

## EXORDIUM

### GLI IMPLICITI PEDAGOGICI DI UNA CULTURA DELLA GUERRA. POSSIBILI DIREZIONI EDUCATIVE PER LA LORO DECOSTRUZIONE

### THE PEDAGOGICAL IMPLICITS OF A CULTURE OF WAR. POSSIBLE EDUCATIONAL DIRECTIONS FOR THEIR DECONSTRUCTION

*Annalisa Quinto (Università di Bologna)*

Il grave conflitto russo-ucraino in corso rende urgente la necessità di affrontare i temi della guerra e dell'educazione alla pace. Le agende politiche nazionali e internazionali individuano proprio nell'educazione uno strumento fondamentale per promuovere una cultura della non violenza, ma anche per formare nuove generazioni capaci di abitare la Terra a partire da sguardi complessi, ecologici ed ecosistemici. Un obiettivo difficile da pensare come realizzabile se banalmente si guarda ai dati provenienti dall'Osservatorio sulle spese militari MIL€X che ha registrato una crescita per la spesa militare italiana nel 2022 (Piovesana, 2022) e se si considera che il nostro Paese si posiziona agli ultimi posti in Europa per spesa pubblica rivolta all'istruzione e alla cultura. Il presente contributo si pone l'obiettivo di individuare alcune motivazioni culturali e pedagogiche, spesso implicite, che nutrono la cultura della guerra e di esplorare possibili direzioni educative per la sua decostruzione.

The ongoing serious Russian-Ukrainian conflict makes the need to address the issues of war and peace education even more urgent. National and international political agendas identify precisely in education a fundamental tool to promote a culture of non-violence, but also to form new generations capable of inhabiting the Earth from complex, ecological and ecosystemic looks. This is

a difficult goal to think of as achievable if one trivially looks at the data coming from the MIL€X Military Expenditure Observatory, which recorded a growth for Italian military spending in 2022 (Piovesana, 2022), and if one considers that our country ranks last in Europe in terms of public spending directed to education and culture. This paper aims to identify some cultural and pedagogical motivations, often implicit, that nurture the culture of war and explore possible educational directions for its deconstruction.

### *1. Premessa*

«Poiché le guerre nascono nella mente degli uomini, è nella mente degli uomini che devono essere poste le difese della pace»  
Preambolo della Carta dell'UNESCO

Quello della guerra è un vero e proprio archetipo che accompagna la storia della cultura occidentale sin da tempi immemori. Intorno a tale questione, nel corso del tempo, si sono succeduti diversi punti di vista e teorie che hanno riflettuto sulla genesi della guerra. Alcune di queste hanno sostenuto che essa fosse una caratteristica universale e ancestrale della nostra specie; altre, invece, che fosse il prodotto di specifici sviluppi di natura socio-culturale o ecologici che i diversi gruppi umani hanno vissuto nel corso del tempo e in ogni parte del mondo. A fare chiarezza su tale questione ci aiuta l'antropologia e tutti gli studi condotti sulla violenza e sull'aggressività. Il fatto che la storia umana sia intrisa di violenza ha condotto a pensare che essa fosse un "fatto" connaturato alla nostra specie, visione ampiamente superata da quegli studi che hanno dimostrato come a essere innata non sia la violenza ma l'aggressività intesa da Muller (2004) come un «potere di combattività, di affermazione di sé» (p. 34) che non conduce sempre a comportamenti violenti, ma che invece per Lorenz (1990) ha una specifica funzione: garantire la sopravvivenza della specie. Eibl-Eibesfeldt nel testo *Etologia della guerra* (1990) affronta il tema dell'aggressività analizzandola non più e non solo dal punto di vista biologico e

