

EXORDIUM

LA PRATICA DELLA PACE E LA CULTURA DELLA
NONVIOLENZA: UNA SCELTA INTENZIONALE

THE PRACTICE OF PEACE AND THE CULTURE OF
NONVIOLENCE: AN INTENTIONAL CHOICE

*Paola Rigoni (Università di Padova),
Annabella Coiro (Rete Scuole ED.UMA.NA-Milano)**

Mentre sono in corso guerre, ostilità esplicite e latenti, l'educazione permanente e la formazione continua nelle zone di pace non si risveglia al dissenso. Negli interstizi delle università il percorso di guarigione dei testi e dei programmi da esaltazioni nazionalistiche e mistica della guerra non è ancora iniziato e la voragine relazionale contemporanea non è curata da un lavoro educativo attraverso il quale l'umanità possa riconoscersi e rinnovarsi.

In questo contributo esploreremo la relazione maggiore-minore e come la pratica dell'equivalenza, dell'intenzionalità come capacità di scegliere di posticipare lo stimolo, possa condurre l'essere umano a essere cittadino in uno spazio pubblico di azione civica. Nel tentativo di decostruire il paradigma della violenza che spesso sottende la nostra comunicazione e i nostri agiti quotidiani esploreremo anche le attività del percorso Edumana realizzato nella città di Milano.

* Il contributo è stato redatto a quattro mani: Paola Rigoni ha scritto e curato i paragrafi 1 e 3; Annabella Coiro ha scritto e curato il paragrafo 2 e 4. Il paragrafo 5 è stato scritto e curato in collaborazione.

While there are ongoing wars, explicit and latent hostilities, continuing education and continuing education in the areas of peace does not awaken to dissent. In the interstices of universities, the path of healing of texts and programs from nationalistic and mystical exaltations of war has not yet begun and the contemporary relational chasm, is not cured by an educational work through which humanity can recognize and renew itself.

In this contribution we will explore the major-minor relationship and how the practice of equivalence, of intentionality as the ability to choose to postpone the stimulus, can lead human beings to be citizens in a public space of civic action. In an attempt to deconstruct the paradigm of violence that often underlies our communication and our daily activities, we will also explore the activities of the Edumana path realized in the city of Milan.

1. Il rapporto tra educazione, pace e nonviolenza

Cos'è la pace?

Personalmente, sono nettamente persuaso che la pace si identifica con l'azione rivoluzionaria nonviolenta. Devo riconoscere che la lotta contro una situazione insana può condurre più vicino alla sanità – dunque alla pace – pur con altri mezzi: ma non posso non tener presente come la violenza, anche se diretta a fini generosi, ha ancora in sé il seme della morte (Zangrilli, 1973, pp. 67-68).

L'identità della pace non è univoca e il suo significato è culturalmente connotato. La storia delle parole, se vuole essere rigorosa, deve limitarsi «all'esperienza di coloro che alle idee di pace e ai movimenti legati al suo valore si sono richiamati, con una particolare attenzione, innanzitutto, al modo in cui essi, nel tempo, si sono autodefiniti» (Moro, 2006, p. 100). La definizione di pace, infatti, ha una storia ricchissima e i termini utilizzati come *shalom*, *shanti*, *Huo ping*, *Pax*, *slm*, hanno significati dissimili (Illich, 1992). Nel caso di molti paesi soprattutto dell'area geografica occidentale il termine

pace ha assunto negli anni un significato sempre più vicino al termine *pax* di utilizzo romano. La pace romana era riferita al patto, l'accordo, il riposo (dal lat. *pax pacis*, dalla stessa radice **pak-*, **pag-* che si ritrova in *pangere* «fissare, pattuire» e *pactum* «patto»), ma la *pax romana* era fondata sulla norma della forza, come afferma Anchise nel sesto canto dell'Eneide: «*tu regere imperio populos, Romane, memento, pacique imponere morem, parcere subiectis et debellare superbos*». La dottrina giuridica romana però era consapevole che in un patto di pace entrambe le parti contraenti dovevano avere le condizioni per fare fronte ai loro obblighi. In assenza di questo postulato di giustizia l'esito sarebbe stato l'instabilità e l'insicurezza. In altri casi l'esito è la violenza. Questo chiarimento ci aiuta a comprendere come sia possibile parlare di pace, ma allo stesso tempo praticare una cultura della violenza. L'assenza di guerre non garantisce l'assenza della violenza, che invece è chiara nella parola "nonviolenza".

