

PERSONAE

SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

OPEN ACCESS JOURNAL

ANNO I
N. 2/2022



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

Educating for peace *Educare alla pace*

editors / a cura di

Loredana Perla

Michele Baldassarre

**Rivista promossa dal Dipartimento di
Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"**

Area Scientifico Disciplinare 11/D1 11/D2 ANVUR

Codice ISSN 2974-9050 (on line)
Codice ISBN 978-88-98-56052-3

Open Access Journal double peer reviewed. Rivista scientifica classificata nei campi disciplinari scientifici “11/D1” e “11/D2” (Pedagogia generale e sociale, Storia della pedagogia; Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia sperimentale) a cura dell’Agenzia Nazionale di Valutazione dei Sistemi Universitari e della Ricerca (ANVUR).

Personae. Scenari e prospettive pedagogiche adotta la revisione paritaria in doppio cieco per garantire la qualità dei propri articoli pubblicati.

La rivista si impegna a pratiche di ricerca eque e al pieno rispetto degli standard europei per la ricerca e l’etica della pubblicazione. Per ulteriori informazioni, consultare la dichiarazione etica.

La rivista è promossa dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

DIREZIONE SCIENTIFICA: Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

DIRETTORE RESPONSABILE: Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

COMITATO REDAZIONALE: Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

COMITATO SCIENTIFICO: Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria), Laura Sara Agrati (Università degli Studi di Bergamo), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Corriero (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Rosa Gallelli (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vittoria Bosna (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Franca Pesare (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Ascione (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Vinciguerra (Università degli Studi di Palermo), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell’Aquila), Clara Maria Silva (Università degli Studi di Firenze), Stefano Salmeri (Università degli Studi Enna Kore), Emiliana Mannese (Università degli Studi di

Salerno), Maria Grazia Lombardi (Università degli Studi di Salerno), Luca Odi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Marco Ius (Università degli Studi di Trieste), Francesca Oggioni (Università degli Studi Milano Bicocca), Caterina Sindoni (Università degli Studi di Messina), Andrea Galimberti (Università degli Studi Milano Bicocca), Tiziana Iaquina (Università Magna Grecia di Catanzaro), Marcello Tempesta (Università del Salento), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Livia Cadei (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano), Alessandra Priore (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Sandra Chistolini (Università degli Studi Roma Tre), Anna Dipace (Università degli Studi di Foggia), Antonella Lotti (Università degli Studi di Modena Reggio-Emilia), Cinzia Angelini (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Bruni (Università degli Studi del Molise), Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova), Rita Minello (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino), Brunella Serpe (Università della Calabria), Anna Colaci (Università del Salento), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Dario De Salvo (Università degli Studi di Messina), Davide Di Palma (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Orlando De Pietro (Università della Calabria), Giuseppina D'Addelfio (Università degli Studi di Palermo), Barbara De Serio (Università degli Studi di Foggia), Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze), Maja Maksimovic (University of Belgrade, Serbia), Sofia Margarida Correia Gonçalves (Polytechnic Institute of Coimbra, Portogallo), Marco Franco do Amaral (Federal Institute of Triangle of Minas Gerais, Brasile), Cristina C. Vieira (University of Coimbra, Portogallo), Emilio Lucio-Villegas Ramos (University of Sevilla, Spagna), Barbara Merrill (University of Warwick, Regno Unito), Antonio Fragoso (University of Algarve, Portogallo), Rob Evans (University of Leeds, Regno Unito), Fergal Finnegan (University of Maynooth, Irlanda), Sandra Valadas (University of Porto, Portogallo), José Pedro Amorim (University of Porto, Portogallo), Pablo Alvarez Dominguez (University of Sevilla, Spagna), Juanjo Mena (Universidad de Salamanca, Spagna), Muriel Frisch (Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia), Mercedes Lopez Aguado (Universidad de Leon, Spagna), Juan Pedro Martinez Ramon (Universidad de Murcia, Spagna), Matthias Ehrhardt (Universität Würzburg, Germania), Gladys Merma Molina (Universidad de Alicante, Spagna), Francisco Javier Ramos Pardo (Universidad de Castilla-La Mancha, Spagna), Giancarlo Gola (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Joanna Ostrouch-Kaminska (University of Warmia and Mazury, in Olzstyn, Polonia), Andrea Allione (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Davide Antognazza (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera).

Educare alla Pace attraverso l'educazione Motoria

Educating for Peace through Motor Education

Antonio Ascione*

University of Bari "Aldo Moro", antonio.ascione@uniba.it

ABSTRACT

I conflitti bellici sempre più diffusi a tutte le latitudini della terra generano, oltre a danni evidenti quali morti, distruzioni e sventramento del tessuto sociale, anche delle divisioni e dei risentimenti che, se non sanati tempestivamente perdureranno fino a radicarsi indissolubilmente. Uno dei contesti che può arginare questo fenomeno è la scuola. Essa è il luogo in cui nascono i primi momenti di relazione con l'altro, sia che si tratti di momenti giocosi, ricchi di emozioni, che di episodi di conflitto, i quali dovrebbero generare una riflessione sul modo di fare ed agire della persona interessata. Educare alla pace attraverso l'attività motoria, significa percorrere un sentiero innovativo che l'educazione stessa può percorrere, trovando nuovi equilibri, favorendo la crescita del pensiero critico, abituando gli alunni a riflettere, e a comprendere quali siano le reali cause di tutto ciò che accade, per poi creare un'opinione personale sulla vicenda.

ABSTRACT

The abstract in English is mandatory and should summarize the contents of the paper and contain maximum 500 characters spaces included. The increasingly widespread conflicts of war at all latitudes of the earth generate, in addition to obvious damage such as death, destruction and disembowelment of the social fabric, also divisions and resentments that, if not promptly healed they will last until they take root indissolubly. One of the contexts that can stem this phenomenon is school. It is the place where the first moments of relationship with the other are born, whether it is playful moments, full of emotions, that of episodes of conflict, which should generate a reflection on the way of doing and acting of the person concerned. Educating for peace through physical activity, means following an innovative path that education itself can follow, finding new balances, encouraging the growth of critical thinking, accustoming students to reflect, and to understand what are the real causes of everything that happens, and then create a personal opinion on the matter.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Attività Motoria, Educazione, Pace, Relazione, Gioco.

Motor Activity, Education, Peace, Relationship, Play.

1 Introduction

The ever-increasing number of conflicts of war and the multiplication of war scenarios with the dramatic consequences they entail, both economically and socially, do not seem to be coming to an end. These events generate economic, environmental and above all social problems, to make some consequences of the conflict (death and suffering) seem normal when compared with the effects that are created especially in the younger (asociality, lack of empathy, low self-esteem and confidence in oneself and others). The even more alarming fact is that these effects continue over the years, inevitably generating divisions and resentments that, if not promptly healed, will continue to take root indissolubly (Flick, 2015). It is for this reason that we must intervene in a timely manner, in all training contexts, in order to be able to educate all citizens, but especially children to peace, and consequently succeed in properly educating the "future citizen" (Moliterni, 2017). The context that most needs to intervene in the education and formation of the identity of the "child – citizen" is the Scholastic Institution, proposing themes on peace education. When we speak of education for peace in a scholastic perspective, we must not simply think of a mere presentation/ comparison between all the negative things that war entails, and the joys, emotions, the positivity of everyday life. In order to do this it is necessary that the school abandons the classical school programs and works transversally exploiting the values insisted in every discipline, to develop in learners a critical sense and reflective abilities that can think independently and choose which thoughts to marry and which instead to oppose. Knowing how to do what has been said means, for the student, in a first superficial analysis, understanding what is bad about war and what is beautiful about peace, which surely represents a starting point for a more complex discourse such as the ability to choose, the comparison, respect for different ideas of others and the importance of dialogue. All this allows the development of critical thinking, and the school must become a real educational gym of the latter, providing tasks that emulate the daily experience and the continuous confrontation in order to be a training, thus succeeding in enhancing the positive aspects of peace and eliminating the sense of fear and discouragement generated by war (Piccoli, 2021).

2 The role of the teacher-educator

The term educate, from the Latin educere "draw out, breed", means the ability to promote by teaching and by example the development of the intellectual, aesthetic and moral faculties of a person, especially at a young age. The real problem is trying to teach conflict management, so that it does not always result in a confrontational situation, regardless of the context in which it occurs (Pironi, 2017). The presence of war unfortunately teaches the exact opposite of what was said earlier, in fact the conflict arises especially in children, because the information they receive leads to the exaltation of themselves at the expense of the reasons of the other. This shows that the word educate, although it has a very precise meaning, can take on different meanings for anyone who pronounces it, based on culture, diversity of gender, nationality or religion, showing multiple nuances that inevitably produce a different way of acting and

not always aimed at the peace of the other (Ariemma, 2017). One of the contexts that can certainly stem this phenomenon is school. It is the place where the first moments of relationship with the other are born, whether it is playful moments, full of emotions, or episodes of conflict, which should generate a reflection on the way of doing and acting of the person concerned. It is in this context, together with that of the family, that peace education must begin, and it is for this reason that the role of the teacher becomes fundamental. Who educates can be defined as the commander who leads the whole boat, therefore he is able to influence the educational path of each of his subordinates, and when we talk about education in the school, this role is entrusted to the teacher, which must be able to lead its pupils towards a certain type of learning and education. The class must be seen as a reproduction of the miniature society, therefore it is a democratic place, where there are laws, the purpose of which to establish and do as much as possible for the good of each learner, to find ways to get around obstacles and bring everyone back to the correct choices (Baukloh & Panerai, 2010).