fisiologico, ma anche dal punto di vista psicosociale. Egli arriva, dunque, a distinguere tra aggressività come fenomeno biologico, individuale e interno al gruppo e la guerra, intesa invece come prodotto dell'evoluzione culturale. Egli, così, sottolinea l'origine culturale della guerra restituendo all'individuo la responsabilità della scelta di agire in maniera violenta a partire da un processo cosciente di valutazione razionale. Dunque, la violenza e la guerra si inscrivono all'interno dei processi culturali che l'essere umano acquisisce di generazione in generazione attraverso l'apprendimento. A tal proposito, Leakey e Lewin (1979) si muovono in tale direzione e arrivano a sostenere che «l'uomo non ha una particolare predisposizione né per l'aggressività né per la concordia, ma è piuttosto la cultura a tessere la trama delle società umane» (pp. 212-213). In questo senso, l'apprendimento assume una funzione imprescindibile poiché va a determinare il comportamento umano sedimentando un sottosuolo culturale che diventa condiviso e che si autolegittima. È il caso della guerra che Margaret Mead (1970) definisce «un'invenzione dello stesso tipo di ogni altra invenzione con cui viviamo, e cioè la scrittura, la cottura dei cibi, i processi, l'inumazione dei cadaveri» (p. 117) che però, per la sua pervasività, è considerata «un attributo della stessa umanità» (p. 123). Dunque, l'aspetto culturale, ovvero le condizioni e le società all'interno delle quali gli individui nascono, vivono e vengono educati, sono di fondamentale importanza. La cultura, infatti, concorre sia alla formazione dell'individuo sul piano intellettuale e morale, sia all'acquisizione della consapevolezza del ruolo che assume nel contesto sociale di appartenenza. Essa rappresenta il complesso delle manifestazioni della vita materiale, sociale e spirituale di un popolo in relazione alle varie fasi di un processo evolutivo, ai diversi periodi storici o alle condizioni ambientali. Quello culturale, in tal senso, non è un processo storico perché non si ferma solamente al qui e ora, ma è un processo *meta-storico*, connette, cioè, tutti gli spazi, tutti i tempi, connette gli individui, avvolge tutta la storia collettiva e non sempre lo fa in maniera intenzionale, diretta ed esplicita, ma può farlo anche in maniera non intenzionale attraverso ciò che il

tempo (la storia) e lo spazio (l'ambiente di vita) ha disseminato e diffuso nella nostra memoria collettiva.

In tal senso, la cultura è superorganica<sup>1</sup>, modella la mente dei singoli individui concretizzandosi nella possibilità di fare significato, ovvero di attribuire significato alle cose in contesti diversi tra loro e in situazioni concrete, e di permettere lo scambio di tali significati sulla base dei principi della negoziabilità e della comunicabilità.

In quest'ottica il conoscere e il comunicare sono per loro stessa natura profondamente interdipendenti, direi anzi praticamente inseparabili. Infatti, per quanto possa sembrare che l'individuo operi per proprio conto nella sua ricerca di significati, non lo può fare, e nessuno lo può fare, senza l'ausilio dei sistemi simbolici della propria cultura. È la cultura che ci fornisce gli strumenti per organizzare e per capire il nostro mondo in forme comunicabili (Bruner, 2015, p. 17).

La specie umana, dunque, è una specie culturale e in quanto tale necessita di attribuire significato alle sue esperienze e alla sua esistenza soprattutto attraverso la narrazione e la costruzione di modelli in grado di guidarla nel proprio sviluppo. Non solo ha bisogno di costruire tali modelli, ma ha anche bisogno di ricordarli, tramandarli e riproporli, andando così a sedimentare le basi della propria cultura. Ciò ha permesso alla narrazione di trasformarsi in memoria e ha permesso all'umanità di conservare e trattenere quegli «aspetti universali essenziali per la vita di una cultura» (Bruner, 2015, p. 146). Non a caso Bruner (2015) afferma che «è soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità di azione [*agency*]» (p. 12). Dunque, è evidente che «niente è libero da influenze culturali» ma, scrive Bruner, è vero anche che gli individui

<sup>1</sup> Il riferimento è al testo Kroeber A. L. (1952). *La natura della cultura*. Bologna: Il Mulino. Egli avanzò la tesi del "superorganico": secondo cui la cultura costituisce un ordine di fenomeni autonomi e separati rispetto agli altri livelli in cui si articola la realtà, ossia l'inorganico, l'organico, il sociale e l'individuale.

non possono essere considerati, in maniera ridicibile, «semplici specchi della loro cultura» (Bruner, 2015, pp. 27-28). È la relazione che si istaura fra cultura e individuo a costruire le identità degli individui e la cultura stessa. A questo punto, diventa necessario comprendere in che misura siamo influenzati da ciò che ci circonda e quanto la nostra identità e il nostro modo di leggere, interpretare e vivere gli eventi sia il frutto di una costruzione graduale di strutture e sovrastrutture, ovvero di quella *influenza inconsueta dell'ambiente* di cui ci parlava Dewey (1916/2012).