L'azione nonviolenta di Gandhi ha da poco compiuto il suo primo secolo di storia in un momento storico che ha visto un utilizzo pervasivo della terminologia militare nella comunicazione tra autorità politica e cittadina, durante un frangente di grave instabilità mondiale dovuto all'imprevisto e all'imprevedibilità della malattia. La guerra nelle zone di pace è tornata ad abitare la quotidianità prima che la guerra con le armi tornasse in Europa.

L'utilizzo di metafore belliche è stato profondamente analizzato dalla carta stampata ma ha forse suscitato meno scalpore in ambito educativo. Il rapporto tra educazione e pace richiede «un enorme lavoro educativo attraverso cui l'umanità si riconosca, si curi e si rinnovi» scriveva nel 1973 Virgilio Zangrilli, evocando la speranza di un agire che potesse condurre a una maturità degli esseri umani, che avrebbero smesso di considerare la guerra come una forma di risoluzione dei conflitti e delle controversie. «Questa maturità, questo educarsi, evidentemente non si producono tanto con l'ascoltare o col fare discorsi quanto nel cercare insieme, pianificare insieme, nel lavorare insieme, nel prendere coscienza insieme» (Zangrilli, 1973, p. 19). La nonviolenza e la pace sono strettamente connesse all'educazione formale e informale. Durante la

formazione scolastica si possono acquisire gli strumenti adeguati a comprendere la realtà e a orientare le proprie azioni in una direzione che renda pensabile e fattibile la nonviolenza. Se si considerano la pace e la guerra uno stato della relazione fra le nazioni e se si considera l'educazione alla nonviolenza qualcosa che si verifica nella relazione fra insegnanti e studentə nella scuola, allora – si chiede Galtung (1983) – «in quale modo gli studenti potranno mettere in pratica ciò che hanno appreso?» (p. 282). Il settore della ricerca e dello sviluppo e dell'educazione alla nonviolenza dovrebbe fare grandi passi avanti e non fermarsi solo alle tradizionali risorse del pacifismo e della disobbedienza civile, ma promuovere, costruire e moltiplicare tavoli di dialogo e creare una conoscenza più diffusa della nonviolenza¹. L'organismo dinamico del gruppo aula – il gruppo che è il soggetto fondante del momento formativo – è la minoranza che può attivarsi e il tavolo di dialogo generativo dove si può rivoluzionare la comunicazione e dove educatori/trici e educandə possono imparare a superare la grande difficoltà a educare alla nonviolenza.

La nonviolenza pone anche un problema di ruolo, l'educatore/trice (come il giudice, il medico, il politico) è portatore/trice di una cultura violenta e a volte vendicativa considerata antropologicamente innata e non culturalmente costruita. L'invito di Capitini (1951; 1968) di guarire testi e programmi da esaltazione e mistica della guerra, la civiltà mutuale studiata dall'archeologa Marija Gimbutas (1997) che intravede l'esistenza di popolazioni pacifiche ed egualitarie alle origini dell'Europa antica rappresentano una prospettiva pedagogica critica verso la cultura dell'innatismo della violenza. Lo stesso messaggio viene divulgato dalla Conferenza Generale dell'Unesco del 1986 dove studiosə di diverse discipline e di vari paesi hanno stilato la *Dichiarazione di Siviglia sulla violenza*² nella quale affermano che la violenza non è biologicamente determinata;

¹ Contributo di Alex Langer per il 16° Congresso nazionale del Movimento Nonviolento (Torino, 1-3 marzo 1991). A. Langer (2005), *Fare la pace - Scritti su "Azione nonviolenta" 1984-1995*, Verona: Edizioni del Movimento Nonviolento.

