

Educazione alla Pace: la progettazione pedagogica nella costruzione di una cultura della convivenza inclusiva

Peace Education: the role of pedagogical planning in building a culture of inclusive coexistence

Mariagrazia Verbicaro

Università degli Studi di Messina
mariagraziaverbicaro@gmail.com

Patrizia Oliva

Università "Magna Graecia" di Catanzaro
poliva@unicz.it



ABSTRACT

Educating for peace, within a school context increasingly oriented toward competition (Baldacci, 2019), has become a crucial pedagogical goal for countering narratives that legitimize violence and war, and for promoting a more just and supportive society. Following Montessori's view that peace is rooted in meaningful educational relationships, schools must design environments and learning pathways that foster nonviolent conflict resolution. Capitini's principle of nonviolence (1955) and Freire's critique of authoritarian educational models (1970) support the development of dialogic and cooperative methodologies. Integrating peace education practices into school curricula, drawing on national and international experiences, helps cultivate active, responsible citizenship and enables transformative learning processes for both teachers and students.

Keywords: *peace education; nonviolence; pedagogical planning; conflict resolution; citizenship.*

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Educare alla pace, in un contesto scolastico sempre più competitivo (Baldacci, 2019), rappresenta oggi un obiettivo pedagogico essenziale per contrastare narrazioni che legittimano violenza e guerra. Seguendo il pensiero di Montessori, la pace nasce da relazioni educative autentiche; per questo la scuola deve progettare ambienti e percorsi orientati alla gestione non violenta dei conflitti. Il principio di nonviolenza di Capitini (1955) e la critica di Freire (1970) ai modelli autoritari aprono alla valorizzazione di metodologie dialogiche e cooperative. Integrare nei curricoli pratiche di educazione alla pace, tratte da esperienze nazionali e internazionali, permette di formare cittadini responsabili e di promuovere processi trasformativi per docenti e studenti.

Parole Chiave: *educazione alla pace; non violenza; progettazione inclusiva; educazione alla cittadinanza; risoluzione dei conflitti.*

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

CREDIT AUTHOR STATEMEN

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Mariagrazia Verbicaro i paragrafi 3, 4 e 5 e a Patrizia Oliva i paragrafi 1, 2 e 6.

Citation: Verbicaro, M., Oliva, P. (2025). Educazione alla Pace: la progettazione pedagogica nella costruzione di una cultura della convivenza inclusiva. *Personae*, 4(2), 98-107.

1. Introduzione

Tra le dimensioni fondamentali per la costruzione di una società democratica e inclusiva, l'educazione alla pace riveste un ruolo centrale, poiché non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma implica una trasformazione profonda dei modelli relazionali e dei sistemi formativi. Questo contributo analizza il valore della progettualità pedagogica nella definizione di percorsi capaci di mediare tra bisogni educativi emergenti e finalità etico-sociali (Dewey, 1916), collocandosi all'interno di un quadro teorico che riconosce all'educazione una funzione eminentemente trasformativa e non meramente istruttiva. In una prospettiva più ampia, Johan Galtung (1996) distingue tra *pace negativa*, intesa come assenza di violenza diretta, e *pace positiva*, fondata su strutture sociali orientate alla giustizia, all'equità e alla cooperazione. È in questa seconda accezione che il discorso pedagogico contemporaneo colloca l'educazione alla pace, ponendo l'accento su strumenti didattici e organizzativi capaci di incidere sulle dinamiche relazionali e culturali dei contesti educativi. In tale direzione, recenti contributi della pedagogia italiana sottolineano come l'educazione alla pace debba essere processo trasversale e transdisciplinare, orientato allo sviluppo della cittadinanza attiva, del dialogo interculturale e della responsabilità sociale, in coerenza con le più recenti raccomandazioni internazionali (Guetta, 2024). Il discorso pedagogico si concentra, pertanto, su metodologie che favoriscono non solo l'approccio per competenze, ma anche lo sviluppo del pensiero critico, della gestione non violenta dei conflitti e della cooperazione, risultando funzionali a tradurre i processi di coscientizzazione in azione sistemica attraverso la partecipazione attiva a comunità inclusive e solidali. Martha Nussbaum, individua nel pensiero critico, nell'empatia e nel riconoscimento della vulnerabilità altrui i pilastri di

