa, furba, insicura, coraggiosa, aggressiva, crudele, guerriera, paziente, valorosa)?

Vediamo ora come vengono assegnati i nomi nella cultura di un popolo africano.

Nomi di persona tra i Banande dello Zaire, di F. Remotti

"Consideriamo il sistema dei nomi personali in una tribù africana di coltivatori bantu, i Banande dello Zaire orientale. In questa etnia vi sono innanzi tutto i nomi di nascita: ve ne sono 7 per i maschi e 7 per le femmine, e servono a designare, oltre che il sesso, l'ordine di nascita. La serie dei nomi maschili è: 1° Kambere, 2° Kambale, 3° Kamate, 4° Kakule, 5° Katembo, 6° Kavusa, 7° Katungo; mentre la serie dei nomi femminili è così costituita: 1° Kanyere, 2° Kavira, 3° Kaswera, 4° Kahambu, 5° Katungu, 6°

Kyakimwa, 7° Kalivanda. Come si vede, c'è ben poco da scegliere: se nasco come quarto dei figli (maschi e femmine) di una certa famiglia, ma terzo dei figli maschi, il mio nome sarà Kamate, mentre il primogenito sarà Kambere (se maschio) o Kanyere (se femmina). Questo è uno schema che funziona assai bene all'interno della famiglia, ma si rivela molto carente nel mondo più vasto della società: pensiamo a quanti Kambere, Kambale, Kamate o a quante Kanyere, Kavira, Kaswera ci saranno in un villaggio. Per fortuna gli individui di questa etnia non vengono chiamati soltanto con questi nomi, ma a cominciare dalla stessa nascita essi ricevono un altro nome: se il primo nome è prestabilito (secondo i criteri del sesso e dell'ordine di nascita), il secondo è invece molto più libero, in quanto viene scelto in base a una vasta gamma di criteri. Se un bambino è nato prima del tempo potrà ricevere il nome di Syalyakula ('non è ancora maturo'), se è nato in un giorno in cui cade una pioggerella fitta e insistente sarà forse chiamato Kalumbi ('giorno nebbioso'), se in un periodo di abbondanza il nome potrebbe essere Kavindu ('beni'), se nel periodo dell'anno in cui si mangiano le banane mature non è escluso che gli venga dato il nome di Kitsotsole ('banana seccata al sole'). Come si può intuire, la scelta di questo secondo nome è amplissima, ma non è mai priva di significato: è un po' come se con questo secondo nome si volesse fissare nella memoria (i Banande sono una società senza scrittura) qualcosa delle condizioni in cui la nascita è avvenuta, condizioni riguardanti il neonato, ma anche condizioni più generali (meteorologiche, economiche e così via). Nella scelta di questo secondo nome la madre può intervenire direttamente, mentre il padre è di solito lasciato da parte; e così succede che molti di questi nomi traducano soprattutto i sentimenti della madre: molti di essi risultano essere vere e proprie lamentele nei confronti del marito (per esempio, il nome femminile Katasimwa, 'colei che non viene ringraziata', ha il significato di denunciare l'ingratitude del marito e della famiglia di lui nei confronti della donna che ha messo al mondo questa bambina). C'è un abisso tra i criteri rigidi del primo nome e quelli molto più occasionali del secondo, ma proprio per questo si compensano a vicenda, in modo da formare un sistema di nomi piuttosto ben equilibrato. Infine, occorre sottolineare che, se il primo nome tende a registrare la successione delle nascite dei fratelli e delle sorelle (insomma, la struttura di una famiglia), con il secondo nome si provvede a costruire una sorta di memoria sociale: messaggi lanciati dalle donne, ricordi di avvenimenti e di circostanze affidati a un guscio piuttosto resistente (qual è appunto il nome), in grado di conservarsi a lungo attraverso i cambiamenti degli individui e della società." (in: *Identità e cultura*, Milano, Angeli, 1998, pagg. 238-239)

CECCANTI MASSIMO, Scuola Media Barsanti, Pietrasanta (LU)
 DELLA CROCE OVIDIO, Scuola Media Carducci, Lucca

d) *“una didattica che favorisce la messa a fuoco e la de / ri / strutturazione delle conoscenze e la presa di coscienza delle procedure e delle logiche sottese”*