² <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314> [15/04/2023].

il mondo della medicina riprende questi temi nel 2009 con Umberto Veronesi che inaugura il progetto *Science for peace* nel quale ci si pone l'obiettivo di sfatare i miti sull'ineluttabilità della guerra nel destino dell'uomo; un progetto sottoscritto³ da numerosə scienziatə, donne e uomini di cultura, che aggiorna i contenuti della *Dichiarazione di Siviglia*. Una cultura che riflette, pensa e propone di disimparare la lezione della violenza intrinseca al genere umano. I valori della nonviolenza vanno studiati esattamente e posti come mezzi fondamentali per integrare il gruppo e l'individuo nella prospettiva collettiva dell'umanità (Zangrilli, 1993) che non si allontana, bensì cresce in una cultura manifesta e politicamente scelta della nonviolenza. L'educazione dovrebbe facilitare l'apprendimento, ma non attraverso un *leader* (docente, insegnante), non attraverso la trasmissione del suo sapere, ma attraverso una personale e indicativa relazione tra "facilitatore/trice" e discenti, tale da rendere l'apprendimento significativo (Rogers, 1969, pp. 105-106). Il metodo educativo dovrebbe essere fondato su un processo nel quale il/la discente viene guidatə a imparare partendo dalla sua esperienza soggettiva. Le allieve e gli allievi dovrebbero poter sviluppare le proprie potenzialità umane e l'insegnante dovrebbe cogliere la necessità di essere in primo luogo una persona autentica, di essere in grado di lavorare sulla relazione con gli studenti e le studentesse; è in questo modo che potrà essergli/le anche più semplice assumere in modo efficace un ruolo di facilitatore/trice dell'apprendimento. Gli studenti e le studentesse non devono essere visti come l'incarnazione anonima di un curriculum, di una serie di valutazioni, e l'insegnante deve essere una persona reale in grado di accogliere gli interessi e le loro esperienze.

Solo attraverso un processo nel quale viene attivamente coinvolto e guidato lo studentə può diventare consapevole e trovare la motivazione per iniziare in modo autonomo il proprio percorso di conoscenza. Solamente se si forniscono gli strumenti per comprendere e tradurre l'esperienza formativa la relazione educativa può non essere dominante e intrisa del linguaggio violento e a volte

³ www.scienceforpeace.it/cartaS4PH/scopri-la-cartaS4P [15/04/2023].

vendicativo di cui molti ruoli sono portatori nelle diverse dimensioni del sistema sociale.

2. *Le relazioni educative come dominio*

È opinione diffusa che se la relazione tra chi educa e chi è educatə non è asimmetrica vengono a mancare quei riferimenti necessari che guidano la crescita. Questo pensiero segue una modalità di educazione basata sull'aderenza al modello dell'adultə educante, che è il modello a cui l'educandə deve tendere. Una sorta di "clonazione intellettuale" come la chiamava Danilo Dolci (1988). Però, questa modalità educativa nasconde in sé una radice violenta nella quale si presuppone che la persona giovane debba aderire a un modello preconstituito senza poter esercitare la possibilità di esplorare liberamente e debba uniformarsi a un altro essere umano offuscando inconsapevolmente ciò che sente come suo. La relazione asimmetrica tra le due figure si pone così in una posizione Maggiore/minore (Patfoort, 2012). Lə stessə adultə educante, trovandosi in una posizione *maggiore*, soffre di una immobilità a cui l'altrə deve tendere e quindi egli/lei stessə non è in condizioni di esplorare liberamente, ma deve rimanere fermə, proprio come un "modello". Questa relazione di dominio si impone come paradigma culturale ed è l'espressione concreta di quella violenza culturale che raccoglie e tramanda un modello storico patriarcale e vendicativo, un substrato di presupposti profondi, di idee collettive sulla realtà che definiscono cosa è normale, cosa è naturale. È la causa più profonda delle violenze, che agisce sulle altre (dirette e strutturali) legittimandole e giustificandole (Galtung, 2000). In questa modalità possiamo leggere la relazione Maggiore/minore come un modello a due dimensioni in cui, per affermare i nostri interessi e punti di vista, ci poniamo nei confronti dell'alterità in una posizione di superiorità, di prevaricazione, la posizione Maggiore (M). L'altra parte viene così posta in una situazione di minorità, di discriminazione – posizione minore (m). L'esercizio della posizione Maggiore

provoca la sofferenza dell'altro e il desiderio di uscire dalla posizione minore per guadagnare la posizione Maggiore. Questo implica il mettere l'altro in posizione minore e sarà dunque un'azione a sua volta violenta (Patfoort, 2012).