Educating for peace means exalting individuality, not highlighting differences. The presence of war events or, in the case of the class within the school, means leading the learner towards a type of education that exclusively enhances the uniqueness, excluding a priori the motivations or principles of the other. A typology of education given by the teacher, aiming at peace, must inevitably gratify the discovery, mediate conflicts, learn to know themselves and then to self-regulate.

In a formative and meaningful context such as school, the teacher should tend to neutrality, but inevitably aspects of paraverbal and non-verbal communication (words, tone of voice, body language) will reveal the personal thought of the topic being discussed, therefore the teacher can and must choose the role that at that time he considers most appropriate and capable of generating advantages and less disadvantages for the student. Specifically the teacher can be:

- Participant: that is, it can freely express its point of view, which could lead to a form of partisan argumentation;
- Impartial moderator: that is, he shows all points of view without expressing his position;
- Declared interest: that is, it expresses its point of view a priori, before starting the argument, so that the students can identify prejudices, and then presents the remaining positions in an objective way;
- Supporter: that is, he presents all the points of view inherent in the specific subject and only in the end he reveals his own idea;
- Devil's advocate: that is, he opposes the idea that emerges from the class context, even if he shares it, but at the same time he ensures that all points of view are deepened;
- Spokesman: that is, he stands in a neutral manner by reporting what is established by a higher body without expressing his position.

Each of these modes has its own value and must be used depending on the situation, and the ability of the teacher is precisely in choosing the right one, so that any teaching and learning practice is adopted is participatory and inclusive, focused and calibrated on the learner (Canevaro, 2013).

Whoever teaches, whatever his discipline, also and above all educates to peace. He is aware that every day, in daily life, small conflicts arise, whose negative feelings, in

some ways, can be compared to those that generate a war event, while peace is born from a daily and unconditional listening, so difficult but at the same time necessary, such as to become what indicates day by day a school planning and planning.

3 School and Education for Peace

Peace education is set out in the objectives of the 2030 Agenda, specifically it is one of the fundamental elements for ensuring quality education that is inclusive. Its objective is to ensure by the set date the knowledge and skills needed to promote human rights, gender equality, sustainable development, a sustainable lifestyle, the promotion of a peaceful and non-violent culture, aspects that aim at exalting diversity in order to be able to plagiarize the notion of global citizenship (Giovanazzi, 2022). The school environment, as the creator of the future citizen, must promote the spread of the concept of peace, thus eliminating the ideas of war that are increasingly spread in children and adolescents, and to do this it is necessary that the school deals with rather complex issues and directs the learners towards a critical reflection on what the world society has lived over the years and on what it is living. This means designing a continuous, daily and cross-disciplinary didactic action, in order to propose in the classroom themes of great emotional and social value, in order to stimulate the critical and reflective capacity of each learner (Indellicato, 2019).

Addressing global geo-political issues, which inevitably involves dealing with political, economic, cultural, religious, environmental, and for all this to be done with the care that the subject deserves it is necessary for the teacher to simplify and adapt the complexity of the topic on the basis of the age and skills of the students (Moioli M., 2003).

The school is obliged to intervene as negative attitudes, in which there is always violence, conflict and opposition are increasingly spreading among children and especially among adolescents, so it must show the other side of the coin, highlight what is right or wrong, thus giving the opportunity to compare, reflect and choose which behavior to use (Sicurello, 2016).

The United Nations Organization (U.N.O.) has suggested the introduction of an additional subject dealing with peace education, that it had pivotal points to show the students so as to be able to give rise to a feeling of critical reflection on the events of the war.

They are:

- The concept of peace and the relationship between the risk of armed conflict and the world;
- The concept of disarmament and how to implement it;
- The concept of intentional community and intentional cooperation;
- Economic assessments of the relationship between war and peace;
- Violence, how to combat it;
- The concept of peace from the point of view of religion;
- The human being and the continuous search, from the historical point of view, for peace;
- The pacifism;

- The U.N.O. and the promotion of peace.

It was also noted that in order to be able to meet these points it is necessary to deepen further somewhat controversial situations that are against the concept of peace:

- Racism;
- Discrepancy between the rich and the poor;
- Excessive nationalism;
- Religious conflicts;
- Women's emancipation;
- Universal education;
- International language.

In Italy the suggestion to introduce a new discipline that would examine these fundamental points in order to achieve peace has not been implemented, but in return the matter of Civic Education has been reintroduced, that must be explained in 33 hours of activity dealing with these three themes:

- Constitution;
- Agenda 2030 and Sustainable Development Goals;
- Digital citizenship.

The objective of this shared action is to be able to lead to world peace, through a process that sees the human being and his own way of doing at the center of the system whose universal principles are the foundation (customs and practices, self-respect and respect for others, sharing of resources, universal brotherhood, solidarity, overcoming conflicts).

4 Sport and Physical Education for Peace

The new generations have had and are still receiving educational examples full of negative emotions, in which only feelings of hatred, violence and terror towards anyone or anything around them are manifested. All this involves not recognizing the other as a human being, but as a simple creature to be martyred and overwhelmed for your own pleasure. This new way of seeing others simply means the annihilation of the other, making it impossible to establish a relationship whose end and growth of each human being. Unfortunately this form of education, because of the many examples that these generations are receiving, starting from the simple conflicts in the family between parents, up to wars between nations, is spreading very simply at the expense of a kind of education aimed at peace, in which emotions such as respect for others, empathy, sharing are feelings that prevail uncontested over hatred and terror. When the examples to follow are war and violence, it is inevitable that the denial of the other becomes normality, which means refusing education and the possibility of establishing a just world, common and universal respect, in favor of a climate made purely of terror. Among the many remedies that can be used to counteract this growing system, surely the School Institution has a fundamental role. It must collaborate with the various bodies present in the area, including the family and local associations, thus creating a network of collaboration capable of dialoguing and constituting a system of transversal and common values, capable of respecting and valuing differences in order to make them sources of wealth and not conflict. Educating for peace means therefore creating a local but at the same time global team capable of creating a real activity whose aim is to

establish and revitalize continuously the relationships between all living beings, in order to create well-being and harmony with what surrounds us, and therefore, to stand in antithesis against war.

In school, the motor activity promoted in every order and grade of school, has always had as its objective, in addition to the psycho-physical improvement, the dissemination of social values such as collaboration, respect for oneself and others, the construction of one's own identity, resilience, therefore it can be considered in all respects a tool able to provide cognitive and operational tools to address any discomfort, destabilizing events, suffering, which inevitably can occur in everyday life (Farinelli, 2005).

Educating for peace through physical activity means being able to give rise to positive feelings even in complicated situations where the negative ones are dominant, because sport shapes and tempers those who practice it to face difficulties without surrendering to them, so, in the field of education, a real training process is created that can change the negative experience in a moment of learning, which will provide useful skills for the improvement of their conditions to be able to find new perspectives for reading and able to strengthen their resources (Giansanti, 2015).

The motor sciences must be considered as a real instance of the educational process capable of spreading through the school context, in order to build the citizen of tomorrow, understood as a person able to withstand any difficulty and aimed at the values of peace (Cereda, 2016).

Pedagogically speaking, therefore, the motor activity must not be understood as a therapeutic process, but a tool that can improve its potential and abilities, so that it can offer everyone the same opportunities for growth, and at the same time ensure an improvement in the quality of life and well-being of people and the community (Di Maglie, 2019). It must work in collaboration with the surrounding environment, so it must form a network made up of close links between the person concerned and the family, the social, health and educational structures, the community and finally, the values that society wants to manifest. It is evident that in education to peace through the motor sciences, it is generated through the relationship with the other, in order to favor the achievement of their autonomy and the construction of their identity (Federici, Troiano, & Valentini, 2014).

Educating for peace through physical activity, means following an innovative path that education itself can follow, finding new balances, encouraging the growth of critical thinking, accustoming students to reflect, and to understand what are the real causes of everything that happens, and then create a personal opinion on the matter. The motor sciences accustom students to think and dialogue with others and with themselves, so as to face the choice and determine what is right or wrong (Lipoma, Napoli & Paloma, 2008). Through motor practice it is possible to acquire the ability to recognize violence and, consequently, use an alternative that goes against a social system that, unfortunately, recognizes and legitimizes it more and more often, so much so that there are not even reactions of disapproval from public opinion. Therefore the motor sciences in school, and the motor activity carried out in leisure time in sports associations, They must be exploited and valued because they contain values capable of offering feelings and emotions that are typical of peace education (Rosa & De Vita, 2018).

5 Conclusions

Education for peace and the ways to implement it are the subject of reflection in order to be able to counteract the growing manifestation of feelings of hatred and asociality due to the continuous episodes of war. It is in this sense that the School Institution must work and value any useful tool so that already as children values such as solidarity and mutual respect are established.