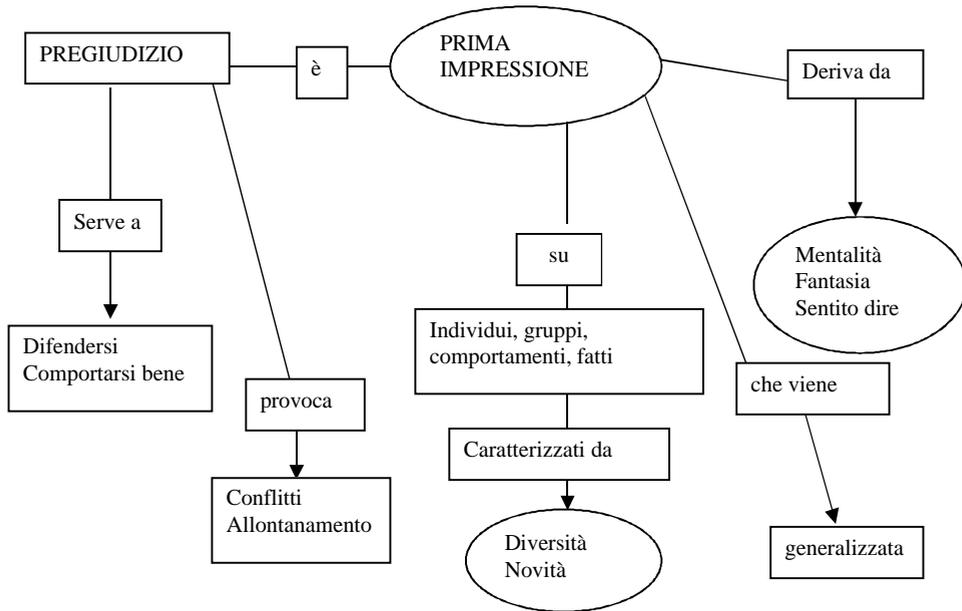
L'insegnamento può avere speranza di legittimarsi se, e solo se, riesce effettivamente a modificare le conoscenze spontanee degli studenti. Il percorso di presa di coscienza dei significati delle conoscenze (ma anche, e soprattutto, delle logiche che sono alla base della loro elaborazione e della loro legittimazione storica, sociale, etica, scientifica...) o, come si preferisce oggi, "la metacognizione", rappresenta un aspetto ineludibile dell'azione di insegnamento. Solo se gli alunni riescono a dare senso alle azioni e alle operazioni conoscitive, al loro operare e collaborare, l'insegnante può sperare di attingere a quei livelli di apprendimento che durano nel tempo.

Il coinvolgimento nel percorso di apprendimento non è però qualcosa che si può sperare di ottenere ogni tanto o in particolari momenti, ma si caratterizza come un processo continuo e costante. Se alcune situazioni sono particolarmente rilevanti a riguardo - e tra queste vanno annoverati i momenti di impasse e di problematizzazione effettiva, quelli in cui è necessario tirare le fila e sintetizzare significati complessivamente riferibili a specifici concetti - è però importante osservare come la conclusione dei percorsi di lavoro sia particolarmente significativa.

La valutazione del lavoro, considerata dal punto di vista degli alunni, riguarda il loro essere in quanto tali, le loro modalità di lavoro, sia come pertinenza ed efficacia ma anche come coinvolgimento e implicazione.

Il percorso didattico che segue illustra quanto detto:

Matrice cognitiva (classe 2°)



CONTINUITA' / DIVERGENZE

Continuità	Divergenze
<p>A) <i>Oggetti di realtà</i> su cui viene esercitato il pregiudizio</p> <p>B) <i>Caratterizzazione</i> degli oggetti su cui è esercitato il pregiudizio</p> <p>C) <i>Conseguenze sociali</i> del pregiudizio</p> <p>D) <i>Forma attraverso cui opera il pregiudizio (generalizzazione)</i></p> <p>Gli elementi di continuità mi sembrano abbastanza evidenti, ciascuno di essi però richiederebbe integrazioni</p>	<p>A) <i>Definizione</i>: il pregiudizio come “prima impressione”</p> <p>B) <i>Funzione*</i>: il pregiudizio serve alla persona oggetto di pregiudizio per “comportarsi bene”</p> <p>C) <i>Origine, causa</i>: il pregiudizio deriva dalla mentalità, dal sentito dire, dalla fantasia della gente</p> <p>*La divergenza è significativa, ma non è assoluta, poiché la seconda delle funzioni individuate (“difendersi”) è in qualche modo compresa nella mappa concettuale.</p>