Questa modalità relazionale rigida e prevaricante esiste anche se fatta con le migliori intenzioni, ossia anche se il modello educante vuole educare alla nonviolenza. Assistiamo così ad una sorta di paradosso dove si cerca di educare alla nonviolenza con la violenza, dove la relazione educativa è una relazione di potere inteso come dominio. Non per questo il modello opposto del permissivismo acquista valore, l'asimmetria è comunque presente anche nell'indulgenza. Mentre nel primo caso è l'educator che prevarica sull'educand, nel secondo caso è l'educand che prevarica sull'educator, mantenendo così una forma di dominio che include quindi una relazione prevaricante violenta (Vigilante, 2014).

La relazione educativa che si auspica nella costruzione di un sistema educativo nonviolento è invece una relazione equivalente, dove educator e educand tendono insieme verso una direzione, esplorando modalità e scoperte, sostenendo una comunicazione dinamica e generativa.

L'adulto però ha il compito di preparare le condizioni affinché questo possa avvenire, è una caratteristica propria del suo "potere" creare la situazione concreta in cui questa crescita si possa esprimere (AA.VV., 2021): un clima educativo fisico ed emotivo dove si possa vivere una situazione educativa nonviolenta. Per questo sarebbe preferibile parlare di educazione *con* la nonviolenza, piuttosto che *alla* nonviolenza. Nella realizzazione di questo ambiente favorevole è però fondamentale considerare un altro possibile *bias*: l'individualismo.

3. *Ego e alter*

L'individualismo è una forma di distinzione tra me e l'altro, una forma di separazione, una differenziazione che, se portata al limite dell'ortodossia e considerata pilastro di uno sviluppo sano della

persona, genera una dottrina intrisa di semi di violenza. In modo insidioso e inconsapevole nel processo di costruzione dei pensieri si inseriscono termini, costrutti e concetti che non solo rendono *alter* diverso e distante da *ego*, ma producono anche schemi e sintesi di lettura della realtà che racchiudono confini, creano territori e disegnano spazi nei quali alcunø posso entrare e altrø no, che stratificando nel tempo si assumono come realtà incontestabili. Questo processo è avviato già dalla scuola dell'infanzia attraverso la condivisione e la restituzione di significati su alcuni comportamenti: "devi essere bravo come lui", "lei è una femmina non devi fare come lei", "pensa alle tue cose e non pensare agli altri" ... c'è sempre un *alter* diverso da te da raggiungere o da evitare, escludendo la possibilità che tu sia l'altro nutrendo così le prospettive che dividono. Questa visione si radica crescendo, mutando attraverso l'acquisizione di nuove competenze, ma mantenendo la separazione come chiave di lettura centrale per la conoscenza dell'altro (e di se stessi). Capitini (1968) descrive l'apertura al "tu" come un futuro che si arricchisce di una prospettiva: quella in cui l'interessamento all'altro è un rapporto con l'esistenza stessa. Solo nel momento in cui mi attivo, in cui pratico l'apertura al tu-tutti sto volgendo lo sguardo alla vita. Una via eroicamente ideale, una pedagogia che riconosce l'utopia, consapevole che la realtà è refrattaria, ma una pedagogia che sceglie il dissenso e il suo amplissimo disegno di trasformazione. Lo scopo di queste aperture è quello di modificare la realtà operandovi da dentro, un impegno mondano degli uomini e delle donne chiamate alla pratica quotidiana dell'esercizio di consapevolezza dell'esistenza di tutti gli altri esseri umani, di apertura verso tuttø e di azione nella società civile. In Capitini (1951) l'escatologia è un aspetto assoluto di una metafisica pratica della nonviolenza, nella sua concezione di salvezza «che sarà di tutti, o non sarà autentica salvezza».