## *2. La violenza culturale come fatto educativo*

La violenza e la guerra non prescindono da questo tipo di discorso poiché anch'esse si nutrono, si alimentano e si trasmettono di generazione in generazione attraverso processi culturali e, nello specifico, attraverso le pratiche educative formali e informali che le società mettono in atto per includere i nuovi nati all'interno del gruppo di appartenenza e per iniziarli «agli interessi, agli scopi, alle nozioni, abilità e abitudini dei membri maturi» (Dewey, 1916/2012, p. 3). L'educazione, infatti, è quell'azione propriamente umana orientata intenzionalmente alla trasmissione di conoscenze e competenze nonché degli *habitus* culturali tipici del gruppo sociale di appartenenza. Ecco perché, quando si parla di educazione, non è possibile riferirsi unicamente a processi di trasmissione della conoscenza di tipo formale e diretto, ma è fondamentale tenere in considerazione anche quei processi inconsueti, informali e impliciti che hanno la potenza di modellare, formare e plasmare la mente di ogni individuo (Dewey, 1916/2012). È per tale motivo che l'educazione può assumere una doppia valenza: da una parte quella di direzione e guida, dall'altra quella di controllo e manipolazione (Dewey, 1916/2012). È lo stesso Bertolini (1996) a scrivere che per alcuni educare significa adeguare e conformare il soggetto ai modelli socioculturali del gruppo sociale in cui egli vive, per altri è l'affermazione dell'autonomia, della libertà e delle potenzialità di

ogni soggetto. L'educazione, quindi, come strumento di liberazione, emancipazione, resistenza e coscientizzazione, dall'altra come strumento di controllo, portavoce ideologico e momento di indottrinamento e colonizzazione dei corpi e delle menti. Proprio per questo non possiamo e non dobbiamo dimenticare che l'educazione e la politica hanno tra loro un legame molto forte e che l'educazione è stata, e ancora lo è in molti casi, non solo una forma di indottrinamento e coercizione, circa alcuni saperi e comportamenti che vengono spinti a essere assunti come verità assolute e incontestabili, non solo produttrice di meccanismi di oppressione dei più deboli, ma anche strumento per perpetrare logiche di potere, modi di pensare/agire, ideologie. Tutte queste forme di educazione, o forse è meglio dire di *dis-educazione*, legate alla cultura di appartenenza, alle credenze, alle ideologie, finiscono, con il passare del tempo, col sedimentarsi creando un sottosuolo dalla forte carica pedagogica (Annacontini, 2014) che istituisce una doppia paideia, una formale e "ufficiale" – ciò che ci insegnano essere "giusto" o sbagliato", "etico" o non "etico", "morale" o "immorale" – l'altra sotterranea, disseminata, spesso invisibile e incosciente. Accade così che, spesso, il potenziale intellettuale e creativo delle donne e degli uomini rimane ingabbiato all'interno delle ideologie dominanti, assopendo o limitando il sorgere di quel pensiero divergente necessario per individuare o creare "vie di fuga" che aprono al cambiamento e al possibile. Dunque, il punto focale di tale discorso non è ciò che è visibile e udibile, ma, ci dice Galtung (1996) quando parla di quei meccanismi taciti che alimentano la violenza, è «la cultura profonda sedimentata nel subconscio collettivo, nei presupposti che definiscono, per una data macrocultura, quel che è normale e naturale» (p. III). Per questo, continua lo studioso

essendo subconsci, questi presupposti sono soltanto messi in atto e non in discussione, ed essendo collettivi vengono rinforzati dal vedere che tutti gli altri agiscono allo stesso modo. [...] La condotta deriva non

dalla forza di attrazione delle idee ma dalla spinta della cosmologia<sup>2</sup> del codice del programma collettivo il che non significa che le ideologie sistemi di credenze individuali o collettivi ritenuti validi a livello cosciente non siano importantissimi ma sono comunque ben lontani dall'essere i soli a dirigere l'azione umana (p. III).