COMPITI DI APPRENDIMENTO

- 1) Riconoscimento del pregiudizio, (da "prima impressione" a "rappresentazione acritica")
Sostituzione di elementi
 - 2) Definizione degli attributi del pregiudizio
Completamento di elementi parzialmente individuati
 - 3) Categorizzazione dei soggetti sociali oggetto di pregiudizio e loro caratteristiche
Completamento di elementi parzialmente individuati
 - 4) Organizzazione del concetto (come il pregiudizio si trasmette e si diffonde nel tempo)
Integrazione di elementi mancanti
 - 5) Organizzazione del concetto (origine, cause del pregiudizio)
Integrazione di elementi mancanti
 - 6) Organizzazione del concetto (conseguenze sociali del pregiudizio)
Completamento di elementi parzialmente individuati
 - 7) Organizzazione del concetto (funzione del pregiudizio)
Sostituzione di elementi
- I compiti di apprendimento sono elencati secondo la loro priorità

Sostituzione di elementi: *riconoscimento del pregiudizio (pregiudizio è...)*

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>	<i>Mediatori</i>	<i>Modalità</i>
ATTIVITA' INTRODUTTIVA			
Consegna a ciascun alunno copia della matrice cognitiva, ne spiega il significato, chiede che venga analizzata per verificare la corrispondenza con quanto era stato detto durante la conversazione clinica	Verificano la matrice cognitiva		Lavoro individuale
Propone la creazione di gruppi di lavoro e l'elezione, per ciascun gruppo, di un segretario per il coordinamento del lavoro e la raccolta dei materiali che saranno prodotti	Formano i gruppi e eleggono il segretario		Lavoro di gruppo
a) Propone di analizzare uno dei punti centrali della m.c. e cioè il concetto di <i>prima impressione</i> . A tal fine consegna a ciascun alunno copia di alcune immagini o fotografie, chiedendo che venga registrata la "prima impressione" e identificate le relazioni che legano i soggetti presenti nell'immagine	Osservano le immagini proposte e registrano brevemente l'impressione che ne ricevono; le diverse impressioni vengono confrontate nei gruppi	Iconico	Lavoro individuale Lavoro di gruppo
Chiede che ciascuno definisca quali elementi nelle immagini proposte hanno contribuito a formare la "prima impressione" e quali siano le relazioni individuate	Identificano gli elementi ; ne discutono poi all'interno dei gruppi		Individuale Gruppo
Chiede di riportare i risultati del lavoro in plenaria e guida la discussione che ne segue.	Discutono sui risultati dei lavori di gruppo, confrontano le differenze e le continuità, analizzano le ragioni che hanno portato ad alcune "interpretazioni" delle immagini proposte.		Plenaria
Propone di svolgere l'esercitazione "La storia" (allegato n.1), centrata sui possibili schematismi di un'interpretazione	Discutono i risultati dell'esercitazione	Simbolico	Individuale
Guida la discussione sui risultati dell'esercitazione	Analizzano i testi		Plenaria
b) Presenta i testi "Conversazione in bianco e nero" e "Quando i marocchini eravamo noi..." e chiede che vengano analizzati.	Verificano l'analisi compiuta sui testi	Simbolico	Individuale
Guida la verifica dei risultati dell'analisi dei testi	Raccolgono e registrano in una "lista" i pregiudizi sociali più comuni a loro noti.		Plenaria
Propone che vengano raccolti i pregiudizi più comuni nelle tre differenti aree culturali presenti nella classe (italiana, cilena, albanese/kossovara)	Ampliano l'esercitazione informandosi presso parenti o conoscenti		Gruppo
	Sulla base degli elementi raccolti, attraverso il confronto e l'analisi in gruppo e in plenaria, identificano la natura del pregiudizio		Individuale
Guida la discussione conclusiva	Correggono la matrice cognitiva		Gruppo Plenaria

Completamento di elementi parzialmente individuati: *definizione degli attributi del pregiudizio*