una società autenticamente democratica e pacifica, sottolineando la necessità di integrare l'educazione affettiva e relazionale all'interno della didattica attraverso strategie partecipative e cooperative (Nussbaum, 2011). Il teatro, l'arte e la musica diventano anticipatori di movimenti di trasformazione sociale, esempio emblematico nella storia è rappresentato dal *Nabucco* di Giuseppe Verdi, il cui coro *Va, pensiero* assume una valenza simbolica di libertà e unità tra i popoli. Un impianto educativo coerente non può, dunque, ridursi a un mero esercizio curricolare, ma deve fondarsi su basi epistemologiche solide e articolarsi metodologicamente con l'adozione di pratiche didattiche che consentano di sviluppare capacità di immedesimazione, riflessività critica e gestione costruttiva delle divergenze. Promuovere una cultura di pace diventa oggi urgenza non solo formativa ma etico-politica, pertanto, l'obiettivo della ricerca è delineare a partire da pratiche didattiche condivise e diffuse, quali il *Cooperative Learning*, il *Service Learning*, il *Debate* ed il *Teatro dell'Oppresso*, i principali capisaldi per una progettazione orientata alla pace intesa come atto di resistenza alle derive individualistiche e alla frammentazione sociale.

2. Cooperazione e costruzione della conoscenza: il Cooperative Learning come architrave pedagogica dell'educazione alla pace

Baldacci (2023) sottolinea come la cooperazione sia un principio cardine dell'educazione democratica, in netto contrasto con i modelli competitivi che spesso caratterizzano i sistemi educativi contemporanei, affermando che *“la cooperazione, rispetto alla competizione, rappresenta un paradigma alternativo, fondato su relazioni paritarie, sull'aiuto reciproco e sull'inclusione”* (p. 76). Il *cooperative learning* diventa, dunque, la chiave epistemologica affinché la relazione educativa possa essere luogo di

costruzione del sapere e di formazione etica. Johnson e Johnson (1999), si soffermarono nelle loro ricerche sull'interdipendenza positiva fra pari in quanto generatrice un clima scolastico favorevole allo sviluppo di empatia, solidarietà, autostima e capacità di negoziazione. Una metodologia particolarmente significativa all'interno del *cooperative learning* è il *Think-Pair-Share*, proposta da Lyman (1981), la quale si articola in tre fasi: riflessione individuale, confronto in coppia e condivisione collettiva. Nella prima fase, l'allievo è invitato a riflettere individualmente su una domanda o un problema, sviluppando un pensiero autonomo e critico; si tratta di un momento pedagogicamente fondante, in cui, come ricorda Dewey (1916), non si riceve passivamente il sapere, ma si esercita l'abitudine al pensiero riflessivo come pratica di democrazia. Nella seconda fase, in coppia si condividono le proprie riflessioni, questa micro-relazione dialogica si fonda sull'ascolto reciproco, sul rispetto dei tempi dell'altro e sulla messa in comune di punti di vista differenti. Nussbaum (2011), a tale proposito, evidenzia che si facilita lo sviluppo dell'empatia, in quanto "l'educazione deve abituare la mente a immaginare la posizione dell'altro" (p. 150). Secondo Capitini (1955), inoltre, questa interazione a due rappresenta un esercizio concreto di nonviolenza attiva, non è semplicemente parlare, ma riconoscere l'altro nella sua dignità e unicità. La terza fase, di condivisione in plenaria, consente agli studenti di esporre le idee emerse nei gruppi di due, attivando così processi di negoziazione collettiva del significato. Vygotskij (1978) ha mostrato come il sapere si costruisca nella zona di sviluppo prossimale, attraverso il confronto con altri più competenti o con esperienze diverse ed il *Think-Pair-Share* incarna esattamente questa logica costruttivista. In quest'ultima fase, il dialogo si amplia, si espone a differenze anche conflittuali, ma proprio in questa pluralità si esercita il confronto critico e si apprende a gestire il dissenso in forma nonviolenta. Baldacci (2023) evidenzia come l'educazione alla pace debba essere intesa anche come educazione al conflitto, "non per negarlo, ma per trasformarlo in risorsa comunicativa e crescita democratica" (p. 94). Nel suo insieme, dunque, il *Think-Pair-Share* assume

una rilevanza pedagogica ed epistemologica profonda in quanto non solo favorisce l'apprendimento significativo e inclusivo, ma esercita concretamente le pratiche della pace quali l'ascolto, la reciprocità, la partecipazione, il riconoscimento dell'altro. In una scuola che intende essere luogo di costruzione della convivenza e laboratorio di democrazia, il *cooperative learning* non può che rappresentare un architrave progettuale, in grado di coniugare educazione cognitiva ed etica, competenze disciplinari e relazionali, emancipazione e responsabilità collettiva.