Per Capitini sono gli spazi dell'educazione, oltre che della politica e della società civile, i luoghi dove poter costruire le basi del pensiero critico. Una declinazione di pensiero critico se si vuole più vicina alla concezione di Ennis, che comporta analisi e ragionamento mirati al prendere delle decisioni; nel pensiero capitiniano

un'educazione alla libertà, alla ricerca, un creare le condizioni di conoscenza tali da condurre a una coscienza liberata, ovvero la maieutica della nonviolenza. La questione è come poter educare al pensiero critico e alla nonviolenza se non c'è consapevolezza rispetto alle preclusioni e ai territori costruiti nei quali *alter* è un nemico in quanto diverso. Un sentiero percorribile è quello del *critical thinking* nel senso forte (Paul, 1984), un percorso nel quale si riconosce e si accetta che l'altro rifletta in un modo diverso, e una volta spogliato il pensiero da preconcetti, riconosciute le teorie implicite del ragionamento, i presupposti che hanno portato a quelle conclusioni e dove sono state reperite le informazioni utilizzate, allora è possibile comprendere che in *alter* c'è anche *ego* e che *ego* non è così dissimile da *alter*.

Questa pratica di insegnamento però non garantisce che il dialogo e la comunicazione siano privi di contenuti violenti, e questo per il fatto che anche la violenza necessita di essere riconosciuta.

4. L'esperienza di Edumana

In una pratica che educa alla nonviolenza il primo passo è il riconoscimento della violenza, la coscientizzazione dei propri impliciti violenti – quelli culturali – e delle forme di violenza esterne – quelle strutturali. Il percorso ED.UMA.NA (EDucazione UMANista alla Nonviolenza Attiva)⁴ propone di esplorare queste dimensioni e di riconoscere che spesso le relazioni si muovono nella forma dicotomica amico-nemico e che la pratica didattica usuale

⁴ ED.UMA.NA è una rete di scuole e una pratica che ha visto una sperimentazione di tre anni in alcune scuole di Milano e la valutazione a cura dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. La pratica si è sviluppata in due istituti comprensivi di Milano dove è in corso e si struttura come ricerca-azione continua. Intreccia antiche pratiche sapienziali, il pensiero della pedagogia attiva con quello di studiosə della nonviolenza (www.edumana.it [15/04/2023]).

segue il sistema di potere Maggiore/minore. Diventa così indispensabile ripercorrere il sentiero delle parole e delle azioni che fanno parte della cultura acquisita per poter “disimparare”.

Nel percorso proposto agli insegnanti si inizia con l'espone la pratica della costruzione di una comunità-classe come microcosmo in cui bambini e bambine possano avere un'esperienza diretta di una società nonviolenta (Dewey, 1992). Da questo elemento centrale si conduce la riflessione sull'agire le pratiche, e di come non sia sufficiente dire “comunità” per aver definito l'ambiente educativo in cui si è scelto di sviluppare l'educazione alla nonviolenza. Si indaga il concetto di comunità nella sua accezione di poter essere neutro, di poter essere un contenitore di contenuti che però hanno necessità di essere esplicitati a priori (Tramma, 2009, p. 102). Di fatto, parlare di educare a una comunità competente, partecipata, inclusiva, solidale non è sufficiente in una società complessa come quella attuale. Quando l'approccio educativo si interroga sulle prassi, sulla didattica, «deve soprattutto e preventivamente domandarsi quali società si ha in mente, quale soggetto si intende contribuire a formare, di quale cultura si è parte e quale cultura si produce» (Tramma, 2009, p. 122).

Se questo può essere chiaro nelle premesse di chi ha pensato le azioni, va riconosciuto che non lo è altrettanto per i soggetti che sono coinvolti, in questo caso docenti e genitori, i quali/le quali potrebbero avere una concezione della società molto diversa. Questo è uno dei nodi critici che origina difficoltà nel momento in cui è condiviso con tutti gli attori della scuola. È laddove si definisce quale visione del mondo auspica un progetto di educazione alla nonviolenza, qual è il ruolo della scuola, quale tipo di legame si intende promuovere all'interno della comunità-classe, che si riempiono di significato le parole partecipazione, solidarietà, inclusione.

Nel percorso ED.UMA.NA questo legame fa riferimento al concetto africano di *ubuntu* che ha ispirato la lotta contro l'apartheid capitanata da Nelson Mandela in Sudafrica.