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>	<i>Mediatori</i>	<i>Modalità</i>
Propone l'analisi di alcuni pregiudizi rilevati dal punto di vista delle caratteristiche del messaggio	Analizzano alcuni pregiudizi	Simbolico	Lavoro di gruppo
Guida la discussione sui risultati dei lavori di gruppo	Discutono sui risultati dei lavori di gruppo		Discussione in plenaria
	Completano la matrice cognitiva		

Completamento di elementi parzialmente individuati: *categorizzazione dei soggetti sociali oggetto di pregiudizio e loro caratteristiche*

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>	<i>Mediatori</i>	<i>Modalità</i>
Propone l'attività	Compilano un elenco complessivo dei soggetti sociali oggetto di pregiudizio rilevati nei documenti e nelle discussioni realizzate nel corso del lavoro	Simbolico	Lavoro di gruppo
Chiede di identificare gli elementi comuni ai vari soggetti sociali	Identificano gli elementi comuni		Plenaria
	Completano la matrice cognitiva		

Integrazione di elementi mancanti nella matrice cognitiva: *organizzazione del concetto: come il pregiudizio si diffonde e si trasmette nel tempo (mediato da...)*

<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>	<i>Mediatori</i>	<i>Modalità</i>
<p>a)</p> <p>Illustra brevemente il ruolo della cultura dominante, in alcune sue espressioni, nella trasmissione del pregiudizio</p> <p>Presenta i testi : “<i>Qualche tempo fa</i>” e “<i>Cosa dicono...</i>” (allegati n. 2 e 3)</p> <p>Chiede che vengano svolte alcune esercitazioni indicate nei testi</p> <p>Verifica e discute i risultati delle esercitazioni</p>	<p>Analizzano i testi, svolgono le esercitazioni proposte</p> <p>Verificano e discutono i risultati delle esercitazioni</p>	<p>Simbolico</p>	<p>Lezione frontale</p> <p>Lavoro individuale</p> <p>Plenaria</p>
<p>b)</p> <p>Presenta la sezione Mass-media del C.D. <i>Un pianeta in movimento</i> edito da Mani Tese.</p> <p>(Per quanto riguarda in particolare <i>ruoli e funzioni dei giornali</i>, presenta una <i>U.D. specifica</i> che verrà svolta in seguito e che richiede la conoscenza di elementi riferiti alle funzioni dei test informativi, la struttura del giornale, della pagina, i diversi tipi di articoli ecc...)</p>	<p>Dopo la visione del C.D., discutono i documenti e le immagini proposte.</p> <p>Rivedono e completano la Matrice Cognitiva</p>	<p>Multimediali</p>	<p>Plenaria</p>

LA STORIA (allegato n.1)

Un uomo d'affari aveva appena spento le luci del negozio, quando comparve un uomo e gli chiese del denaro. Il padrone aprì il registratore di cassa, il contenuto fu estratto e l'uomo uscì correndo.

Un poliziotto venne subito avvisato.

Questionario

Segna una croce su V se l'affermazione ti sembra vera, su F se ti sembra falsa e su ? se non sai rispondere

1. Un uomo comparve dopo che il padrone spense le luci del suo negozio V F ?
2. Il ladro era un uomo V F ?
3. L'uomo che comparve non chiese del denaro V F ?
4. L'uomo che aprì il registratore di cassa era il padrone V F ?
5. Il padrone del negozio estrasse il contenuto del registratore di cassa e uscì correndo V F ?
6. Qualcuno aprì il registratore di cassa V F ?
7. Dopo aver estratto il contenuto del registratore di cassa, l'uomo che aveva chiesto del denaro uscì correndo V F ?
8. La storia non dice quanto denaro contenesse il registratore di cassa V F ?
9. Il ladro chiese denaro al padrone V F ?
10. Un uomo d'affari aveva appena spento le luci quando un uomo entrò nel negozio V F ?
11. Quando l'uomo comparve era notte V F ?
12. L'uomo che comparve aprì il registratore di cassa V F ?
13. Nessuno chiese del denaro V F ?
14. La storia si riferisce a una serie di fatti che coinvolgono quattro persone: un uomo d'affari, il padrone del negozio, un uomo che chiedeva denaro e un poliziotto V F ?
15. Nella storia vengono raccontati i seguenti fatti: qualcuno chiese del denaro, un registratore di cassa venne aperto e un uomo fuggì dal negozio V F ?
16. In seguito al furto venne chiamato un poliziotto V F ?