The task of the school is to provide knowledge, skills and competences that will shape values, norms, attitudes and social and cultural dispositions in future citizens. Although it has been observed that peace education in schools generates an improvement in students from the point of view of attitudes and collaboration, it has not yet been found a single system that is considered valid, but use certain key principles and approaches that aim to promote healthy relationships and a peaceful school culture that can address cultural violence. For this to happen, it is necessary that peace education is well rooted within schools and in the territory, therefore it must take advantage of any training tool, as in the case of motor activity, in order to be able to spread its principles with speed and correctness (Di Gennaro, 2011). It is for this reason that, in schools, the different disciplines must collaborate in order to create the infused practices of the culture of peace, so as to be strengths. In this sense, motor activity is the necessary tool, as it creates the right link between theory and practice, managing to generate a moment of collective reflection, so you can deal with negative emotions arising from events of violence in the family, school or society.

From a school perspective, a fundamental aspect of peace education should be the understanding of the emotional load by the teacher, as he must create a safe environment in which ideas and concerns can be explored, expressed and heard, in order to give the students a sense of self-reflection, and to make it necessary to use methodologies that provide participatory dynamics. In this sense, the motor sciences in the school context promote a correct integration of peace education, encouraging the creation of social environments in which there are democratic sentiments and respect for others and possible situations of conflict are resolved peacefully (Vitali, 2014).

Ultimately, the pupil must not be considered as a poor and weak container to be filled with simplicity, but must be understood as the future of civil society, and as such deserving of an education that includes just social values.

Bibliographical References

- Ariemma, L. (2017). *Tsunami e guerre: per una educazione ad una cittadinanza planetaria*. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 8(12), 70-82.
- Baukloh, A. C., & Panerai, A. (2010). *A scuola di nonviolenza: formare alla mediazione per educare alla pace*. Vallecchi.
- Butturini, E. (2003). *Educazione e/o formazione a una cittadinanza di pace*. Educazione e/o formazione a una cittadinanza di pace, 1000-1020.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Cereda, F. (2016). *Attività fisica e sportiva a scuola: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute*. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 14(2), 345-356.
- Di Maglie, A. (2019). *Lo sport per valorizzare le differenze come risorse*. In *La differenza come risorsa*. Atti del Workshop 2018 (pp. 149-170).
- Di Gennaro, S. (2011). *Giochi di pace: saggio sul ruolo dello sport come strumento di sviluppo*. Giochi di pace, 1-153.
- Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona (Vol. 3)*. Morlacchi Editore.
- Federici, A., Troiano, G., & Valentini, M. (2014). *Lo sport come progetto di vita*. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 12(4), 255-272.
- Flick, G. M. (2015). *Il bambino, oggi: il diritto di avere diritti; la speranza di avere un futuro*. Rivista Aic, (2).
- Garofalo Vetri, G. (2008). *Gli impegni della scuola per una dimensione europea dell'educazione*. Gli impegni della scuola per una dimensione europea dell'educazione, 125-129.
- Giansanti, A. (2015). *Lo sport di cittadinanza*. Lulu. com.
- Giovanazzi, T. (2022). *RiGenerazione Scuola. Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica*. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 20(1), 127-135.
- Indellicato, R. (2019). *Ripensare la scuola come luogo privilegiato di educazione*. Civitas et Lex, (1 (21)), 37-44.

Lipoma, M., Napoli, O., & Paloma, F. G. (2008). *Le attività motorie e sportive come crescita socio-culturale del soggetto adolescente*. *Quadrimestrale di Scienze Motorie Unione Nazionale Chinesiologi*, 10, 59-63.

Moioli, M. (2003). *L'educazione alla pace nel progetto formativo della Scuola italiana*. *Sociologia (Roma. 1957)*, 37(2), 27-30.

Moliterni, P. (2017). *Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), 205-217.

Piccoli, R. B. (2021). *Educazione alla cittadinanza democratica: la scuola che getta ponti di umanità*. *Encyclopaideia*, 25(60), 141-144.

Pironi, T. (2017). *Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), 115-128.

Rosa, R., & De Vita, T. (2018). *La valenza educativa della Corporeità e delle Attività Motorie nell'apprendimento delle Life Skills Education nella Scuola*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2(1).

Rubinacci, D. (2003). *L'alleanza tra scuola e famiglia nell'educazione delle nuove generazioni*. *AFFARI SOCIALI INTERNAZIONALI*.

Sicurello, R. (2016). *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*. *Foro de Educación*, 14(20), 71-103.

Vitali, F. (2014). *Integrazione e identità: il contributo dell'attività motoria e sportiva. Seconda e terza generazione*. *Integrazione e identità nei figli di migranti e coppie miste.*, 249.

Pedagogia empatica, inclusione e nuove tecnologie:
Riflessioni su un progetto integrato di accoglienza scolastica
per alunni ucraini
Empathic pedagogy, inclusion and new technologies:
Reflections on an integrated school reception project
for Ukrainian students

Viviana De Angelis

Università degli Studi Aldo Moro di Bari, viviana.deangelis.uniba@gmail.com

ABSTRACT

In un mondo profondamente lacerato da nuove forme di nazionalismo, autoritarismo, imperialismo, solipsismo, divisioni, incomprensioni e conflitti, non ultimo quello tra Russia e Ucraina, che sta generando una catena ininterrotta di odio, distruzione, abbandono di case e affetti, con sofferenze inenarrabili e inconsolabili, ha senso tornare a riflettere su due compiti primari e inalienabili che la storia attuale consegna alla pedagogia: la ri-costruzione della pace nel cuore dell'uomo e l'accensione della speranza in un futuro migliore.

ABSTRACT

Today's world appears to be deeply torn apart by new forms of imperialism, authoritarianism, nationalism, solipsism, divisions, misunderstandings and conflicts, not least the one between Russia and Ukraine. This conflict is generating an unbroken chain of hatred, destruction, abandonment of homes and loved ones, with untold and inconsolable suffering. For this reason, it makes sense to return to reflect on two primary and inalienable tasks that current history entrusts to pedagogy: the rebuilding of peace in the human heart and the igniting of hope in a better future.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

La Radice dei Conflitti, Pedagogia Empatica; Educazione alla Pace; Inclusione; Educazione ai Valori/ The Root of Conflict; Empathic Pedagogy; Peace Education; Inclusion; Values Education

INTRODUCTION / INTRODUZIONE

La conoscenza delle radici ontologiche della pace e della guerra nell'umana natura è un nodo pedagogico cruciale, per superare una visione ingenua e superficiale sulla pace e propedeutico all'introduzione di un nuovo paradigma di educazione socio-etico-affettiva, idoneo alla promozione alla pace *dentro* e *fuori* della persona.

Il punto di partenza della presente riflessione è la consapevolezza che l'educazione alla pace non possa limitarsi a una trattazione puramente astratta, teoretica, scientifica ed erudita di contenuti inerenti alla pace, ma debba, invece puntare su una nuova conoscenza dell'umano e più precisamente sul disvelamento della natura e della dignità della persona umana, sul suo *segreto interiore* e, insieme su esperienze autentiche di pace, veicolate

attraverso l'opera educativa assidua, prolungata e stabile dei genitori e della scuola. Solo così sarà possibile incrociare, giorno dopo giorno, la vita concreta di ogni singolo individuo, facendo luce e intervenendo sulle dinamiche interiori legate alle incomprensioni e ai conflitti interpersonali.

Non è possibile, infatti educare alla pace senza riconoscere che una "forza non domata", "antica" e "oscura" serpeggia latente nella natura umana. La psicologia umana e, più ampiamente l'anima, sono i "luoghi" e gli "spazi immateriali", dove il male morale si origina e dove i valori che riguardano l'esistenza confliggono l'uno con l'altro.

Lamberto Borghi, nel suo *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, (1976), ha evidenziato come non solo sia vera ed evidente tale discrasia nella natura umana, ma più ancora come essa aumenti notevolmente la fatica quotidiana del vivere e sottolinea altresì quanto sia illuminante per noi ricordare le parole spese da Maria Montessori. Ella, infatti vide e comprese come tutti gli sforzi che gli uomini avevano adoperato nel corso della storia e adoperavano per migliorare la loro esistenza fossero vani e contraddittori se non si fondavano sull'educazione alla nonviolenza, alla pace e all'amore.

La Montessori osservò il bambino per decenni negli ambienti più eterogenei e diversificati e grazie alla sua osservazione amorevole e disinteressata del bambino, comprese i segreti dell'animo infantile, insieme alla struttura della sua personalità e diede avvio ad una comprensione insieme scientifica ed umanistica poderosa e innovativa della natura umana. Una comprensione tuttavia iniziata e purtroppo non conclusa, né tantomeno tradotta in pratiche didattiche sistematizzate e scelte politiche concrete e che oggi, nell'attuale crisi dell'educazione (una crisi che appare sempre più radicata e generalizzata), appare come una voce singola e isolata, una *vox clamans in deserto*, contro il clima e lo spirito di aggressività e violenza che agita gli stati, che si erge a difesa di una cultura autenticamente democratica.

Alla luce di tale premessa, il focus del presente lavoro può essere riassunto e sintetizzato nella cognizione che l'educazione alla pace non possa prescindere da due elementi cardine, di natura filosofico-pedagogica che richiamano il principio vichiano del *verum ipsum factum*¹: una conoscenza rinnovata della natura infantile e dell'età adulta della persona, coniugata a un'esperienza costante, prolungata e coerente di educazione globale e irenica².