3. Fondamenti teorici dell'Educazione alla Pace: dall'epistemologia al Service Learning

La definizione di educazione alla pace si colloca entro una prospettiva interdisciplinare che riconosce al sapere pedagogico una funzione generativa di cambiamento sociale e culturale. Partendo dalle riflessioni di Galtung (1996), che distingue tra *pace negativa*, intesa come mera assenza di violenza diretta, e *pace positiva*, concepita come costruzione intenzionale di condizioni strutturali orientate a equità, diritti umani e inclusione, è possibile delineare una progettualità educativa che non si limiti alla prevenzione dei conflitti, ma che punti a creare le premesse per una convivenza democratica fondata sulla giustizia sociale. L'educazione alla pace, in ottica pedagogica, assume un carattere processuale e trasformativo, risultando pratica culturale capace di incidere sulle rappresentazioni, sulle relazioni e sulle strutture che regolano la vita collettiva (Ceruti, 2024). L'idea di *pace positiva*, infatti, supera una concezione statica dell'armonia sociale per affermarsi come processo dinamico di costruzione di relazioni improntate alla cooperazione, al riconoscimento reciproco e alla responsabilità condivisa. Come sottolineato dalla pedagogia critica della pace, le cause strutturali della violenza risiedono spesso in disuguaglianze economiche, sociali e culturali che generano esclusione e discriminazione sistemica (Bernhard,

2019). In contesto scolastico, ciò implica un ripensamento dei modelli educativi in chiave olistica, affinché, la pace non venga ridotta a educazione alla non violenza, ma si traduca nello sviluppo integrato di competenze cognitive, sociali ed emotive, finalizzate alla formazione di cittadini consapevoli e partecipi. Le società pacifiche, non sono il risultato di equilibri spontanei, ma l'esito di strutture educative intenzionalmente orientate alla giustizia e alla mediazione dei conflitti (Fiorucci, Crescenza, 2023). Nel suo testo *"Pedagogia degli oppressi"*, Paulo Freire afferma come la liberazione non sia mai un atto individuale, ma un processo collettivo fondato sulla relazione dialogica: «nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: gli uomini si liberano nella comunione» (Freire, 1970, p. 58), valorizzando la relazione dialogica come elemento fondante di una progettualità orientata alla giustizia sociale. Alla luce di tanto premesso, il *Service Learning* risulta essere uno strumento metodologico capace di integrare apprendimento disciplinare, impegno civico e responsabilità sociale, in quanto si distingue da pratiche episodiche di volontariato per il suo carattere curricolare intenzionale, fondato sulla reciprocità tra servizio reso alla comunità e processi di apprendimento riflessivo, assumendo una funzione strutturale nella progettazione didattica (Mortari, 2017). Consentire agli studenti di confrontarsi con bisogni autentici del territorio e con le disuguaglianze strutturali che alimentano esclusione e conflitto rende il *Service Learning* spazio di mediazione tra sapere scolastico e realtà sociale. L'idea di *pace positiva*, intesa come costruzione di condizioni di giustizia, cooperazione e riconoscimento reciproco, viene tradotta rendendo l'educazione alla pace una pratica concreta e situata, molteplici ricerche accademiche condotte nel contesto italiano evidenziano come il *Service Learning* favorisca lo sviluppo di competenze civiche e democratiche, promuovendo corresponsabilità, partecipazione attiva e consapevolezza critica (Fiorucci, De Angelis, 2020). La concezione additiva, viene superata dalla dimensione riflessiva, attraverso cui l'esperienza di servizio viene rielaborata criticamente e ricondotta ai nuclei concettuali delle discipline

coinvolte, risultando pienamente coerente con un approccio educativo che riconosce alle emozioni e all'empatia un ruolo centrale nella formazione del cittadino democratico (Nussbaum, 2011). Il *Service Learning*, evidenzia Guetta (2024), può essere assunto come asse metodologico portante di una progettazione didattica orientata all'educazione alla pace, nella misura in cui rende operativi i valori della giustizia sociale, della solidarietà e della cooperazione, contribuendo alla formazione di soggetti critici, empatici e attivamente impegnati nella costruzione di comunità inclusive. La suddivisione di compiti complessi e la responsabilità reciproca nell'apprendimento promuovono dinamiche di interdipendenza positiva che rafforzano la fiducia e la solidarietà tra pari, traducendo i valori della pace in pratiche didattiche quotidiane. Parallelamente un ulteriore contributo teorico rilevante è offerto dal modello di Kolb (1984), articolato nelle fasi di esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva, non solo favorisce la connessione tra sapere scolastico e realtà sociale ma promuove forme di partecipazione consapevole e *decision-making* democratico. L'approccio esperienziale consente, dunque, un'interiorizzazione profonda dei valori della convivenza attraverso il coinvolgimento diretto dei discenti nei processi di apprendimento. Come ribadisce Freire, «l'educazione autentica non è il trasferimento di conoscenze, ma un atto di creazione, di riscoperta del mondo» (1970, p. 92), evidenziando quanto la pace debba essere intesa quale processo di emancipazione individuale e collettiva fondato sul dialogo e sulla relazione educativa. Riconoscere, altresì, alle emozioni una funzione strutturale nella formazione del cittadino significa dare rilevanza al *Service Learning*, con i suoi interventi di utilità sociale, coniugando la comprensione empatica della sofferenza altrui e il riconoscimento della vulnerabilità per la costruzione di società solidali (Nussbaum, 2011). Parlare di strategie attive significa promuovere una formazione capace di interrogare il contesto vissuto, traducendo i principi della pace in interventi educativi basati sulla cooperazione, sulla corresponsabilità e sull'esperienza condivisa. L'educazione alla pace, pertanto, risulta essere pratica critica di lettura del reale, nella quale