QUALCHE TEMPO FA (allegato n.2)

Nei secoli passati oggetto di pregiudizi pesantissimi, di satira, di derisione, era il contadino che lavorava in condizioni spesso terribili nelle nostre campagne. Gli si rimproverava l'inciviltà, il sudiciume, il puzzo, la poca voglia di lavorare, la stupidità, tutte caratteristiche che gli sarebbero appartenute per "inclinazione naturale" o per maledizione divina. Grandissimi scrittori come Dante, Ariosto, Ruzante condividono l'immagine che vede nel contadino un essere puzzolente e spregevole.

La derisione del contadino era così comune che nacque un genere letterario apposito, la *Satira del Villano*, brevi componimenti in rima, poesie, scene comiche in cui ci si esercitava a variare in cento modi diversi i motivi caratteristici dello scherno e dell'irrisione.

Ecco alcuni esempi di ciò che è stato detto in passato del contadino:

"Là zoxo, in un hostero/sì era un somero;/ de drè si fè un sono/ sì grande come un tono:/ de quel malvaxio vento/ nascè il vilan puzolento "

(da: *Poeti del Duecento*, a cura di G.Contini, Milano, 1960)

"Il contadino è da men che il plebeo, maledetto da Dio, perché oltra la maleditione generale che per lo peccato d'Adamo ricevè la terra, ricevè mille particolari maleditioni". Il contadino è "sordido, inetto in tutte le cose, bestemmiatore, spergiuo, ladro, fannullone..."

(da: T.Garzoni, *La piazza Universale*, Venezia 1605)

"Tre son le virtù de'villani, cioè mangiare, dormir e scorreggiare"

"Il villano è un mal animale"

"Il villano e l'asino nacquero tutti e due d'un parto istesso"

(da: G.C.Croce, *Bertoldo e Bertoldino*, Bologna, 1608)

"Sempre vole il bastone el villano e l somaro"

" Bon bestie fa la villa e homini cattivi"

(da: M.Menghini, *Antichi proverbi in rima*, Bologna, 1891)

"Al villano, la zappa in mano"

"Chi è uso alla zappa, non pigli la lancia"

"Batti il villano e ti sarà amico"

"Chi fa bene al villano, può dir di cacarsi in mano"

"Chi è uso alle cipolle, non vada a' pasticci"

(da: *Raccolta di Proverbi toscani*, Livorno, 1971)

Anche la descrizione fisica del contadino, del servo o del "rustico" che vive nelle campagne o in montagna è degna di attenzione. Secondo la tradizione, il contadino è "inetto e turpe come l'Ebreo", è piccolo e storto, nero di pelle "come etiope o indiano" e bruttissimo, ha capelli irsuti e ricci come la capra, la fronte bassa, le orecchie "asinine", il naso largo e schiacciato, con narici enormi, gli occhi rossi, i piedi larghi e il corpo peloso... (vedi: P.Camporesi, *Il paese della fame*, Bologna 1978)

La visione negativa del contadino è così radicata che la parola villano nel tempo cambia significato e diventa sinonimo di "persona rozza e maleducata, uomo incivile" (vedi: Devoto-Oli, *Dizionario della lingua Italiana*). Negli ultimi anni, con i mutamenti economici e sociali, con le trasformazioni prodotte dall'industrializzazione, anche la figura del contadino perde la sua connotazione negativa, ma non è raro che sia ancora oggetto di derisione, secondo il vecchio pregiudizio della stupidità e della sporcizia. Esempio la barzelletta comparsa sulla Settimana Enigmistica del 19 febbraio 2000 :

"Un contadino dice a un amico, contadino anche lui:

- Mi hanno regalato un magnifico maiale...

- Ah sì? E dove lo tieni?

- In camera da letto

- E il puzzo?

- Oh, sai, si abituerà!"

ESERCITAZIONI

- Prova a disegnare la figura del contadino sulla base della descrizione fisica riportata nella pagina precedente. Osserva poi il risultato, che cosa ti ricorda?