La questione di fondo, quindi, si sposta sulla necessità di rendere conscio ciò che è inconscio, di offrire gli strumenti per codificare quei presupposti profondi ritenuti validi collettivamente e inconsciamente e che dirigono pensieri e azioni. Si tratta di offrire le condizioni per rendere esplicito quel tacito che si pone alla base di processi formativi e auto formativi complessi. Un tacito che, se problematizzato, può assumere la forma di una risorsa formativa e educativa utilissima a incoraggiare flessibilità delle menti, pensiero critico, riflessivo e divergente. È chiaro che quanto si sta affermando è un processo complesso e di non facile realizzazione, perché necessita di attuare processi di decostruzione collettiva di quegli immaginari che sono sottesi all'esperienza e che inevitabilmente producono condizionamenti anche quando si cerca di arginarli. Ciò vale per qualsiasi processo culturale e vale anche per la violenza e la guerra. Galtung (1996), infatti, distingue tre tipologie di violenza: *la violenza diretta*, quando esiste un esecutore, un attore che intenzionalmente esercita la violenza; *la violenza indiretta o strutturale*, inintenzionale, interna alle persone come la repressione o lo sfruttamento; infine, *la violenza culturale* che si pone alla base delle prime due. È il presupposto da cui queste hanno origine e ha natura simbolica. La violenza culturale la ritroviamo nelle ideologie, nella politica, nell'arte, nella religione, nel linguaggio, nella scienza, nel diritto, nei media e nell'educazione (Galtung, 1996). Tutti questi aspetti della nostra esistenza e i principi che da essi scaturiscono possono essere usati per giustificare o legittimare la violenza diretta e strutturale e per far sì che appaiano o addirittura vengano sentite come giuste. Ciò attiva un meccanismo psicologico che è quello

<sup>2</sup> Per cosmologia o cultura profonda, Galtung intende quel substrato di presupposti profondi, di idee collettive sulla realtà che definiscono inconsciamente cosa è normale e naturale.

dell'*interiorizzazione* e che fa in modo che gli atti di violenza diretta e indiretta siano accettabili nella società. È ciò che accade con la guerra, che altro non è che una forma di violenza diretta orchestrata (Galtung, 1996) e che per le sue caratteristiche di *invarianza* e *permanenza* è diventata culturale tanto da autolegittimarsi. La presenza della guerra nella vita sociale, politica, culturale ed educativa di ogni individuo all'interno della nostra società ha fatto sì che questa non solo entrasse a far parte del linguaggio comune divenendo un "fatto umano", ma che intorno a essa si costruisse un vero e proprio mito fatto di coraggio, valore, onore, appartenenza, difesa.

Siamo stati formati tutti, senza la nostra consapevolezza o il nostro consenso, dai miti moderni della guerra [...] benché siano solo una minoranza gli uomini che appartengono materialmente all'ambito militare, e una minoranza ancora più ridotta sia costituita da quelli che hanno ucciso, tutti gli uomini sono segnati dal sistema bellico e dalle virtù militari. (Keen, 1993, p. 42)

Essa, viene considerata come un evento che non dipende dalla volontà umana, necessario al divenire storico e fondamentale per ripristinare l'ordine dopo un momento di caos. È così che ci viene spiegata quando ancora siamo tra i banchi di scuola durante le lezioni di storia i cui programmi scolastici ruotano intorno ai grandi eventi bellici che hanno segnato la storia dell'umanità e che hanno condotto alla nascita o alla decadenza delle grandi civiltà. L'idea della guerra, quindi, viene normalizzata attraverso un processo di interiorizzazione che avviene contemporaneamente a livello filogenetico e ontogenetico, a livello storico e meta-storico. Fondamentale è, allora, educarsi ed educare a interpretare la realtà a partire da nuovi paradigmi ermeneutici che sappiano decostruire le pre-comprensioni del reale e costruire possibili interpretativi (Annacontini, 2014). Se, dunque, la guerra e la violenza si inscrivono all'interno di processi culturali che l'essere umano ha costruito e tramandato, allora è possibile tentare di decostruirli e delegittimarli attraverso nuove forme di narrazione di senso e di pratiche di relazione radicalmente alternative ovvero quelle della non-violenza che non è



l'assenza di violenza, ma la costruzione di una prospettiva differente di approcciarsi alla realtà e alle relazioni con gli altri.