l'apprendimento diventa strumento di emancipazione e trasformazione sociale ed il *Service Learning* assume rilevanza pedagogica con impatto sia trasformativo per la comunità che riflessivo per i partecipanti, contribuendo a fare della scuola uno spazio autentico di democrazia partecipativa e di educazione alla pace (Eyler, Giles, 1999; Guetta, 2024).

3.1 Reti di scuole e istituzionalizzazione del *Service Learning*: governance, evidenze empiriche e focus sul caso “*Service Learning dei Bruzi–Calabria*”

Nel panorama italiano più recente, la costituzione di reti di scuole dedicate al *Service Learning* (SL) può essere interpretata come una risposta organizzativa e pedagogica sia al bisogno di evitare la frammentazione in “*progetti episodio*” che di costruire infrastrutture di cooperazione tra scuola e territorio capaci di consolidare alleanze educative, processi di partecipazione e corresponsabilità comunitaria. Un riferimento particolarmente robusto, per la comprensione del rapporto tra reti e istituzionalizzazione del SL, è costituito dalla letteratura italiana prodotta nell'alveo delle ricerche connesse all'Istituto INDIRE e alle sue reti di innovazione. Lotti e Orlandini (2023) mostrano, sulla base di una rilevazione rivolta a 143 scuole, come l'istituzionalizzazione del *Service Learning* debba essere letta quale processo multidimensionale che coinvolge *vision* di sviluppo professionale dei docenti, supporto agli studenti, partnership territoriali e appoggio istituzionale. L'Istituto INDIRE, infatti, attraverso l'idea “*Dentro/fuori la scuola – Service Learning*”, ha strutturato strumenti di autovalutazione che si occupano di rendere osservabile la “*maturità di impiego*” del SL e a sostenere processi decisionali interni alle comunità educanti. La cornice metodologica si accompagna, a iniziative di formazione e confronto che esplicitamente sollecitano collaborazioni tra scuole e rafforzamento del ruolo della scuola come “*idea di scuola-comunità*”, anche mediante scuole capofila e strumenti di rete. All'interno di questa traiettoria nazionale, un caso empiricamente significativo è rappresentato

dalla Rete di scuole “*Service Learning dei Bruzi–Calabria*”, ricondotta a una strategia di diffusione territoriale del SL in Calabria e connessa a precedenti iniziative regionali e interregionali. Il documento di rinnovo dell'accordo di rete (pubblicato nel 2025) attesta che la rete si è costituita nell'ottobre 2019 e ha operato con l'obiettivo di rendere il *Service Learning* una pratica quotidiana, parte integrante del curriculum. Gli obiettivi della rete riguardano la promozione e lo sviluppo delle esperienze di SL tra le scuole aderenti e diffusione verso altre scuole della regione, la formazione di docenti e degli studenti per la sperimentazione dell'approccio, la realizzazione di materiali e risorse didattiche, l'attuazione di un percorso riconoscibile e replicabile (“*Service Learning dei Bruzi–Calabria*”) con attività di sperimentazione ed , infine, collaborazione con istituzioni locali, nazionali e internazionali per la realizzazione delle attività di SL. Questa esplicitazione è rilevante perché mostra come la rete non si limiti alla dimensione “*collaborativa*” in senso generico, ma persegua il passaggio dalla progettualità puntuale alla messa a sistema curricolare e organizzativa dell'apprendimento-servizio. Sul piano della teoria dell'innovazione scolastica, la rete “*dei Bruzi*” appare coerente con quanto la ricerca italiana mette in evidenza circa il radicamento delle innovazioni: le trasformazioni didattiche tendono a stabilizzarsi quando emergono da processi partecipativi, sostenuti da comunità professionali e da strutture collaborative che alimentano riflessione e apprendimento organizzativo. Lotti e Orlandini (2023) sottolineano, infatti, che nel contesto italiano, la diffusione del SL è legata a dinamiche *top-down* e *bottom-up*, e che la dimensione reticolare (movimenti, scuole capofila, comunità di pratica) costituisce un fattore abilitante per evitare la dispersione di esperienze e per orientare l'innovazione verso forme di sostenibilità istituzionale. Nell'istituzionalizzazione delle reti di scuole, la leadership può essere sostenuta dall'interdipendenza tra scuole e dalla condivisione di pratiche documentate, come affermato da Bielli et al. (2022), attraverso capacità di guida distribuita e strategie di consolidamento del capitale umano.