Gli africani hanno questa cosa chiamata Ubuntu [...] l'essenza dell'essere umano. È parte del dono che gli africani danno al mondo.

Abbraccia l'ospitalità, il prendersi cura degli altri, la voglia di affrontare mille miglia per amore degli altri. Crediamo che una persona è una persona attraverso un'altra persona. Che la mia umanità è allacciata, afferrata inestricabilmente nella tua. Se ti disumanizzo inesorabilmente, disumanizzo me stesso. L'individuo solitario è una contraddizione in termini e, quindi, tu cerchi di lavorare per il bene comune perché la tua umanità partecipa della sua stessa comunità, le appartiene (Tutu, 2000, pp. 34-35).

In questa concezione, che è poi una pratica, il benessere dell'individuo è direttamente proporzionale a quello della comunità a cui appartiene.

L'altra premessa per definire il legame e la relazione sociale è la Regola d'oro⁵ o regola aurea, o etica della reciprocità ("Fai agli altri quello che vorresti fosse fatto a te" o al negativo "Non fare agli altri quello che non vorresti fosse fatto a te"). La regola non è teorica, è un'intuizione sapienziale che indica in modo semplice la modalità attraverso la quale instaurare relazioni umane. Soprattutto nella sua formulazione positiva va ben oltre il concetto di tolleranza, perché riserva all'altra persona lo stesso trattamento che si vorrebbe ricevere. Si tratta dunque di un'etica basata sul mutuo riconoscimento, il quale mette in luce l'identità relazionale della persona umana. La regola non prescrive cosa si deve fare all'altro in modo determinato, ma educa a trovare in se stesso, nel Sé autentico il modo con cui guardare se stesso e l'altro.

La Regola d'oro (Vigna & Zanardo, 2005) è una pratica che accompagna a scoprire che identità e alterità non sono altrove da sé, e a stare nella ricerca del superamento culturale della separazione, della sofferenza e della violenza che la pratica ED.UMA.NA cerca di ricomporre.

Per attuare questa trasformazione profonda nelle classi che decidono di adottare la pratica sono previste diverse attività, il cui nucleo è la formazione triennale per tutta la comunità adulta. Si

⁵ Questo principio è presente in tutte le correnti religiose e in quasi tutte le antiche tradizioni umane di saggezza, è definito da Vigna un'etica universale (Vigna & Zanardo, 2005).

chiede a docenti, genitori e a chi ricopre ruoli educativi di modificare comportamenti e atteggiamenti e di costruire una propria dimensione nonviolenta, esplorando gli impliciti violenti della relazione *educatorə/educandə*.

La formazione mira al riconoscimento degli automatismi acquisiti come validi che sono parte della logica del dominio e della separazione; invita alla scoperta di pratiche da adeguare al proprio contesto scolastico o familiare, lasciando che gli adulti possano esplorare insieme alle giovani persone la possibilità di costruire una comunità ricca di esperienze nonviolente.

Il percorso si basa su un modello partecipativo di co-costruzione degli strumenti utili, e si impiegano metodologie didattiche e pratiche che favoriscono la relazione egualitaria, partecipativa e collaborativa: la maieutica reciproca, la comunicazione ecologica, le pratiche dialogiche, l'autovalutazione. L'intento è quello di sviluppare autonomia di ricerca e di formazione sulla base del comune processo decisionale (Dolci, 2000), rendendo così coerente forma e contenuto verso un'educazione alla nonviolenza con la nonviolenza.

Il percorso formativo (che si configura come una ricerca-azione continua) si è strutturato a valle nella sperimentazione avvenuta dal 2017 al 2020 in tre istituti scolastici di Milano. Al termine del percorso, lo staff del dipartimento di Scienze della Formazione che ha seguito l'esperienza sul campo ha prodotto un report di valutazione su alcuni contenuti. Uno degli aspetti indagati è stato il nucleo centrale della rappresentazione della violenza. È emerso che nella rilevazione iniziale il corpo docente aveva individuato il bullismo come forma di violenza principale, mentre nella riflessione post-formazione emergevano come forme violente il voto, la prevaricazione, l'esclusione e il linguaggio adoperati dagli/le adultə. Infatti, nella restituzione dell'esperienza pratica la maggior parte dei docenti e delle docenti ha dichiarato di aver incontrato diverse difficoltà nel gestire una didattica nell'ottica delle pratiche nonviolente, e di aver acquisito la consapevolezza che la modalità di formazione è determinante.