La conoscenza di alcuni aspetti che riguardano la vita interiore e spirituale della persona, su cui si tenterà di far luce, consentirà di comprendere un principio cardine dell'educazione alla pace. E' il principio irenico (dal greco *eireikòs*, derivato da *eirène*, che significa "pace") della pedagogia montessoriana. Un principio che percorre in filigrana le relazioni preparate sul tema della pace da Montessori, per le conferenze tenute tra 1932 e il 1939 e raccolte nel volume *Educazione e pace* (1949).

¹ L'aforisma latino *verum esse ipsum factum*, che significa: "ciò che è vero è precisamente, cioè, coincide con ciò che è fatto", ossia: "si può conoscere con verità solo ciò di cui si è autori" e, quindi, per estensione "l'uomo può conoscere solo cose che riguardano la natura umana: ad esempio la storia e la guerra", fu coniato da Giambattista Vico e utilizzato ne: *I principi di scienza nuova. D'intorno alla comune natura della nazioni* (1725). Il principio vichiano del *verum-factum* può essere considerato la risposta filosofica alla necessità di fondare scientificamente l'indagine storica (ricordiamo la teoria delle tre età della "storia ideale eterna") e un primo esempio di epistemologia costruttivista.

² Sinonimo di pacifista.

E' il principio universale che sancisce la necessità improrogabile e permanente del riconoscimento dell'affermazione della dignità umana di ogni persona, quale strada per il conseguimento della libertà, della salvezza e della pace. Un principio che appare così profondo e fondamentale in questo tempo di atrocità, di guerra, di negazione di valori di umanità e di regresso della civiltà in Europa e nel mondo.

Alla luce di tale principio è possibile comprendere un altro concetto-chiave della pedagogia montessoriana, che qui richiamiamo per la sua profondità e pertinenza storiografica, in un tempo in cui, anche la teoria dell'educazione sembra aver dimenticato i fini "altri" e "alti" dell'educazione integrale della persona.

E' l'idea, per cui, secondo Maria Montessori, evitare i conflitti è compito della politica, ma costruire la pace spetta alla scuola. L'educazione alla pace diventa così un'opera di portata universale che parte dagli anni dell'infanzia, deve essere considerata parte integrante della missione educativa dell'insegnante e, infine si deve perseguire con tenacia, amore e competenza, fino al conseguimento della piena maturità da parte dell'alunno.

Da tale idea nasce la necessità di rilanciare e promuovere sempre più diffusamente, anche attraverso la ricerca educativa e la sinergia con la scuola e le istituzioni, una pedagogia intesa alla maniera montessoriana come *scientia pacis*, come scienza cioè poderosa, capace di indagare i fattori complessi e indiretti che provocano la guerra dentro e fuori la persona e fornire strumenti di contrasto adeguati ed efficaci.

Riportare la pace prima nel cuore della persona umana e poi nei gruppi, nelle comunità e nella società: è questo a nostro avviso il primo imperativo pedagogico in un tempo in cui, come ha affermato Maritain, la pedagogia è a un bivio. (Maritain, 1943)

IL BIVIO DELLA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA E L'ATTUALITA' DELL'ANTROPOLOGIA PERSONALISTICA DI MARITAIN

Sebbene la tematica pedagogica occupi soltanto un piccolo spazio della produzione filosofica complessiva di Maritain, in *Educazione al bivio*, 1943, il concetto di educazione, intesa come strumento privilegiato per il risveglio umano di una persona in crescita, presenta un'attualità che andrebbe riscoperta e rimane valido oggi come allora per tutta l'umanità.

Per comprendere la portata di tale affermazione è necessario ricordare alcuni fatti storici. La reazione cattolica all'attivismo laico, si è mossa in una temperie culturale in cui la società appariva come accecata dal potere del materialismo e del consumismo e riluttante a riconoscere le istanze più profonde dell'animo umano.

E' questa la ragione per cui, mentre autori come Claparède e Ferrière teorizzavano il movimento attivistico e l'educazione attiva, come strumenti di emancipazione sociale, l'attivismo cattolico di Dèvaud e Maitain invocava il recupero di un umanesimo integrale e proponeva l'idea che il fine dell'educazione fosse, non solo di carattere sociale, ma anche propriamente personale e soprannaturale.

La scuola attiva ispirata all'antropologia cristiana, quindi, proponeva un'educazione fondata sul vero e sul bene e guidava l'attività degli allievi verso fini di ordine naturale e soprannaturale.

E' questo il motivo per cui, in un tempo in cui la cultura moderna era permeata dalla logica della separazione e della parzialità e dalle pretese scientiste del positivismo, che

riconduceva tutta la realtà alla sola natura, la filosofia dell'educazione di Maritain recuperava la trascendenza di Dio e dell'uomo, con le sue istanze metafisiche, rendendo il filosofo francese un pensatore e insegnante controcorrente.

Attualmente la lezione maritainiana di una scuola liberale e di una educazione integrale che pongono nella persona il vero fine dell'educazione, manifesta un'attualità inedita e profonda, che ben si collega e approfondisce la pedagogia irenica montessoriana, offrendo nuovi elementi per una più approfondita conoscenza della natura umana. .

In un tempo in cui le minacce dell'individualismo, di nuovi miti imperialistici, della massificazione mediatica, di nuovi totalitarismi, dell'indifferentismo, del relativismo, del consumismo, del produttivismo, del materialismo prendono di nuovo piede e dominano la scena sociale mondiale, insieme a nuove politiche e pratiche aggressive, riconsiderare e riflettere sulla posizione filosofica e pedagogica antimoderna di Maritain, che propone il recupero di un umanesimo integrale e il ritorno all'integralità dell'esperienza umana frammentata può essere utile a promuovere il risveglio di menti e coscienze di fronte al problema del male e al pericolo del morale che sempre incombe sulla storia e sulle generazioni

VERSO UNA NUOVA TEORIA DELL'EDUCAZIONE

La necessità di operare un'inversione di rotta che riporti l'attenzione sull'essenza originaria, primaria e vitale dell'educazione è una scelta decisiva e cruciale per una scienza, la pedagogia, che non può ritenersi autonoma, ma eteronoma rispetto all'ontologia umana. Essa ha bisogno infatti di confrontarsi costantemente con altre discipline che indagano l'umano: in particolare con la filosofia, l'antropologia, la teologia, le neuroscienze, la psicologia e le scienze sociali per comprendere sempre più approfonditamente le dinamiche dell'agire umano.

Sarà l'opera educativa di una pedagogia interpretativa e dell'empatia in grado di cambiare la realtà e impattare l'esistenza concreta di individuo e società per riaccendere nella coscienza intenzionale la speranza in un futuro migliore?

Il sentiero che conduce a un possibile cambiamento culturale e sociale fiancheggia da un lato la materialità degli accadimenti a volte sconcertanti e drammatici, con cui purtroppo è necessario confrontarsi costantemente; dall'altro lato la pratica di comprensione e interpretazione mai conclusa degli accadimenti, o perlomeno la loro problematizzazione in forma costruttiva, alla luce dei saperi multidisciplinari e paradigmi multifocali. Ciò è di fondamentale importanza per poter progettare e promuovere percorsi di reciproca conoscenza, comprensione, concordia, positiva relazionalità, fraternità comunitaria e educazione alla pace.

La scelta di avventurarsi in un sentiero per lo più inesplorato è stata il punto di partenza dell'ideazione di un intervento pedagogico d'emergenza finalizzato all'inclusione degli alunni ucraini in due scuole pugliesi: il 2° Circolo Didattico "San G. Bosco" del Comune pugliese di Ruvo di Puglia e la Scuola Secondaria Statale di I grado "Cotugno-Carducci-Giovanni XXIII" del Comune di Ruvo di Puglia.

Gli strumenti privilegiati del nostro intervento pedagogico-didattico sono stati: un'attitudine empatica, ossia la capacità di porsi in maniera nello stato d'animo o nella situazione altrui (in questo caso gli alunni ucraini scappati dalla guerra), l'utilizzo della

Visual Communication e delle nuove tecnologie multimediale e la cooperazione territoriale. Tali strumenti hanno rappresentato l'*incipit* di una progettualità di rete che ha consentito di realizzare nell'anno scolastico 2021-2022 l'integrazione scolastica nel Comune di Ruvo di Puglia (BA), di sette alunni profughi ucraini e l'integrazione sociale e lavorativa di due mediatrici culturali della Bielorussia e di un'insegnante ucraina, rifugiata, insieme agli alunni, in Italia dopo la fuga dall'Ucraina.

Il progetto in rete ci ha consentito di fare esperienza della pedagogia irenica montessoriana. Questo tipo di pedagogia che utilizza la comprensione, la fiducia, il rispetto e la gentilezza, come capisaldi dell'azione formativa, ci ha consentito di entrare nel 'cuore' dei nostri alunni e di lenire, con il balsamo della fraternità e dell'amore alcune delle loro ferite profonde e incancellabili.

La pedagogia irenica, fondata su un modello socio-etico-affettivo si differenzia drasticamente dalla cosiddetta pedagogia polemica, ancora in uso nelle scuole.