Ulteriore elemento di interesse scientifico è la possibilità di leggere le reti SL come snodi di *policy enactment*, in cui orientamenti nazionali e linee-guida vengono tradotti in pratiche coerenti con i territori. Il documento operativo “Indicazioni e suggerimenti per l’istituzionalizzazione del *Service Learning* nelle scuole del primo e del secondo ciclo” (v. 1.0, 2024) insiste sulla necessità di integrare il SL nei processi identitari della scuola e le reti territoriali possono funzionare da interfaccia tra cornici nazionali e micro-pratiche scolastiche rendendo più agevole la standardizzazione di criteri e strumenti condivisi, la comparabilità delle esperienze, la circolazione di repertori metodologici e la negoziazione con i partner comunitari.

Ne consegue che una rete come “*Service Learning dei Bruzi-Calabria*” può essere interpretata come un laboratorio territoriale di istituzionalizzazione, altresì, la sua stessa storia recente, appare orientata a non disperdere esperienze maturate, ad ampliare l’adesione ad altri istituti regionali e a consolidare un impianto di formazione e divulgazione mediante docenti referenti e percorsi strutturati. L’attenzione scientifica non dovrebbe limitarsi all’“esistenza” della rete, ma interrogare la sua capacità di produrre standard metodologici condivisi quali format progettuali, rubriche, criteri di riflessione; capacitazione professionale come formazione continua e comunità di pratica interscuola; disseminazione in termini di materiali, eventi, partecipazione a festival e momenti pubblici; *accountability* attraverso la documentazione sistematica e autovalutazione. Tali dimensioni, se effettivamente presidiate, rendono la rete una leva di qualità per l’educazione civica e, più ampiamente, per una pedagogia della pace poiché consentono di tradurre l’impegno civico in competenze democratiche, cooperazione, gestione non violenta dei conflitti e responsabilità sociale, in un quadro di azione collettiva e territorialmente situata.

4. Pedagogia del Dialogo: il *debate*

L’interazione educativa fondata sulla reciprocità, sulla co-costruzione del sapere e sul riconoscimento della soggettività dell’altro

consente di intendere il dialogo come matrice epistemologica dei processi di apprendimento orientati alla pace. Il dialogo non si è inteso come semplice scambio comunicativo, bensì come pratica intenzionale di costruzione di significato, capace di trasformare i contesti educativi in spazi di mediazione simbolica e culturale. Come osserva Bruner (1996), «*la cultura si costruisce attraverso il dialogo, ed è nel dialogo che l’individuo diviene soggetto*» (p. 41), sottolineando come ogni atto educativo autentico debba fondarsi sulla parola condivisa, sul confronto argomentato e sulla responsabilità intersoggettiva. Nel quadro della progettazione didattica orientata all’educazione alla pace, il *debate* risulta essere una pratica trasformativa ad alta densità pedagogica, fondata sull’etica dell’ascolto, sulla negoziazione semantica e sulla valorizzazione della pluralità delle prospettive, radicandosi in un impianto epistemologico relazionale, costruttivista e dialogico, coerente tanto con la pedagogia critica freiriana (Freire, 1970) quanto con le istanze della nonviolenza educativa capitiniana (Capitini, 1955) e della relazione educativa autentica delineata da Buber (1923). La conoscenza è così concepita come un processo dinamico, situato e collettivamente negoziato, in cui l’apprendimento emerge dall’incontro tra soggetti portatori di esperienze, visioni e valori differenti. La letteratura recente sull’educazione alla pace sottolinea come le pratiche dialogiche strutturate rappresentino un antidoto alle forme di violenza simbolica e di esclusione che attraversano i contesti educativi contemporanei. Bernhard (2019) evidenzia come l’assenza di spazi autenticamente dialogici nelle istituzioni educative contribuisca alla riproduzione di forme di violenza strutturale, mentre una pedagogia critica della pace deve necessariamente fondarsi su pratiche di parola condivisa, capaci di rendere visibili le asimmetrie di potere e di promuovere processi di emancipazione. In modo convergente, Fiorucci e Crescenza (2023) riconoscono nel dialogo interculturale e nella deliberazione argomentata strumenti centrali per la formazione di cittadini capaci di abitare la complessità e di partecipare in modo responsabile alla vita democratica. La valenza epistemologica del *debate* risiede, pertanto, nell’idea che l’apprendimento significativo nasca