Le problematiche che si riscontrano nel percorso di applicazione della pratica ED.UMA.NA e che vedono impegnata la ricerca attuale sono determinate principalmente dal cambiamento richiesto a livello individuale, che lavora su più dimensioni: il piano metacognitivo e il piano della ricerca interiore, dove si chiede di guardare al superamento della propria violenza interna e si chiede altresì di porre un'attenzione costante alla scoperta delle proprie individuali forme nonviolente. Nella parte di lavoro collettivo lo sforzo richiesto non è meno impegnativo: si richiede una costante mediazione e confronto per superare ostacoli e complessità nell'azione didattica nonviolenta (Sclavi & Giornelli, 2020). Infine, tutta l'esperienza è immersa in una dimensione culturale che viaggia in direzione opposta ai contenuti della tradizione millenaria di prevaricazione e vendetta e per questo richiede spazi e tempi dilatati per sperimentare e fare proprio.

Nella pratica ED.UMA.NA, la possibilità che il cambiamento avvenga conta su una concezione dell'essere umano come essere intenzionale, dove l'intenzione non è volontà ma è la capacità intrinseca dell'essere umano di trasformare il suo mondo⁶. Questo sposta dalla concezione fatalista e oggettivizzante che incontra come risposta un'immobilità preordinata da forze superiori (economiche, religiose, o quant'altro) a cui non ci si può opporre. Il quadro teorico della coscientizzazione è il riferimento sul quale poggia la convinzione che non ci sia un'autotrasformazione della realtà, ma un'intenzione che la trasforma, è un «riconoscere che siamo condizionati ma non predeterminati» (Freire, 2014, p. 22). L'atteggiamento al quale si fa appello affinché si produca un cambiamento è la consapevolezza che l'educazione richiede di rendere

⁶ «Ma perché l'essere umano ha bisogno di trasformare il mondo e sé stesso? Per la situazione di finitezza e di carenza temporo-spaziale nella quale esso si trova e che sperimenta come dolore fisico o sofferenza mentale. Allora, gli sforzi per vincere il dolore non costituiscono una semplice risposta animale, ma piuttosto una configurazione temporale in cui prevale il futuro, che si trasforma in un impulso fondamentale della vita anche quando questa, in un determinato momento, non si trova in situazione di pericolo» (Cobos, 2000, p. 592).

abili le nuove generazioni nell'esercizio di una visione plurale e attiva della realtà, di modo che il loro sguardo consideri il mondo non come una supposta realtà oggettiva, ma come il luogo dove l'essere umano agisce, trasformandolo e umanizzandolo (Aguilar & Bize, 2017).

5. Conclusioni

La nonviolenza non è un'abilità innata come la soggettività non è una qualità individuale; non è qualcosa che si possiede o meno, bensì qualcosa che si verifica nella relazione con l'altro, nella risposta alla chiamata dell'altro (Biesta, 2016). Questa relazione dovrebbe essere esperita nello spazio pubblico, che è esattamente lo spazio dove gli individui possono sperimentare la loro capacità di stare insieme (Biesta, 2012). Ma lo spazio pubblico è stato privatizzato (Biesta, 1998), la coscienza critica è praticata per lo più negli ambienti privilegiati (Biesta, 2020; Liu, Donbavand, Hoskins, Janmaat & Kavadias, 2021) e tutt'oggi oppressioni legate alla razza, al genere (hooks, 2003), a vincoli di natura economica impediscono di conquistare spazi di espressione collettiva.

Per scardinare questo modello del dominio la scuola statale rappresenta lo spazio pubblico privilegiato dove è possibile cambiare la cultura anche solo per una mera questione di numeri. Nella scuola, nelle università, la coerenza tra parola e forma può concretizzarsi, la nonviolenza può materializzarsi nelle parole e nelle azioni e dare come esito una formazione proiettata alla costruzione partecipata di significati e alla capacità di prendere delle decisioni: scegliere di agire, parlare e pensare nonviolento (Dolci, 1988).