COSA DICONO (allegato n.3)

In questo modo si dimostra che i neri sono inferiori
(secondo i pensatori del Diciottesimo e Diciannovesimo secolo)

Barone di Montesquieu, padre della democrazia moderna: *"Risulta impensabile che Dio, che è un essere molto saggio, abbia messo un'anima, e soprattutto un'anima buona, in un corpo nero"*

Carl Von Linne (Linneo), classificatore delle piante e degli animali : *"Il nero è un vagabondo, pelandrone, negligente, indolente e di costumi dissoluti"*

David Hume, che ragionava sulla ragione umana: *"Il nero può sviluppare certe abilità proprie delle persone, così come il pappagallo riesce a dire alcune parole"*

Etienne Serres, esperto in anatomia: *"I neri sono condannati a essere primitivi perchè c'è poca distanza fra il loro ombelico e il pene"*

Franco Galton, padre dell'eugenetica, metodo scientifico per impedire la propagazione degli inetti: *"Un coccodrillo non potrà mai arrivare a essere una gazzella e neppure un negro potrà mai arrivare a essere un membro della classe media"*

Louis Agassiz, eminente zoologo: *"Il cervello di un nero adulto equivale a quello di un feto bianco di sette mesi; lo sviluppo del cervello si blocca perché il cranio del nero si chiude molto prima del cranio del bianco"*

Tratto da: Eduardo Galeano, *A testa in giù*, Milano, 1999, pag.60

ESERCITAZIONI

Con l'aiuto di una Enciclopedia, fai una breve ricerca sulla vita e gli studi dei filosofo e degli scienziati indicati nel testo

VALUTAZIONE FINALE

<i>AL TERMINE DEL PERCORSO PENSO DI...</i>	<i>MOLTO</i>	<i>ABBASTANZA</i>	<i>POCO</i>	<i>NULLA</i>
Avere chiaro il concetto su cui abbiamo lavorato e tutte le sue relazioni				
Aver imparato cose che non sapevo				
Aver migliorato la mia capacità di interpretare messaggi, comportamenti, situazioni				
Sentirmi stimolato ad approfondire per conto mio alcuni degli aspetti affrontati				
Aver aumentato la mia motivazione rispetto al Lavoro scolastico				
<i>DURANTE LE DIVERSE FASI DEL LAVORO...</i>				
Sono riuscito ad andare avanti senza difficoltà				
Mi sono sentito a mio agio				
Mi sono sentito coinvolto nelle diverse attività				
Durante i lavori di gruppo le mie opinioni sono state rispettate				
Il mio contributo è stato valorizzato				
Ho ricevuto dal docente un aiuto adeguato				

Il metodo utilizzato ti è sembrato ... (sottolinea i tre aggettivi che ti sembrano più adatti a definire il metodo che è stato utilizzato)

Strano, stimolante, divertente, fastidioso, lento, utile, noioso, pertinente, interessante, singolare, piacevole, scomodo, inadatto, rilassante, complicato, tranquillo, pesante.

Ti piacerebbe che venissero affrontati altri argomenti utilizzando questo metodo?

SI NO

Se sì, prova ad indicarne qualcuno

AGOSTINI ELISABETTA, ITI Sarrocchi, Siena



I CORSISTI E LE SCUOLE

Le scuole di appartenenza dei corsisti si riferiscono all'as. 1999/2000

Come abbiamo già accennato, i materiali dei corsisti utilizzati nel capitolo 'Per la costruzione di un curriculum di educazione alla pace' rappresentano solo una parte di quelli prodotti nei due anni di formazione. Tutti i gli elaborati sono reperibili presso la sede dell'Irre Toscana, a disposizione di chiunque voglia consultarli. Il ringraziamento che portiamo a tutti gli insegnanti non è quindi formale, ma deriva dal riconoscimento della ricchezza e della qualità del lavoro svolto.