dall'interazione tra prospettive differenti e dalla negoziazione critica dei significati. Dewey (1916) afferma che «*il pensiero cresce in risposta a una situazione problematica e in relazione all'ambiente sociale*» (p. 107), e il *debate* incarna la tensione dialogica tra problema, argomentazione e comunità discente, infatti, attraverso una struttura rigorosa, che comprende la selezione del tema, la ricerca delle fonti, la costruzione delle argomentazioni, il confronto regolato e la riflessione metacognitiva, si sviluppano competenze critiche, argomentative e relazionali, fondamentali per una cultura di pace fondata sulla mediazione e sul riconoscimento dell'alterità. In coerenza con un impianto pedagogico orientato alla valorizzazione della pluralità e alla gestione nonviolenta del conflitto, il *debate* favorisce, quindi, l'assunzione di una postura cognitiva attiva e riflessiva capace di trasformare il dissenso in risorsa educativa. Brookfield (2012) sottolinea come «*il pensiero critico non nasca dal monologo, ma dal dialogo con le idee degli altri, soprattutto quando ci mettono in crisi*» (p. 89), evidenziando il potenziale formativo del confronto argomentato nel promuovere consapevolezza e responsabilità democratica. In questa direzione, studi recenti mostrano come le pratiche dialogiche strutturate contribuiscano a ridurre dinamiche di esclusione e polarizzazione, favorendo empatia, coesione sociale e partecipazione consapevole (Bearzi, Tarantino, 2022; Rigoni, Coiro, 2023). Il valore educativo del *debate* risiede, dunque, nella comunità dialogante in cui la parola diventa agente di pace, il confronto diventa strumento di trasformazione e l'ascolto assume una valenza etica e politica, collocandosi pienamente tra le pratiche didattiche capaci di tradurre l'educazione alla pace in esperienza concreta per la costruzione di ambienti di apprendimento democratici, inclusivi e orientati alla giustizia sociale.

5. Il Teatro dell'Oppresso: pedagogia incarnata, agency trasformativa ed educazione alla pace

Francesco Cappa (2014), afferma che «*il teatro si offre come forma di sapere in atto, dove la persona impara mentre agisce e riflette sulla propria*

azione» (Pedagogia e Teatro, p. 78), evidenziando come la scena diventi uno spazio simbolico di rielaborazione del vissuto e di sperimentazione educativa, in cui il conflitto non viene rimosso, ma tematizzato e reso oggetto di riflessione critica. All'interno di un curriculum orientato all'educazione alla pace, il Teatro dell'Oppresso assume la funzione di strumento trasformativo, in grado di promuovere processi di coscientizzazione attraverso il linguaggio drammatico. Riprendendo il lessico *freiriano*, esso consente di dare voce all'inespresso, di rendere visibili le forme di oppressione quotidiana e di assumere una postura critica e generativa nei confronti della realtà sociale (Freire, 1970). Educare alla pace attraverso la rappresentazione teatrale significa, in questo senso, incidere sulla realtà mediante un agire consapevole, che integra dimensione cognitiva, emotiva e politica. Il concetto di *spett-attore*, introdotto da Augusto Boal (1979), sintetizza efficacemente questa prospettiva, infatti, lo studente non è più spettatore passivo, ma soggetto attivo del processo educativo, chiamato a intervenire, proporre alternative e modificare il corso dell'azione scenica rappresentando, dunque, un atto di emancipazione poiché trasforma l'osservazione in partecipazione e la riflessione in prassi. In continuità, Cappa (2014) evidenzia come «*la figura dello spett-attore rompa la passività dello spettatore e consenta una rielaborazione attiva e corporea del vissuto, nel rispetto dell'intenzionalità educativa della scena*» (p. 91). Questa centralità della corporeità riflessiva si colloca pienamente nel paradigma dell'apprendimento situato, secondo cui il sapere emerge dalla partecipazione a pratiche sociali condivise e culturalmente significative (Lave, Wenger, 1991). La scena teatrale diventa, pertanto, uno spazio di apprendimento autentico, in cui si sperimentano ruoli, relazioni e conflitti in una dimensione protetta ma profondamente significativa. Il Teatro dell'Oppresso si allinea a una concezione dell'educazione che, come sottolinea Biesta (2010), non addestra all'adattamento passivo, ma alla creazione delle condizioni per l'emergere dell'agire etico e politico nel mondo. Tra le tecniche più emblematiche del Teatro dell'Oppresso, il *Teatro Forum* rappresenta un potente strumento educativo per l'analisi e la