Se la didattica attiva rimane solo una forma, nel cerchio di Bruner l'insegnante domina la comunicazione, nella *flipped classroom* gli studenti e le studentesse discutono della registrazione del/della docente che hanno visionato a casa, senza nessuna co-costruzione dei contenuti, l'*action learning* diventa una lezione frontale camuffata

dove gli argomenti sono già decisi a priori, il *debate* una sfida dialettica dove si conquista il consenso privando però di contenuto etico il confronto. Una forma nonviolenta che cela contenuti violenti.

I contenuti e le forme dei metodi educativi contemporanei devono tendere a un approccio capace di sussumere l'intero complesso educativo, il sapere che viene impartito, il modello che il/la docente propone al discente. È questo complesso a determinare la strutturazione degli abiti mentali (Baldacci, 2019, p. 233), a prefigurare alcune abilità e affinarne altre, a nutrire predisposizioni e a favorire la scelta.

La nonviolenza è dialogo, è pratica del pensiero laterale che cerca una terza soluzione che non è né il compromesso né la resa, è una relazione educativa che non è solo funzionale al futuro, ma è essenziale nel presente per il benessere di ogni attore che frequenta quel complesso educativo⁷.

Bibliografia

- Aguilar M., & Bize R. (2017). *Pedagogia dell'intenzionalità*. Firenze: Multi-image.
- AA.VV. (2021). *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*. Milano: Fondazione Feltrinelli.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al Bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G. (2012). Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and The Public Sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683-697.
- Biesta G. (2016). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Biesta G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.

⁷ Si noti che sul benessere e sulla felicità ci sono diverse azioni già in campo che potrebbero essere collegate in un'ottica di educazione alla nonviolenza, pur partendo da altri presupposti come quello della salute, si veda per esempio la rete delle Scuole che promuovono salute www.schoolsforhealth.org/ [15/04/2023].

- Biesta G.J.J. (1998). Say You Want a Revolution ... Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499-510.
- Capitini A. (1951). *L'atto di educare*. Roma: Armando editore.
- Capitini A. (1968). *Educazione aperta*, vol. II. Firenze: La Nuova Italia.
- Cobos R.M. (2000). *Lettere ai miei amici*, vol. I. Firenze: Multimage.
- Dewey J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Dolci D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Sonda.
- Dolci D. (2000). *L'educazione*. Perugia: Edizione di Comunità.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
- Galtung J. (1983). Peace Education: Learning to Hate War, Love Peace, and to do Something about it. *International Review of Education*, 29, 281-287. <https://doi.org/10.1007/BF00597972>
- Galtung J. (2000). *La trasformazione nonviolenta dei conflitti. Il metodo Transcend*. Torino: EGA.
- Gimbutas, M. (1997). *Il linguaggio della dea. Mito e culto della dea madre nell'Europa neolitica*. Milano: Neri Pozza.
- hooks b. (2003). *Teaching community: A Pedagogy of Hope*. London: Routledge.
- Illich I. (1992). *Nello specchio del passato*. Cornaredo (Mi): red edizioni.
- Liu L., Donbavand S., Hoskins B., Janmaat J.G., & Kavadias D. (2021). Measuring and Evaluating the Effectiveness of Active Citizenship Education Programmes to Support Disadvantaged Youth. *Social Sciences*, 10(10), 394.
- Moro R. (2006). *Sulla "storia della pace", 1000-1044*. Milano: FrancoAngeli.
- Patfoort P. (2012). *Difendersi senza aggredire. La potenza della nonviolenza*. Pisa: Pisa University Press.
- Paul R. (1984). Teaching Critical Thinking in the "Strong" Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. *Informal Logic*.
- Sclavi M., & Giornelli G. (2020). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Tutu D. (2000). *No future Without Forgiveness*. New York: Doubleday.
- Vigilante A. (2014). *L'educazione è pace*. Foggia: Edizione del Rosone.
- Vigna C., & Zanardo S. (2005). *La Regola d'oro come etica universale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zangrilli V. (1973). *Pedagogia del dissenso* (edizione a cura di Giacomo Ci-ves). Firenze: La Nuova Italia.