Mentre la pedagogia polemica fa della lotta il fattore principale del processo educativo (la lotta dell'alunno contro la propria natura, la lotta contro l'insegnante orgoglioso e autoritario e più in generale la lotta contro gli altri), la pedagogia irenica sostituisce all'imposizione la persuasione; al rimprovero l'incoraggiamento; alla severità dello sguardo il sorriso e l'accoglienza gratuiti, alla rigidità la tenerezza rispettosa e allo svolgimento di compiti rigorosamente architettati, la spontaneità e l'attività liberamente creatrice, che rasserena gli animi, crea concordia, ilarità e fa emergere i talenti personali che poi vengono incanalati pedagogicamente in diverse mansioni di carattere più articolato e specialistico.

Prima di entrare nel vivo della progettualità realizzata, diamo uno sguardo alle premesse storiografiche che hanno rappresentato le circostanze fortuite del nostro intervento pedagogico-didattico

LA TRAGEDIA DI UNA NUOVA GUERRA NEL CUORE DELL'EUROPA

Partendo da una rapida descrizione della cronologia degli accadimenti storici che hanno reso necessario il nostro intervento pedagogico in due scuole pugliesi, iniziamo col ricordare che nel mese di febbraio 2022, dopo tre decenni di divisioni, incomprensioni, minacce, accuse e conflitti tra Russia e Ucraina, la diplomazia sembrava aver fallito, le trattative si erano interrotte e il cuore dell'Europa è stato nuovamente ferito e lacerato da quello strano e inquietante fenomeno che la filosofa tedesca Hanna Arendt nel 1963 aveva definito: «La banalità del male».

Il dramma di un male inspiegabile e per questo «banale» ha improvvisamente riattualizzato il mistero di sofferenze umane inaudite che ricadono sempre su vite innocenti e su persone inermi e che ha riaperto un capitolo di una storia ignominiosa, costellato di orrori, violenze, lutti e barbarie, che dopo la fine del secondo conflitto mondiale e alla fine della guerra fredda si riteneva concluso per sempre e sepolto nella coscienza collettiva dell'umanità (Arendt, 1963).

In poco tempo il fallimento della diplomazia politica, il fallimento cioè della capacità umana di incontrare gli sguardi e i pensieri altrui, di ragionare, comprendersi, dialogare e negoziare per salvaguardare i diversi punti di vista e gli interessi reciproci; cioè il fallimento dell'«arte di essere umani», di essere cioè uomini e donne che per via dell'intelligenza e della volontà sono capaci di dominare le pulsioni aggressive e

distruttive e di usare la retta ragione e la coscienza intenzionale per salvaguardare il bene comune, è stato seguito prima da atti finalizzati all'ostentazione della forza e potenza militare del proprio paese e poi da vere e proprie azioni di aggressione. Così, mentre i russi potenziavano la loro presenza militare al confine e in Bielorussia, le forze Nato hanno posizionato nei territori che si trovano sotto la loro sfera d'influenza i loro contingenti per difendersi da un eventuale attacco.

Siamo solo all'antefatto di una guerra tutt'ora in corso che si combatte tra Russia e Ucraina e che è iniziata il 24 febbraio 2022 alle 6 del mattino, orario del fuso orario di Mosca. In quel giorno la Russia ha bombardato le città di Odessa, Kharvik, Mariupol, Leopoli e la capitale Kiev. Gli obiettivi iniziali sono stati gli aeroporti e le basi militari e la motivazione dell'intervento, secondo le fonti Russe, è stata la protezione della popolazione del Donbass. In seguito a questo primo attacco, secondo le fonti ucraine, ci sarebbe stata l'uccisione di 40 soldati ucraini e di circa 10 civili, mentre i soldati ucraini sarebbero riusciti ad eliminare circa 50 soldati russi.

Oggi siamo al 224° giorno di guerra e la guerra è tutt'altro che conclusa: mentre lo Stato maggiore dell'Esercito di Kiev riferisce che la Russia ha perso quasi 60.000 soldati dall'inizio della guerra e il ministro russo della Difesa, Sergei Shoigu afferma che le Forze Armate ucraine hanno subito più di 100.000 perdite ³, il presidente russo Putin, secondo fonti Nato ⁴, starebbe preparando le Forze Armate per un attacco nucleare.

Ci troviamo alle soglie di un terzo conflitto mondiale e la catena ininterrotta di odio, violenza, terrore e distruzione si rafforza ogni giorno di più e spinge milioni di persone ad abbandonare la patria, la casa, gli affetti e il lavoro, i sogni e il futuro e a intraprendere migrazioni forzate e viaggi della speranza, con sofferenze inenarrabili e inconsolabili da parte dei protagonisti, per cercare rifugio in terre lontane.

Il male della storia e dell'uomo riemergono in tutta la loro straordinaria potenza irrazionale e distruttiva e pongono alla ragione interrogativi scomodi di natura filosofica e pedagogica che non si possono eludere. Essi sono motivati dalla necessità di cercare uno spiraglio di luce e una via d'uscita da un tunnel che non mostra agevoli od eventuali sbocchi positivi. Il primo interrogativo richiama quello che implicitamente si pose Hanna Arendt e che percorre in filigrana *La banalità del male*, 1963, un'opera che è ormai un classico della riflessione sull'orrore del XX secolo. Perché il male? E quale volto ha chi è capace di compiere tanto male agli altri simili? È questo l'interrogativo che si pose la filosofa tedesca quando si recò a Gerusalemme, come inviata del *New Yorker*, per assistere al processo contro il nazista Adolf Eichmann, una delle pedine più solerti ed efficienti della soluzione finale (Arendt, 1963).

Assistendo a quel lungo dibattimento processuale la Arendt scoprì la terrificante 'banalità' dell'essere umano, il quale, improvvisamente, in condizioni particolari può trasformarsi da piccolo, grigio burocrate, simile in tutto e per tutto al nostro vicino di casa, in pericoloso carnefice, semplicemente perché è chiamato ad ubbidire a un ordine imposto dagli alti ranghi civili e militari. Una constatazione amara, quella della Arendt, che è

³ I dati riportati sono stati attinti da: <https://www.lanotiziagiornale.it/guerra-in-ucraina-sono-quasi-60mila-i-soldati-russi-caduti-al-fronte/> (ultima consultazione: 4/10/2022).

⁴ I dati riportati sono stati attinti da:

https://www.repubblica.it/esteri/2022/10/04/diretta/ucraina_russia_news_oggi_guerra-368469355/ (ultima consultazione: 4/10/2022).

diventata un monito per le scienze filosofiche e pedagogiche; il monito è quello di riconoscere l'ontologia della fragile natura umana e di prestare soccorso a tale condizione attraverso l'opera educativa, formativa e dell'istruzione.

L'umana natura è infatti corrotta e da ciò ne consegue che il male è sempre alla portata della libertà umana. Tale libertà ha bisogno di essere costantemente formata, incoraggiata e sostenuta per poter sviluppare la capacità riflessiva, una sapienza esistenziale e il senso di responsabilità individuale, necessari per poter discriminare di volta in volta il bene dal male.

QUALI SONO LE RADICI DEI CONFLITTI E DELLA GUERRA? ESISTE UN ANTIDOTO PER ARGINARNE LA LORO PROLIFERAZIONE?

La maturità intellettuale ed emotiva di un individuo, hanno affermato Sigmund Freud e Albert Einstein, in un carteggio sulla natura della guerra e dell'aggressività umana che risale agli anni del primo dopoguerra, sono sempre un possibile punto d'arrivo per l'essere umano. È attraverso un cammino interiore, difatti, che l'individuo impara progressivamente a conoscere, gestire e dominare le pulsioni negative. Tale 'cammino di virtù' può essere realizzato solo in seguito ad una scelta e nella misura dell'assiduità personale.

In *Perché la guerra?* (1933) Freud fa cadere definitivamente l'illusione che il processo di civilizzazione si sia sedimentato definitivamente nell'animo e nel comportamento degli uomini: al contrario, è sufficiente che lo stato consenta e obblighi i cittadini all'uso legittimo della violenza affinché riemergano le più violente pulsioni aggressive della natura umana (Einstein e Freud, 1933).

Freud, riferendosi a quanto stava avvenendo nei primi anni del Novecento, nel 1905 scrisse: «Ci sembra che mai un fatto storico abbia distrutto in tal misura il prezioso patrimonio comune dell'umanità, seminato così profonda confusione nelle più chiare intelligenze, abbassato tanto radicalmente tutto ciò che è elevato». (Einstein e Freud, 1997. p.253)

Dal canto suo Einstein chiedeva a Freud se: «Vi è una possibilità di dirigere l'evoluzione psichica degli uomini in modo che diventino capaci di resistere alle psicosi dell'odio e della distruzione?» (Einstein, Lettera a Freud del 30 luglio 1932).

I due scienziati convengono alla risoluzione che l'unico baluardo contro questo potenziale pericolo: il regresso della persona allo stato primordiale dell'istintivo soddisfacimento delle pulsioni naturali risieda nell'uso dell'intelligenza e della libertà, facoltà di natura spirituale che non possono essere lasciate in balia delle passioni dell'istinto, ma che devono essere costantemente educate e governate dalla ragione umana.