PROVINCIA DI AREZZO

Scuola dell'Infanzia

Bonci Anna

Circolo Didattico n. 2, Monteverchi

Scuola Elementare

Cocci Dragoni Maura

Circolo Didattico n. 1, Arezzo

Dami Vannucci Patrizia

Scuola Elementare 'Pascoli', Monteverchi

Fracassi Gianna

Direzione Didattica, Subbiano

Magi Roberta

Circolo Didattico n. 1, Arezzo

Scuola Secondaria di I° grado

Ingravallo Ornella

Scuola Media 'Garibaldi', Capolona

Nannini Rossana

Scuola Media 'Magiotti', Monteverchi

Pellegrini Ombretta

Istituto Comprensivo, Pieve Santo Stefano

Scuola Secondaria di II° Grado

Arbia Carmela Mila

Liceo Scientifico 'Redi', Arezzo

Valentini Luisanna

Istituto Superiore 'Città di Piero', Sansepolcro

PROVINCIA DI FIRENZE

Scuola dell'Infanzia

Cardillo Alessandra

Circolo Didattico n. 19, Firenze

Castri Valenziana

Direzione Didattica, Pontassieve

Marchese Lorenza

Circolo Didattico n.15, Firenze

Scuola Elementare

Maddii Lucia

Circolo Didattico n. 3, San Donnino

Pianelli M. Giovanna

Circolo Didattico n. 19, Firenze

Ragionieri Rossana

Circolo Didattico n. 3, Empoli

Reali Lilia

Circolo Didattico n. 15, Firenze

Saccia M. Antonietta

Circolo Didattico n. 2, Firenze

Scuola Secondaria di I° grado

Bartolini M. Teresa

Scuola Media 'Rosai Calamandrei', Firenze

Camilloni Loretta

Scuola Media 'Maltoni', Pontassieve

Catagni Marinella

Scuola Media 'Busoni', Empoli

La Roma Jazzi Fabrizia

Scuola Media 'L.da Vinci', Rufina

Lotti Lisiana
Matucci Anna
Scigliano Francesco

Istituto Comprensivo 'Fermi', Limite sull'Arno
Scuola Media 'Ghiberti', Firenze
Scuola Media 'Papini', Rignano sull'Arno

Scuola Secondaria di II° Grado

Adamo Clara Rosanna
Bartoli Carla
Cancelliere Antonino
Ceccarelli Scilla
Di Cicco Vincenzo
Schina Antonio
Zampano Erminia

IPSS 'Morante', Firenze
ITC 'Galilei', Firenze
Liceo Artistico 'Alberti', Firenze
ITC 'Volta', Bagno a Ripoli
IPSAR 'Buontalenti', Firenze
Istituto Comprensivo, Montelupo
Liceo Scientifico Educandato 'SS. Annunziata', Firenze

PROVINCIA DI GROSSETO

Scuola dell'Infanzia

Dondolini Alessandra
Lorini Adina

Direzione Didattica, Orbetello
Circolo Didattico n.2, Grosseto

Scuola Elementare

Agostini Paola
Bartolini Fiorella

Circolo Didattico n.3, Grosseto
Circolo Didattico n.4, Grosseto

Scuola Secondaria di I° grado

Innocenti Roberta

Scuola Media 'Mazzini', Porto Santo Stefano

Scuola Secondaria di II° Grado

Niccolai Lucio
Paradisi Luciano

IPCT 'Einaudi', Santa Fiora
Liceo Scientifico 'Cattaneo', Follonica

PROVINCIA DI LIVORNO

Scuola dell'Infanzia

Ciabattini Maria
Pesco Laura

Circolo Didattico n. 1, Cecina
Circolo Didattico n. 2, Livorno

Scuola Elementare

Pesco Monica

Direzione Didattica, Collesalvetti

Scuola Secondaria di I° grado

Ascarelli Margherita
Guarguaglini Stefano

Scuola Media 'Micali-Tessei', Livorno
Scuola Media 'Carducci' sez. Suvereto, Suvereto

Scuola Secondaria di II° Grado

Cavallini Susanna
Mochi Lucilla
Sajeva Adolfo

Liceo 'Foresi' e Ipsia, Portoferraio
ITI 'Mattei', Rosignano Solvay
ITI 'Galilei', Livorno

PROVINCIA DI LUCCA

Scuola dell'Infanzia

Rossi Egle

Istituto Comprensivo 'Guidi', Forte dei Marmi

Scuola Elementare

Angelini Silvia
Canali Tiziana
Cortopassi Veronica
Lucchesi Paola

Istituto Comprensivo 'Marco Polo-Viani', Viareggio
Circolo Didattico n.1, Lucca
Circolo Didattico n.2, Lido di Camaiore
Circolo Didattico n.3, Lucca

Scuola Secondaria di I° grado

Banducci Loris
Ceccanti Massimo
Della Croce Ovidio
Guidi Anna

Scuola Media di Camigliano, Capannori
Scuola Media 'Barsanti', Pietrasanta
Scuola Media 'Carducci', Lucca
Scuola Media 'Pea', Seravezza