### *3. Educare al conflitto per educare alla non-violenza*

L'uomo per sua natura è un essere dialogico e il suo esse con l'altro fa parte della sua originaria vocazione intersoggettiva (Bruner, 2015). Tutta l'esistenza dell'essere umano ruota intorno a una infinita rete di rapporti personali e interpersonali fatti di incontri, scambi, conflitti, scontri, tensioni, cura. Quella dello scontro, quindi, è una delle innumerevoli declinazioni della relazione che esiste tra gli individui e che non è strettamente legata alla dimensione della violenza o della guerra, ma forse molto di più con quella dello scambio e dell'intreccio. In realtà, per come il fenomeno del conflitto è stato interpretato, esso ha subito una distorsione semantica che lo ha visto sempre più utilizzato come sinonimo della parola "guerra". Dunque, anche intorno a tale concetto si sono andati a stratificare molteplici significati, indice del fatto che, anche in questo caso, la dimensione culturale ha assunto una valenza imprescindibile. Il termine conflitto deriva dal latino *con-fligere* e significa letteralmente "urtare una cosa con un'altra"; "percuotere". Esso rimanda a uno «stato di tensione in cui un individuo viene a trovarsi quando è sottoposto alla pressione di impulsi, bisogni e motivazioni contrastanti. [...] Un processo di interazione tra due diverse parti che, per qualche motivo, si trovano su posizioni discordanti» (Nuzzo, Pirozzi & Aliberti, 2015). Spesso, tale termine assume una connotazione fortemente negativa poiché percepito come momento di opposizione irrimediabile che ha lo scopo di sovrastare l'altro anche a costo di danneggiarlo. Quando analizziamo le diverse definizioni del termine conflitto, infatti, ciò che emerge con forza è che queste si concentrano principalmente su un aspetto: quello della differenza di posizione tra le parti che confliggono, sulla percezione della diversità di prospettive vista come minaccia e sulla possibilità di utilizzare la violenza per affermare la propria posizione. Ciò che, invece, non emerge è la dimensione positiva

del conflitto ovvero una prospettiva che lo vede come processo complesso, come dinamica dialettica di confronto volta al raggiungimento di un equilibrio nuovo, di una nuova armonia a partire dallo scambio. A tal proposito, Novara (2016) sostiene che il conflitto non abbia un significato negativo e che diventa, oggi, più che mai necessario decostruire la visione per cui esso rappresenti un elemento distruttivo legato alla violenza. Conflitto e violenza, infatti, rimandano a sfere relazionali completamente differenti. La violenza si connota quale azione intenzionalmente rivolta al danneggiamento della persona, alla chiusura, all'eliminazione della relazione esistente e all'eliminazione del problema senza l'intenzione di risolverlo; il conflitto, invece, pur comprendendo la dimensione del contrasto, della divergenza, dell'opposizione, si ricollega a una forma di resistenza non dannosa, ma critica, costruttiva, volta alla risoluzione del problema e alla trasformazione generativa e positiva della relazione (Novara, 2016).

Inteso in tale senso, e attraverso uno sguardo pedagogico, il conflitto diventa un'importante possibilità dalla forte carica educativa poiché richiede la messa in campo di strategie relazionali complesse come l'ascolto attivo, la capacità comunicativa, l'empatia, il decentramento. «Nel conflitto l'altro mi obbliga a considerarlo, m'invita a vedere un altro punto di vista che non sia il mio campo di comprensione del mondo» (Novara, 2016, p. 26). Nonostante ciò, per ragioni socioculturali, si è sviluppata la tendenza a credere che per eliminare la guerra fosse necessario eliminare il conflitto ed educare a valori quali la bontà, l'armonia, il volersi bene (Novara, 2016). Ciò ha portato alla scotomizzazione del conflitto nonostante la sua importanza sia per la costruzione di relazioni sane, sia per lo sviluppo, la crescita e la formazione dell'essere umano. Dunque, si vuole sostenere che il conflitto non solo è una componente normale di ogni relazione umana – e quindi anche delle relazioni educative – ma né è una componente essenziale e fortemente positiva. È, infatti, concezione comune dei nomi più importanti per le discipline psicopedagogiche come Piaget, Vygostoky, Sullivan, Erikson, Lewin sostenere e affermare che il conflitto è lo specifico

di ogni relazione educativa e di ogni processo di crescita e di maturazione. Esso è considerato come il motore dei momenti di transizione evolutiva a livello cognitivo, emotivo e delle relazioni sociali. Paradossalmente, l'eliminazione del conflitto ha portato a disimparare come *sostare* nel conflitto e ciò ha alimentato ancora di più atteggiamenti violenti come unica risposta alla gestione dello stesso. Dunque, «tendiamo ad essere intolleranti verso qualunque forma di opposizione e conflittualità, rendendoci di fatto ciechi verso gli aspetti positivi, progressivi, di crescita sociale e individuale che il “conflitto” racchiude» (Benasayag, 2010). Quali sono questi aspetti positivi e di crescita personale e sociale? Novara (2016) ne individua cinque che ci permettono di mettere in luce tutti gli elementi che rendono quella del conflitto un'esperienza che, gestita in maniera positiva, diventa sinonimo di apprendimento di fondamentali competenze relazionali:

- Il conflitto attiva il processo di *individuazione*, ovvero il processo di formazione e caratterizzazione dei singoli individui rispetto al gruppo di appartenenza e alla collettività;
- Il conflitto assume una funzione di *autoregolazione*, perché consente di imparare a tenere sotto controllo gli stati emotivi e mentali durante situazioni fonte di stress;
- Il conflitto consente di *imparare a conoscere* meglio se stessi e gli altri;
- Il conflitto consente l'acquisizione di *competenze anti-narcisistiche* poiché, costringendoci a scontrarci con un altro individuo, porta a mettere in discussione se stessi e le proprie posizioni;
- Il conflitto permette di “*svelare la realtà*”, di entrare in contatto con dimensioni profonde della vita, di assumere una postura esistenziale critica e riflessiva (pp. 48-55).

Dunque, il conflitto non come un “male in sé”, ma come occasione/possibilità per riconoscere che esiste l'altro, il diverso nonché per prendere coscienza che oltre alle proprie ragioni ci sono quelle degli altri, da comprendere, accogliere e con cui confrontarsi.

A partire da tali presupposti, alla pedagogia spetta il fondamentale compito di riconoscere il conflitto e di “leggerlo” nei suoi termini reali quale esperienza formativa da abilitare – o ri-abilitare – valorizzandolo e facendone occasione di crescita per tutti e, nello specifico, per i soggetti in formazione. Per fare questo è necessario guardare al conflitto come una categoria pedagogica imprescindibile, ma anche dotarsi di un nuovo alfabeto per “dire conflitto” che prenda le distanze dal legame culturalmente e socialmente stabilito con termini come violenza o guerra. Dunque, educare al conflitto, non alla sua risoluzione – poiché non sempre i conflitti possono e devono essere risolti – ma a saper stare al suo interno, a saperlo vivere e attraversare senza dominarlo e senza subirlo, ma accogliendolo come momento potenzialmente costruttivo e trasformativo. La sfida si fa ancora più ardua all’interno della nostra società che diventa sempre più complessa dal punto di vista culturale, sociale e sempre più conflittuale. Conflitti che, però, le persone sono sempre meno preparate ad affrontare perché sfornite di strumenti e competenze relazionali necessarie per affrontarli. Sul piano pedagogico ed educativo, prendere atto di tale complessità significa prendere atto che non esiste più un ordine da ristabilire, che educare al conflitto non significa evitare la perturbazione per mantenere una quiete apparente, ma significa porsi nell’ottica che il nuovo ordine è uno stato di perturbazione continua. Si tratta, insomma, di assumere la sfida della complessità e realizzare un cambio di paradigma culturale nel modo di affrontare l’educazione al conflitto che faccia leva su un punto di vista ecologico (Mortari, 2020), ecostistemico (Brofenbrenner, 2002) e complesso (Ceruti & Bellusci, 2020; Morin, 2000).

### *3. Decostruire la violenza culturale: il ruolo dell’educazione*

L’eliminazione della violenza culturale, dunque, è una conquista che necessita di un impegno continuo e sistematico e che chiama in causa la pedagogia e le scienze dell’educazione, ma che deve essere anche il frutto degli apporti delle varie scienze, in ottica