La retta ragione sostiene Wolfgang Brezinka in *Morale ed Educazione*. Per una filosofia normativa dell'educazione, 1992, ha bisogno di essere educata ai valori, in una società dai valori incerti; ha bisogno, cioè, di essere costantemente orientata ed educata nella scelta del bene, da qualcosa che sia in grado di superarla e 'trascenderla' (Brezinka, 1992). Brezinka ha affermato anche che la sopravvivenza della cultura e della società dipendono dal coraggio dell'educazione ai valori. La risposta della politica educativa alla crisi culturale in cui si trovano le società che egli definisce liberali, illuminate e secolarizzate

è proprio l'educazione etica ai valori. Le radici del conflitto e della guerra infatti risiedono dentro la natura umana corrotta e l'antidoto contro la loro proliferazione consiste nell'educazione ai valori.

Una tesi, quella di Brezinka, che viene ulteriormente esplicitata in un'altra opera, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale* (2011), in cui si afferma che «abbiamo bisogno di sostegni esterni per dare una direzione alla nostra vita». (Brezinka, 2011, p. 13)

Questo nodo culturale cioè la necessità per la scuola di offrire agli alunni una possibile illuminazione valoriale sui fatti relativi alle possibili visioni del cosmo e della persona, sulla consapevolezza del ruolo che i valori e le gerarchie di valori hanno sulla crescita dell'umana personalità: una personalità che si vuol rendere il più possibile, consapevole, libera, responsabile, matura ed equilibrata, costituiscono, secondo la filosofia normativa di Brezinka il presupposto fondamentale per un'educazione alla pace e alla cittadinanza responsabile, che per essere autentiche non possono essere mai 'neutrali' ed 'oggettive', ma solo antropologicamente fondate su valori liberamente assunti da una comunità umana come punti di riferimento per sé e per gli altri.

Ecco dunque un altro pilastro dell'architettura epistemologica che consentirebbe alla pedagogia di arginare l'espansione delle radici del male e della guerra e di sviluppare l'intero potenziale di perfezionabilità umana (intelligenza, volontà e passioni): il ricorso a valori stabili sempre più ampiamente condivisibili e condivisi, stabili, perché aperti alla dimensione 'trascendente' e metafisica dell'umano.

VERSO UNA PEDAGOGIA IRENICA ED EMPATICA PROMOTTRICE DI VALORI: IL PEACE ADVANCED PROGRAM 2021-2022

La riflessione che abbiamo condotto sin qui ha come effetto principale la presa di coscienza di alcune peculiarità dell'ontologia umana. La prima consiste nel riconoscimento della presenza di una radice conflittuale nell'animo umano (Einstein e Freud, 1933). La seconda invece consegna alla libertà umana la possibilità di contrastare la proliferazione delle radici del male cui si legano i vizi dell'umana natura (egoismo, aggressività, avidità, concupiscenze e superbia della vita).

La maturità intellettuale ed emotiva di un individuo, secondo Einstein e Freud, sono sempre un punto d'arrivo di un possibile cammino interiore che è consegnato alla libertà individuale e, all'educazione, aggiungiamo noi.

Per non dimenticare la lezione montessoriana, bisogna soffermarsi proprio sull'aspetto educativo e sul ruolo che la relazione educativa ha nella costruzione di una coscienza matura e irenica.

Il fondamento del male morale per Maria Montessori, quella radice negativa che porta l'uomo al caos psichico e alla crisi valoriale è la lotta fra l'adulto ed il bambino. Lotta che fiacca lo slancio vitale del bambino, facendo sì che egli dia vita ad un uomo debole e malato. È questa l'idea fondamentale che Maria Montessori esprime ne *Il segreto dell'infanzia* (1936).

A proposito invece del ruolo che la libertà individuale ha nel cammino interiore, è necessario riconoscere come essa non possa procedere autonomamente, senza cioè alcuna

guida, soprattutto quando il contesto socio-culturale è caratterizzato da una generalizzata incertezza e da idee confuse circa i mezzi e i fini della formazione umana.

Ne consegue pertanto una consegna imprescindibile per la pedagogia. Essa, come ha affermato Brezinka ha bisogno di riscoprire l'importanza degli ancoraggi valoriali per progettare percorsi formativi efficaci. Facendo continuamente ricorso a sostegni valoriali, ideali e modelli la pedagogia è in grado di orientare la vita delle giovani generazioni, e di liberarla dalla prigionia di pulsioni irrazionali che si trovano dentro la natura umana e che devono essere riconosciute, educate e incanalate verso il bene individuale e sociale (Brezinka, 2011).

Recentemente nel dibattito pedagogico italiano e in quello filosofico americano trova sempre maggiore spazio la riflessione sull'attuale crisi epocale che travolge e attanaglia la scuola e i soggetti della formazione (Nussbaum, 2010; Elia, 2016; Elia, 2021; Rossini, 2018; De Angelis, 2018; Mortari, 2017; Bellingreri, 2018; Zagzebski, 2022).

In *A Scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*, (2021), Giuseppe Elia attraverso il contributo di vari autori, racconta le dinamiche psicologiche sottese all'agire degli individui ed espone alcuni nuovi paradigmi teoretici che sono in grado di illuminare e orientare le scelte degli insegnanti (Elia, 2021).

A tali paradigmi e, soprattutto alla triade che propone di implementare nella scuola un sistema formativo sempre più integrato, una pedagogia empatica e un modello educativo socio-etico-affettivo è ispirato il Progetto scolastico intitolato: "Pedagogia Empatica, inclusione e nuove tecnologie per alunni ucraini", individuato con l'acronimo: PEACE-Advanced-Program⁵ a. s. 2021-22.

Il Progetto è stato concepito in accordo con quanto indicato dal MIUR nella Nota Min. Prot. n. 381 del 04.03.2022, intitolata: "Accoglienza studenti/alunni/bimbi ucraini: tra Pedagogia dell'Emergenza e Intercultura. Piccolo Vademecum" e ha inteso offrire, in via sperimentale per l'anno scolastico 2021-2022 un'innovativa opportunità culturale volta a sostenere e a coinvolgere le classi che accolgono gli alunni ucraini. Tale opportunità è stata rivolta specificamente all'inclusione e alla formazione integrale degli alunni ucraini sopraggiunti nel Comune di Ruvo di Puglia (BA), da subito inseriti nelle scuole statali del suddetto comune in seguito all'invasione russa dell'Ucraina iniziata il 24.02.2022.

Il progetto è nato dalla consapevolezza che il tema dei rifugiati ucraini, come si legge nella suddetta Nota, è oggi un tema sensibile, importante e di strettissima attualità. Esso è oggetto di un continuo flusso di informazioni da parte dei media, per il quale si rendono necessarie la tempestiva coesione, collaborazione e mediazione da parte della Scuola, dell'Università, delle Istituzioni e delle Parti sociali, perché insieme si possa continuare a co-progettare e implementare proposte didattiche d'emergenza, innovative ed efficaci, a sostegno della scuola, in vista della realizzazione dell'inclusione degli alunni ucraini nelle classi italiane.

Tale cooperazione, che nel nostro caso è stata ideata dal Dipartimento Di Scienze della Formazione Psicologia Comunicazione (FOR.PSI.COM) Dell'Università degli Studi

⁵ Responsabili Scientifici: Professor Giuseppe Elia del Dipartimento di Scienze della Formazione Psicologia Comunicazione (FOR.PSI.COM) Dell'Università degli Studi Aldo Moro di Bari; Professor Antonio Boccaccio del Dipartimento di Meccanica, Matematica e Management (DMMM) del Politecnico di Bari; Dottoressa Viviana De Angelis del Dipartimento di Scienze della Formazione Psicologia Comunicazione (FOR.PSI.COM) Dell'Università degli Studi Aldo Moro di Bari.

Aldo Moro di Bari e ha coinvolto diversi attori sociali: la Scuola Secondaria statale di I Grado “Cotugno-Carducci-Giovanni XXIII” del Comune di Ruvo di Puglia (Ba); la Scuola Primaria statale Il Ciclo Didattico “Giovanni Bosco” del Comune di Ruvo di Puglia (Ba); la Caritas Diocesana di Molfetta-Ruvo-Giovinazzo-Terlizzi; l’Assessorato al Benessere e Giustizia Sociale - Politiche Sociali e di inclusione, contrasto alla povertà e politiche abitative del Comune di Ruvo di Puglia (Ba); il Comune di Ruvo di Puglia (BA) e il Politecnico di Bari (DMMM) ha richiesto la scelta ponderata e l’impiego di figure professionali altamente qualificate sul piano psico-pedagogico, linguistico e scientifico.

Tali figure ⁶hanno rivestito un ruolo cruciale non solo nell’accoglienza, conoscenza e accompagnamento personalizzato degli alunni ucraini nei processi di apprendimento scolastico, ma anche in vista della realizzazione di una mediazione culturale e pedagogica efficaci all’interno delle classi. Esse, per dare a ciascun alunno ucraino la possibilità di partecipare in maniera attiva e consapevole alla vita scolastica quotidiana, sono state impegnate con la guida degli esperti, ad attivare, al loro interno, quei processi metacognitivi, indispensabili per l’attribuzione dei significati del vissuto proprio e altrui, per migliorare la socialità e per l’acquisizione di corrette e mature chiavi di lettura del triste fenomeno del dramma della guerra e della fuga dalla madrepatria.