Scuola Secondaria di II° Grado

Frediani Donatella

ITC 'Piaggia', Viareggio

PROVINCIA DI MASSA CARRARA

Scuola dell'Infanzia

Tesconi Ida

Circolo Didattico n.5, Marina di Carrara

Scuola Elementare

Baracchini Lucia
Belloni Piergiorgio
Tortoriello M. Grazia

Direzione Didattica, Pontremoli
Direzione Didattica, Fivizzano
Direzione Didattica, Aulla

Scuola Secondaria di I° grado

Menconi Meri

Scuola Media 'Alfieri', Massa

Scuola Secondaria di II° Grado

Lelli Marco
Nadalin Giuseppina
Puntoni Almo

Istituto Magistrale 'Montessori', Marina di Carrara
Liceo Clasico 'Rossi', Massa
Liceo Scientifico 'Marconi', Carrara

PROVINCIA DI PISA

Scuola dell'Infanzia

Campana Marina
Davini Daniela

Circolo Didattico n.2, Cascina
Circolo Didattico n.6, Pisa

Scuola Elementare

Battaglini Roberta
Fontanelli Sandra
Novelli Manila
Pieraccioni Sonia

Istituto Comprensivo 'Buonarroti', San Miniato
Circolo Didattico n.6, Pisa
Circolo Didattico n.2, San Miniato
Istituto Comprensivo, San Giuliano Terme

Scuola Secondaria di I° grado

Casini M. Luisa
Rosa M. Grazia
Salcioli Donatella

Istituto Comprensivo, Santa Maria a Monte
Scuola Media 'Niccolini', San Giuliano Terme
Scuola Media 'F.di Bartolo', Buti

Scuola Secondaria di II° Grado

Civile Francesca
Grasso Silvana
Vettori Cristiana

Istituto d'Arte 'Russoli', Pisa
ITGC 'Fermi', Pontedera
IPST 'Matteotti', Pisa

PROVINCIA DI PISTOIA

Scuola Elementare

Fini Barbara
Giancola Patrizia
Ventriglia Luciana

Direzione Didattica, San Marcello Pistoiese
Scuola Elementare 'Pascoli', Montecatini Terme
Circolo Didattico n. 5, Pistoia

Scuola Secondaria di I° grado

Bertocci Silvia

Scuola Media 'A.Frank', Pistoia

Scuola Secondaria di II° Grado

Evangelisti Luisa
Papini Laura

IP 'Einaudi', Pistoia
Istituto Magistrale 'Lorenzini', Pescia

PROVINCIA DI PRATO

Scuola dell'Infanzia

Lori Rosa Zaira

Circolo Didattico n.4, Prato

Scuola Elementare

Santini Orietta

Scuola Elementare di Filettole, Prato

Scuola Secondaria di I° grado

Quirici Olga

Istituto Comprensivo 'M. Polo', Prato

Scuola Secondaria di II° Grado

Baldi Angela
Drago Paolo
Fasulo Vincenza
Griffo Matilde
Manetti Daniela
Perugi Emanuela

Istituto Magistrale 'Rodari', Prato
IPSCT 'Datini', Prato
Liceo Scientifico 'Livi', Prato
IPSCT 'Datini', Prato
Liceo Scientifico 'Copernico', Prato
IPSCT 'Datini', Prato

PROVINCIA DI SIENA

Scuola dell'Infanzia

Casali Barbara

Scuola Materna Tavernelle, Montalcino

Scuola Elementare

Mansueto Maria

Circolo Didattico n.4, Siena

Scuola Secondaria di I° grado

Rossi Marco
Rustici Gabriella

Scuola Media 'Pascoli', Montepulciano
Scuola Media 'Mattioli', Siena

Scuola Secondaria di II° Grado

Agostini Elisabetta
Migliorini Giuliana
Peccianti M. Patrizia
Puccioni Elisabetta

ITI 'Sarrochi', Siena
Liceo Scientifico 'Volta', Colle Val d'Elsa
ITF 'Monna Agnese', Siena
ITC 'Roncalli', Poggibonsi

C. Scaglioso
*Senatore della Repubblica (XII legislatura), Premio Motolese (1994),
Medaglia d'oro del Presidente della Repubblica (1996),
Presidente IRRSAE Toscana e Coordinatore nazionale
dei Presidenti IRRSAE (1997-2002),
ordinario di Educazione degli adulti presso l'Università per stranieri di Siena.*