interdisciplinare e transdisciplinare, e della politica. La direzione da perseguire deve far leva sui valori comuni della civiltà e sugli imperativi dell'equità e del reciproco rispetto a livello universale. Occorre, dunque, lavorare sull'individuazione di alcuni nuclei valoriali di riferimento che devono sostenere il processo di decostruzioni di quel sottosuolo di cui la cultura della violenza e della guerra si nutre. Si tratta di un processo che richiede tempi lunghi e impegno costante e sinergico non solo a livello formale, ma anche informale e non formale. I comportamenti, gli atteggiamenti, le credenze, i valori acquisiti, soprattutto quelli di carattere informale, faticano a essere riconosciuti e per decostruirli è necessario mettere in atto azioni educative che lavorino sinergicamente su molteplici livelli: in ogni luogo (*lifewide*), per tutto l'arco della vita (*lifelong*) e nelle dimensioni più profonde dell'esistenza (*lifedeep*). Ciò significa coinvolgere in tale processo una molteplicità di soggetti: le istituzioni del mondo formale della formazione, ovvero scuole e università; quelle del mondo non formale, ovvero la famiglia, le associazioni, gli organismi culturali e di rappresentanza; e, infine, quelle del mondo non formale, ovvero i mass-media e le nuove tecnologie dell'informazione che, oggi, hanno acquisito un potere educativo totalmente indipendente da tutti i processi intenzionalmente rivolti alla costruzione e alla trasmissione della conoscenza. Lo scenario è quello di un *ecosistema educativo* che ha bisogno di individuare una direzione comune per fondare un nuovo umanesimo che si declini su scala planetaria ed essere, per citare Comenio (1974), un'officina di umanità. Tale direzione può essere individuata nella possibilità di riscoprire quel comune sentire e quel "sentirsi parte" di un'unica umanità anche se dislocata in contesti geograficamente, culturalmente e storicamente diversi. Decostruire la violenza culturale, dunque, significa porsi nella prospettiva di superare la teoria hobbesiana dell'*homo homini lupus* per affermare, invece, una società in cui tutti, indistintamente, abbiamo spazio personale e sociale e dignità. Significa educare alla piena consapevolezza che la violenza e la guerra producono morte, dolore, annientamento e distruzione di tutto e di tutti e che la vita va custodita quale valore principale

dell'essere umano. Il problema educativo è proprio questo: individuare i valori fondamentali che devono orientare i comportamenti umani. In questa direzione, un valore imprescindibile assume la categoria pedagogica della *cura* intesa, arendtianamente, quale *evento* (Arendt 2009; 2019) che si fa momento di riflessione indispensabile a pensare la condizione umana. Il *pensare*, in quanto sguardo inattuale, si impegna, in tal modo, alla ricerca del senso della propria e altrui esistenza assumendo le forme di un vero e proprio esercizio di cura. Di una pratica di cura che costruisce e dà senso ai mondi all'interno dei quali abitiamo e che, attraverso la processualità dell'esperienza, è in grado anche di decostruirli criticamente. Senza di essa, sostiene la Arendt (2009), il male si radica e si trasforma in quella *tragica* "superficialità" che ci rende incapaci di percepire noi stessi e gli altri. In tal senso, il *pensare da sé* (Arendt, 2009), si fa pensiero situato necessario a esplorare, costruire, comprendere e agire i contesti. Un pensiero della cura di sé e degli altri che si fa necessario per ricostruire le fondamenta di un tessuto sociale e umano sempre più disgregato e frammentato, esposto a forme di *vulnerabilità* che sembrano, ormai, riguardare tutti indistintamente e nello specifico bambini, adolescenti, giovani, sempre meno capaci di far fronte alla complessità del reale e sempre più esposti a forme di disagio psicologico ed esistenziale. In tale direzione, l'aspetto relazionale assume una funzione primaria poiché è nello spazio dell'"inter" e del "tra" che si possono creare forme esistenziali nuove e individuare un *fondo comune* che sia in grado di superare le differenze e avvicinare l'umanità. Tale fondo comune può essere rintracciato nelle *gettatezza* dell'esistenza di cui ci parla Heidegger (1927/2017) e che rende l'esistenza costitutivamente precaria, priva di garanzie, irrimediabilmente esposta al rischio, alla morte e alla vulnerabilità. Di qui la necessità di ripartire da valori fondamentali che devono orientare i comportamenti umani e che sono rinvenibili nei concetti/principi di persona, inclusione, cooperazione, umanità, vita, vulnerabilità.