Il modello pedagogico che ha fatto da sfondo al questa progettualità educativa è stato quello di una pedagogia empatica, supportata dalla Visual Communication e dalle nuove tecnologie e coniugata al modello di educazione socio-etico-affettiva da sviluppato⁷ e declinato all’accoglienza scolastica e sociale di soggetti particolarmente vulnerabili.

L’articolazione del progetto ha previsto in ciascuna scuola l’attivazione di: a) un laboratorio psico-pedagogico di *story-telling* con mediazione linguistica (di 12 ore); b) un laboratorio linguistico di italiano L2 (4 ore a settimana); mediazione culturale (6 ore a settimana); d) un laboratorio “curricolo⁸ scuola ucraina” condotto dalla Prof.ssa Lyudmila Patsalyuk, Docente di Filologia e Specialista in Didattica presso L’Università Boris Grinchenko, Kiev, Ucraina.

RISULTATI E CONCLUSIONI

Consapevoli dell’impossibilità di poter riassumere in poche righe l’impatto positivo di un progetto d’emergenza integrato, che ha visto il coinvolgimento di diversi attori sociali e che è stato oggetto di ideazione, monitoraggio e di una verifica quali-quantitativa da parte di un team di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione Psicologia Comunicazione dell’Università degli Studi Aldo Moro di Bari, ci accingiamo a fare solo qualche riflessione.

⁶ L’insegnante ucraina, le due mediatrici culturali, l’insegnante di lingua italiana L2, L’esperto psico-pedagogico e l’esperto di nuove tecnologie.

⁷ Cfr De Angelis, 2018.

⁸ Il curricolo ha previsto un impegno settimanale di 7 ore (4 ore di lingua e letteratura ucraina e 3 ore di curricolo didattico ucraino in DAD con la scuola ucraina, in modo da poter assicurare una continuità didattica agli alunni ucraini).

La testimonianza tangibile e concreta della riconoscenza da parte degli alunni, delle madri e delle docenti coinvolte nel progetto, la memoria indelebile del bene dato e ricevuto attraverso un'esperienza formativa inedita e gratificante e le relazioni amicali intessute e mantenute anche dopo la fine del progetto e il ritorno in Ucraina di alcuni dei partecipanti rappresentano alcuni indicatori della validità di una progettualità inclusiva innovativa che bisognerebbe, a nostro avviso ripetere e a disseminare in altri contesti scolastici..

L'atmosfera di serenità e pace che si è riusciti ad instaurare nelle classi che hanno ospitato gli alunni ucraini già dopo la prima settimana di intervento pedagogico è poi, a nostro avviso, l'indicatore qualitativo più evidente di un'esperienza pedagogica positiva. Preziose sono anche la documentazione fotografica custodita negli archivi scolastici di alcuni momenti di formazione e di educazione alla pace svolti nelle classi e le testimonianze delle docenti curricolari e delle mamme di alcuni alunni ucraini che abbiamo intervistato. Dalle interviste emerge un fatto significativo. Mentre prima di avviare il progetto le classi in cui erano stati inseriti gli alunni ucraini erano diventate sede di quotidiane incomprensioni, nervosismo e impossibilità di svolgere le lezioni curricolari, al punto che, in una delle due scuole le madri degli ucraini venivano quotidianamente chiamate telefonicamente dal dirigente scolastico perché andassero a riprendersi da scuola i figli adolescenti che manifestavano continuamente atteggiamenti di forte irrequietezza e di disturbo per gli altri; con l'avvio del progetto la situazione delle classi è notevolmente migliorata.

La gioia di poter lavorare tutti insieme per il bene comune e per l'educazione alla pace si coglie anche nelle parole di riconoscenza che la docente di Filologia Ucraina dell'Università Boris Grincheno, Kiev, coinvolta nell'insegnamento degli alunni ucraini ha riportato nella Relazione finale rilasciata ad uno dei responsabili scientifici del progetto.

Ella scrive in lingua russa:

“Внедрение некоторых школьных предметов украинской образовательной программы в учебный процесс итальянской школы было очень важным и благоприятно повлияло на получении знаний учеников в школе, на их социализацию в новых условиях. Для обучения были подобраны основные дисциплины – украинский язык, литература и история Украины. Это дало возможность не потерять связь с программой украинской школы, наверстать упущенные темы по ведущим дисциплинам, снизить стресс от языкового барьера в школе и непонимания новых дисциплин, которые преподавались исключительно на иностранном языке. Дети почувствовали себя увереннее, поскольку на уроках с украинским преподавателем они могли проявлять себя в полной мере: свободно отвечать и спрашивать на родном языке, проявлять свои знания, которые уже имели, а также получить новые навыки с грамматики украинского языка, познакомиться с творчеством украинских писателей на уроках литературы, изучать древнюю и современную историю Украины. Это очень важно, что дети имели возможность через обучение поддерживать духовную связь со своей родиной пребывая за рубежом. Эта связь особенно актуально в условиях, когда они вынуждены покинуть родину из-за войны”.

Ossia :

«L'introduzione di alcune materie del curriculum ucraino nel curriculum scolastico italiano è stata molto importante e ha avuto un effetto favorevole sull'acquisizione di

conoscenze da parte degli studenti a scuola e sulla loro socializzazione nel nuovo ambiente. Le materie principali scelte per l'insegnamento erano la lingua e la letteratura ucraina e la storia dell'Ucraina. Questo ha dato l'opportunità di non perdere il contatto con il programma scolastico ucraino, di recuperare le materie delle discipline principali, di ridurre lo stress della barriera linguistica a scuola e la mancanza di comprensione delle nuove materie, che venivano insegnate esclusivamente in una lingua straniera. Gli alunni si sono sentiti più sicuri, perché durante le lezioni con un insegnante ucraino hanno potuto esprimersi pienamente: rispondendo e facendo domande nella loro lingua madre, mostrando le conoscenze che già possedevano, ma anche imparando nuove abilità grammaticali in ucraino, conoscendo le opere di scrittori ucraini nelle lezioni di letteratura, studiando la storia antica e contemporanea dell'Ucraina. È molto importante che i bambini abbiano potuto mantenere un legame spirituale con la loro patria attraverso gli studi. Questo legame è particolarmente rilevante quando si è costretti a lasciare la patria a causa di una guerra terribile come la nostra. Gli studenti ucraini si sono sentiti a proprio agio durante le lezioni e hanno ridotto moltissimo lo stress iniziale, perché potevano rispondere liberamente, fare domande nella loro lingua madre, mostrare le conoscenze già in possesso e acquisire nuove nozioni relative alla lingua, alla letteratura e alla storia dell'Ucraina. È stato fondamentale che gli alunni abbiano avuto questa opportunità, oltre che di fare esperienza d'inclusione con gli alunni italiani, di mantenere anche un legame spirituale con la propria patria attraverso l'istruzione, durante il soggiorno all'estero. Questa connessione è ancora più rilevante se si considerano le condizioni in cui sono stati costretti a lasciare la propria terra a causa della guerra”.

E poi:

"Я благодарю всех за эту замечательную инициативу! Я никогда не забуду этот опыт! Особую благодарность я выражаю Вивиане и Раффаэлле. Я никогда не забуду ваши улыбки, вашу доброту, вашу материальную помощь и вашу заботу обо мне и о нас, помимо того, что входило в ваши обязанности в университете и в Каритас. Сейчас я вернулся в Киев, но ношу тебя в своем сердце. Молитесь за нас!".

Ossia:

“Ringrazio tutti per questa splendida iniziativa! Non dimenticherò mai questa esperienza! Ringrazio soprattutto V. e R. Non dimenticherò mai il vostro sorriso, la gentilezza, l'aiuto materiale e il vostro esservi prese cura di me, di mio figlio e di tutti noi, oltre quello che competeva alla vostra professione universitaria e di responsabile Caritas (nel secondo caso). Adesso ritorno a Kiev, ma vi porto nel cuore. Pregate per noi!”.

Una manifestazione di riconoscenza, questa, che riscalda la mente e il cuore, edifica e fa sperare in un futuro migliore che potrà essere realizzato anche attraverso l'altissima missione educativa.

BIBLIOGRAFIA

Albert, E., e S. F., (1997). Perché la guerra? Bollati Boringhieri. Prima Edizione:1933.

Arendt. H., (1963). La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme. Milano: Feltrinelli.

Bellingreri, A., (2018). L'evento persona. Brescia: Scholè, Morcelliana.

- Brezinka, W., (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Brezinka, W., (1992). *Morale ed Educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma: Armando Editore
- De Angelis V., (2018). *Educare al bene. Appunti per una pedagogia del coraggio*. Bari: Progedit.
- Elia, G., (2021). A cura di. *A Scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*, Bari: Progedit.
- Elia, G., (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Maritain, J., (1943). *L'educazione al bivio*. New Haven: Yale University Press.
- Montessori, M., (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti. Prima edizione in lingua inglese: *Education for a new world*, 1947.
- Mortari, L., (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Verona: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M., (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino. Prima Edizione 2010 by Princeton University Press.
- Rossini, V., (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Zagzebski, L., T., (2022). *God, Knowledge, and the Good: Collected Papers in the Philosophy of Religion*. Oxford University Press.