trasformazione dei conflitti, infatti, la messa in scena di situazioni di oppressione, prive di una soluzione predeterminata, apre lo spazio all'intervento del pubblico, che è invitato a sperimentare alternative possibili. Il coinvolgimento non costituisce un espediente teatrale, ma una pratica pedagogica che stimola riflessività critica, consapevolezza sociale e *agency* trasformativa in cui l'atto di sostituire un attore nella scena implica non solo una rielaborazione cognitiva del problema, ma anche un'esposizione corporea ed emotiva, che traduce il pensiero in azione e l'etica in prassi educativa (Mezirow, 1991). In prospettiva curricolare, il Teatro dell'Oppresso si rivela particolarmente efficace per l'educazione alla pace, poiché offre strumenti per esplorare temi complessi quali discriminazione, pregiudizio, violenza simbolica e ingiustizia sociale. Attraverso il *role-playing* e l'improvvisazione, gli alunni sono chiamati ad abitare punti di vista differenti, sviluppando empatia, capacità di mediazione e comprensione dell'alterità. La dinamica teatrale attiva processi riflessivi profondi, nei quali l'altro non è un concetto astratto, ma un'esperienza concreta da comprendere e rispettare ed il teatro, come linguaggio universale e polisemico, diventa ponte tra vissuto individuale e collettività, favorendo una cultura della cooperazione. Nel contesto italiano, numerose esperienze pedagogiche confermano la rilevanza del teatro partecipativo per l'educazione alla pace e alla cittadinanza, le pratiche avviate da Mario Borrelli e, più recentemente, i laboratori teatrali realizzati in progetti di contrasto alla dispersione scolastica nel Sud Italia, mostrano come il Teatro dell'Oppresso favorisca la creazione di spazi autentici di parola, ascolto e riconoscimento reciproco (Cappa, 2023), diventando prassi situata costruita nel dialogo con i territori e con le soggettività coinvolte. Cappa (2023), afferma che «*il Teatro dell'Oppresso non è uno strumento da applicare, ma una prassi che si costruisce nel rapporto con i contesti e con le soggettività*» (p. 56), diventando un alleato fondamentale di un curriculum orientato alla pace, capace di intrecciare riflessione etica, azione creativa ed empatia incarnata. L'esperienza teatrale apre spazi condivisi per sperimentare

concretamente alternative possibili, promuovendo competenze civiche, relazionali ed etiche essenziali per la cittadinanza democratica, infatti, Boal sottolinea che «*forse il teatro non può cambiare il mondo, ma può cambiare le persone che possono cambiare il mondo*» (1979, p. 155). Anche da un punto di vista educativo, infine, vi è una ridefinizione del *setting* scolastico come spazio di ricerca, negoziazione e partecipazione ed Teatro dell'Oppresso assume la funzione di *medium epistemologico* attraverso cui si costruiscono significati, si elaborano posizionamenti morali e apprendono la complessità del vivere insieme. Tanto premesso ne risulta che all'interno di un curriculum per la pace, il Teatro dell'Oppresso può diventare strumento strutturale di integrazione tra saperi cognitivi, affettivi e sociali, radicato nella corporeità, nella parola condivisa e nella responsabilità trasformativa.

6. Conclusioni

Dall'analisi teorica e metodologica emerge con chiarezza che l'educazione alla pace rappresenta una direttrice epistemologica fondamentale per la trasformazione del sistema educativo. Non è una dimensione accessoria, ma una postura pedagogica radicale, in grado di ripensare finalità, pratiche e strumenti didattici. La progettazione pedagogica è atto politico e relazionale, che media tra bisogni formativi e istanze etico-sociali, in linea con la visione democratica dell'educazione delineata da Dewey (1916) e rilanciata, in chiave critica, dalla pedagogia contemporanea della pace (Bernhard, 2019; Ceruti, 2024). L'adozione di metodologie attive e partecipative, il potenziamento delle competenze relazionali e la centralità del dialogo risultano elementi decisivi non solo per promuovere processi di trasformazione sociale, ma per sviluppare negli studenti le competenze necessarie ad affrontare il conflitto in modo costruttivo e nonviolento. Le evidenze teoriche ed empiriche discusse mostrano come pratiche quali il *cooperative learning*, il *service learning*, il *debate* e il *Teatro dell'Oppresso* rappresentino strumenti pedagogici coerenti con una concezione di pace intesa come processo dinamico di costruzione di giustizia, equità e