Decostruire i presupposti della violenza culturale significa preparare la pace su un piano educativo, significa delegittimare la vio-

lenza e promuovere una narrazione di senso e una pratica di relazioni radicalmente diversa fondate sul riconoscimento dell'alterità a partire dal riconoscimento di sé e sulla non violenza. Ormai, scrive Pasquale Pugliese (2018), «solo l'educazione ci può salvare» e lo può fare fondando la sua teoria e la sua prassi su alcuni elementi che paiono ormai necessari:

1. Educare alla complessità, ovvero alla consapevolezza che il nostro è un sistema interconnesso in cui non esistono soluzioni semplici, risolvibili con la violenza;
2. Educare al pensiero critico, al cambiamento, alla scelta, all'impegno;
3. Educare alla responsabilità ed educare al rispetto della legge finché questa è giusta, ma educare anche all'obiezione e alla disobbedienza civile quando è sbagliata;
4. Educare all'*empowerment*, alla gestione positiva del potere che ciascuno possiede;
5. Educare a considerare e trattare l'altro sempre come un fine e mai con mezzo, educare quindi al rispetto per l'altro, della sua vita, della sua dignità;
6. Educare al disarmo, che è disarmo culturale prima che militare. Ciò significa abbandonare ogni forma di "centrismo" (egocentrismo, occidentecentrismo, antropocentrismo) e di nazionalismo. Dunque, educare al decentramento cognitivo, a guardarci a partire dal punto di vista dell'altro, all'ascolto, all'empatia;
7. Educare all'umanizzazione dell'avversario;
8. Educare a concentrarsi su mezzi che siano coerenti con i fini;
9. Educare a gestire i conflitti affinché siano occasioni di relazioni più profonde e intense;
10. Educare al coraggio, all'impegno, alla fiducia negli altri, alla tenacia, alla resilienza, all'empatia, alla creatività, alla mitezza e a sconfiggere la paura della diversità (Pugliese, 2018).

#### 4. Conclusioni

Dunque, “solo l’educazione può salvarci” perché solo attraverso essa possiamo diagnosticare certi mali del nostro mondo e del nostro tempo e pensare a possibili rimedi. La direzione è quella della ricerca non delle cause, ma dei significati dei nostri pensieri, dei nostri sentimenti e comportamenti. La prospettiva è quella di formare un’etica del pensiero che, sposando i concetti di pensiero ecologico e complesso, si diriga verso una nuova epistemologia della condizione umana, come comprensione delle storie nel contesto storico-sociale in cui siamo immersi e che afferma la pluralità di valori, andando oltre tentazioni di riduzionismo e di semplificazione.

#### *Bibliografia*

- Annacontini G. (2014). *Pedagogia del sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L’Harmattan Italia.
- Arendt H. (2009). *La banalità del male*. Milano: Feltrinelli
- Arendt H. (2019). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Benasayang A. D. (2010). *Elogio del conflitto*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell’Educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner J. (2015). *La cultura dell’educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti M., & Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. Una scommessa per la cosmopolis*. Roma: Castelvecchi.
- Comenio J. A. (1974). *Didactica Magna*. Torino: UTET.
- Dewey J. (2012). *Democrazia e Educazione*. Milano: Sansoni. (I edizione 1916)
- Eibl-Eibesfeldt I. (1990). *Etologia della guerra*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Galtung J. (1996). *Pace con mezzi pacifici*. Peschiera Borromeo: Esperia.
- Heidegger M. (2017). *Essere e tempo*. Milano: Mondadori. (I edizione 1927)
- Keen S. (1993). *Nel ventre dell’eroe. Viaggio alla scoperta del nuovo maschio*. Milano: Frassinelli.



- Leakey R. R., & Lewin R. (1979). *Origini. Nascita e possibile futuro dell'uomo*. Roma-Bari: Laterza.
- Lorenz K. (1990). *L'aggressività*. Milano: Mondadori.
- Mead M. (1970). *Antropologia. Una scienza umana*. Roma: Astrolabio.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Muller J. M. (2004). *Il principio nonviolenza. Una filosofia della pace*. Pisa: Plus.
- Novara D. (2016). *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*. Casale Monferrato: Sonda.
- Nuzzo A., Pirozzi F., & Aliberti S. (2015). *Materiale didattico. Processi comunicativi e relazionali*. Manno: Supsi-Deass.
- Piovesana E. (2022). Spese militari italiane in aumento anche nel 2023. *MILEX Osservatorio sulle Spese Militari Italiane*. Disponibile in: <https://www.milex.org/2022/12/02/spese-militari-italiane-aumento-anche-2023/> [05/05/2023].
- Pugliese P. (2018). Ormai solo l'educazione ci può salvare. Note per educare alla non violenza nel tempo della paura. *Vita*. Disponibile in: <http://www.vita.it/it/blog/disarmato/2018/09/23/ormai-solo-le-educazione-ci-puo-salvare-note-per-educare-alla-nonviolenza-nel-tempo-della-paura/4582/> [20/04/2023].