cooperazione (Fiorucci, Crescenza, 2023; Rigoni, Coiro, 2023). L'alunno viene riconosciuto come soggetto attivo e responsabile, portatore di dignità e capace di agire nel mondo in modo etico, critico e dialogico. Le metodologie analizzate, pur nella loro specificità, condividono un comune impianto epistemologico fondato sulla partecipazione, sulla negoziazione dei significati e sull'assunzione di responsabilità collettiva, in linea con la pedagogia critica di Freire (1970), con la prospettiva trasformativa del Teatro dell'Oppresso (Boal, 1979; Cappa, 2023) e con la teoria delle capacità di Nussbaum (2011), che riconosce nel pensiero critico, nell'empatia e nella consapevolezza della vulnerabilità altrui i pilastri di una società democratica e pacifica. Il curriculum scolastico, in questa prospettiva, viene chiamato ad essere un autentico laboratorio di convivenza, nel quale l'alterità non è tollerata ma riconosciuta come risorsa educativa, e la progettazione pedagogica assume una funzione generativa, capace di produrre saperi situati, riflessivi e orientati alla giustizia sociale. Le esperienze di *Service Learning* e di lavoro in rete tra scuole mostrano come l'educazione alla pace possa essere istituzionalizzata attraverso infrastrutture pedagogiche collettive, capaci di connettere scuola e territorio e di rendere sostenibili le pratiche trasformative nel tempo (Lotti, Orlandini, 2023; Giunti, Lotti, 2023). Affinché l'educazione alla pace risulti realmente efficace, essa deve assumere la forma di una vera e propria *ecologia della formazione*, nella quale dimensioni cognitive, emotive, relazionali ed etiche si intrecciano in un processo unitario e coerente. Solo una progettualità educativa fondata sul dialogo, sull'empatia e sulla corresponsabilità può attivare quel cambiamento culturale necessario a contrastare individualismo, disuguaglianze e logiche competitive che attraversano i contesti educativi e sociali contemporanei (Ceruti, 2024; Bearzi, Tarantino, 2022). In questo senso, la scuola si conferma non soltanto come luogo di istruzione, ma come spazio politico e generativo, in cui educare alla pace significa praticare quotidianamente la democrazia, abitare il conflitto come occasione di crescita e costruire comunità educanti capaci di coniugare teoria e prassi. L'educazione alla pace diventa così non un

obiettivo astratto, ma una responsabilità educativa condivisa, che interpella l'intero sistema formativo nella sua funzione di presidio culturale, etico e civile della società democratica.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2023). *Educazione democratica e pedagogia critica*. FrancoAngeli.
- Bearzi, F., Tarantino, A. (2022). L'irruzione della guerra nella semiosfera degli adolescenti italiani: Un focus group. *Education Sciences & Society – Open Access*, 13(1), 114–127. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13578>
- Bernhard, A. (2019). Il sistema sociale dell'assenza organizzata di pace e la violenza strutturale. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 22(1), 71–82. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-25555
- Bielli, O., et al., (2022). Costruire comunità educanti: Il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 3(5), 122–139. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.293>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Paradigm Publishers.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. Pluto Press.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du*. Insel.
- Capitini, A. (1955). *Le tecniche della nonviolenza*. Edizioni di Comunità.
- Cappa, F. (2014). *Pedagogia e teatro: Saperi in azione*. Carocci.
- Cappa, F. (2023). *Teatro, educazione e trasformazione sociale*. FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (2024). Educare alla pace: La sfida di un destino comune. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 27(1), 37–40. <https://doi.org/10.36253/ssf-15426>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Eyler, J., Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Fiorucci, M., Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza: Riflessioni e prospettive a partire dal paradigma del "Vivir Bien". *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1),

- 1–17. <https://doi.org/10.30557/MT00245>
- Fiorucci, M., De Angelis, G. (2020). Il Service Learning nella scuola italiana: Prospettive pedagogiche e pratiche educative. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 93–110.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. International Peace Research Institute.
- Giunti, C., Lotti, P. (2023). Istituzionalizzazione del Service Learning e costruzione di comunità educanti. *IUL Research*, 4(8), 88–102. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.457>
- Guetta, S. (2024). Raccomandazione UNESCO 2023. Un approccio transdisciplinare all'educazione alla pace che coinvolge anche i giovani. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 27(2), 119–129. <https://doi.org/10.36253/ssf-15761>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lotti, P., Orlandini, L. (2023). L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente. *LLL—Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 296–331.
- Lyman, F. T. (1981). *The responsive classroom discussion: The inclusion of all students*.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2017). *Service learning per l'educazione alla cittadinanza attiva*. FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Rigoni, F., Coiro, P. (2023). The practice of peace: From the emotional dialectics of intimacy to the foundation of moral imagination. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 1–19. <https://doi.org/10.30557/MT00268>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.