Interventi didattici personalizzati e accoglienza di alunni e alunne provenienti da contesti migratori e scenari di guerra. Personalized didactic interventions and reception of pupils coming from migratory contexts and war scenarios.

Laura Sara Agrati

Università degli Studi di Bergamo, Italia, laurasara.agrati@unibg.it

ABSTRACT

Dopo aver richiamato specifiche posizioni argomentative della ricerca pedagogico-didattica riguardo la distinzione tra 'personalizzazione' e 'individualizzazione', l'articolo analizza il significato di alcune pratiche di intervento didattico personalizzato a scuola suggerite nei più recenti documenti ministeriali per l'accoglienza di alunni e alunne provenienti da contesti migratori e da scenari di guerra. In questo ambito, il lavoro si sofferma, in particolare, sul legame logico-operativo tra il dispositivo progettuale dell'Unità di apprendimento e quello valutativo dei compiti autentici, con una esemplificazione.

ABSTRACT

After recalling specific argumentative positions of the pedagogical-didactic research regarding the difference between 'personalization' and 'individualization', the article analyzes the meaning of some personalized didactic intervention practices at school suggested in the most recent ministerial documents for integration of pupils from migratory backgrounds and from war scenarios. Within this, the work focuses, in particular, on the logical-operational link between some planning (Learning Unit) and evaluation (authentic task) devices, providing an example.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

School integration; didactic personalization; Learning Unit; authentic task.

Accoglienza scolastica; personalizzazione didattica; Unità di Apprendimento; compiti autentici.

INTRODUZIONE

Nell'ambito dell'intervento scolastico del quotidiano 'fare scuola' (Laneve, 2010), una delle distinzioni logico-metodologiche su cui oggi ha sempre più importanza rifare il punto è quella tra personalizzazione e individualizzazione, soprattutto alla luce delle nuove sfide educative¹. Tale distinzione, percorsa spesso da misconcezioni sui concetti-base ('persona' e 'individuo'), ha favorito posizioni a volte polarizzate (Bertanga, 2004; Sandrone, 2012) o parallele (Baldacci, 2006), raramente integrate (Perla, 2016a; Agrati, 2016).

¹ Si pensi alle possibilità offerte da dispositivi progettuali - come il Progetto Formativo Individuale (Nicoli e Gatto, 2019) - o tecnologici - come il *Personal Learning Environment* (Attwell, 2008; Giannandrea, 2016) - o ai modelli di inclusione personalizzata - come l'UDL (Sgambelluri, 2021), il curriculum personalizzato (Perla, 2016b) per contesti sempre più eterogenei (Zoletto, Zanoni, 2019).

Si procederà, come primo step, a una rapida disambiguazione dei concetti filosofico-pedagogici di ‘persona’ e di ‘individuo’. Riguardo la differenza tra interventi didattici ‘personalizzati’ e ‘individualizzati’, verranno richiamate per cenni alcune posizioni argomentative, tratte dalla ricerca pedagogico-didattica. Si giustificherà, infine l’integrazione - pur nella necessaria specificità -, a livello metodologico, di interventi didattici personalizzati e individualizzati a scuola e, a livello operativo-concreto, il ricorso a due dispositivi di personalizzazione – progettuale (Unità di Apprendimento, UdA) e valutativo (compiti autentici).

1. PERSONA E ‘SCUOLA DELLA PERSONA’

Sul piano filosofico e antropologico, si definisce ‘persona’ l’essere umano dotato, anche solo potenzialmente, di coscienza di sé, di consapevolezza circa i propri e altrui bisogni, il quale, grazie a risorse interne (funzioni intellettive, pulsioni psichiche, ecc.) ed esterne (contenuti e criteri conoscitivi offerti dall’ambiente), è teso verso il mondo (nei termini della *progettualità*) e verso l’altro (come *relazionalità*) (Locke, Kant, Scheler). Da matrici classico-ebraico-cristiane e come arginamento all’individualismo capitalista e al collettivismo comunista e fascista, il personalismo ha rimarcato soprattutto il tratto relazionale della ‘persona’, esplicitato nella *coscienza* e nella *responsabilità*², attraverso cui l’essere umano realizzerebbe se stesso e contribuirebbe alla realizzazione dell’altro, del mondo e, persino, all’opera del trascendente (Mounier, Buber, Lévinas).

Sul piano puramente logico, il termine ‘individuo’ per secoli è andato a denotare i caratteri della *singularità* (Tommaso, Scoto, Leibniz) e della *determinatezza* (Wolff) di qualunque ente. Nell’età moderna, in riferimento specifico all’individuo umano, per un verso, autori come Kierkegaard e Stirner, da posizioni esistenzialiste, ne hanno rivalutato il senso su presupposti volontaristiche, all’opposto, l’idealismo romantico arriva a negarne il valore, in nome di un’entità sovra individuale (Hegel, Schopenhauer).

La differenza, quindi, tra essere umano come ‘individuo’ e come ‘persona’ consisterebbe, sul piano logico, nel riconoscimento, al primo termine, dei caratteri della *singularità* e della *determinatezza* rispetto a una natura comune (cfr. razionalismo) o a un’entità sovra individuale (cfr. idealismo) e, sul piano fenomenico, nel riconoscimento, al secondo termine, della capacità di *coscienza* (cfr. esistenzialismo), di *progettualità* e di *relazionalità* (cfr. personalismo).

Nella riflessione pedagogico-didattica, negli anni si è giunti a una definizione abbastanza chiara tra interventi di personalizzazione e di individualizzazione a scuola grazie anche alla condivisione di distintivi non contraddittori³, brevemente richiamati di seguito (Tab. 1):

² Il riferimento è alla definizione di persona come ‘l’ente che si esprime a se stesso nell’atto in cui intende, vuole e ama’ data da Stefanini e Riva (2006, p. 8526).

³ Diverse, invece, sono le definizioni date in sede normativa dove prevale un accostamento contraddittorio di concetti – cfr. su questo Sandrone, 2013. Nella L. 170/2010 e nelle relative Linee guida, gli interventi di didattica individualizzata sono associati ad ‘attività di recupero individuale volte a potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche in presenza di strategie compensative’, mentre quelli

<i>Personalizzazione</i>	<i>Individualizzazione</i>
‘pone <i>obiettivi diversi</i> per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo’ (MIUR, 2011, p. 6)	‘pone <i>obiettivi comuni</i> per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali’ (MIUR, 2011, p. 6).
‘(si riferisce al)le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso <i>possibilità elettive</i> di coltivare le proprie potenzialità intellettive’ (Baldacci, 2006, p. 11)	‘si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle <i>competenze fondamentali del curricolo</i> , attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento’ (Baldacci, 2006, p. 11)
‘è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti (...) l’ <i>obiettivo è diverso</i> per ciascuno’ (<i>idem</i>)	‘ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti’ (...) gli <i>obiettivi sono comuni</i> per tutti’ (<i>idem</i>)

Tab. 1 – Lettura comparativa delle definizioni di Personalizzazione e Individualizzazione.

Semplificando non poco, la differenza sostanziale tra interventi di personalizzazione e di individualizzazione sarebbe, prima di tutto, a livello progettuale, ossia rispetto ai tipi di obiettivi formativi da raggiungere – *comuni* per tutti (individualizzazione) e *diversi* per ciascuno (personalizzazione)⁴. In secondo luogo, la differenza sarebbe anche a livello metodologico-operativo, ovvero nel ricorso - congiunto ma distinto - a strategie didattiche diversificare che assicurino, per un verso, la costruzione delle competenze del curricolo (individualizzazione) e che permettano di esprimere, per altro, i talenti e le disposizioni dell’allievo (personalizzazione).

In diverse opere Bertagna (Bertagna 2004, 2012, 2021), invece, riconosce il *quid* della personalizzazione nel ‘dare a ciascun alunno l’opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità’, che sul piano didattico si esplica nella scelta di occasioni e mezzi per consentire a ciascuno di ‘farsi sempre più la persona che è’, scoprendo ed esercitando sempre meglio i propri talenti (cfr. L. n. 53/2003 e d.l. n. 59/2004). Seguendo il monito rousseauiano sul ‘decidere se formare un uomo o un cittadino: (perché) formare l’uno e l’altro insieme non si può’ (Rousseau, 1762, p. 11)⁵, l’autore identifica chiaramente la distinzione tra:

- una ‘scuola della persona’, che non persegue gli stessi obiettivi già determinati dall’alto per tutti gli studenti - peraltro da raggiungere attraverso le stesse modalità spazio-temporali -, ma che invece accompagna ogni studente nella scelta dei percorsi, dei ritmi e delle soluzioni organizzative proprie;

di didattica personalizzata all’‘impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, atte a promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno (uso di particolari mediatori didattici, attenzione ai diversi stili di apprendimento, diversa calibrazione degli interventi, ecc.)’. È evidente la mancanza di distintivi ben chiari.

⁴ Una delle definizioni di personalizzazione data da Chiosso – ‘persegue l’obiettivo di raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi’ (Chiosso, 2005, p. 7) – confonde i distintivi non contraddittori richiamati in Tab. 1.

⁵ Sono state proposte letture più conciliatrici del monito di Rousseau: ‘se la finalità primaria affermata di Rousseau nell’Emilio è la formazione dell’uomo, è anche necessario per il filosofo che quest’ultimo divenga un cittadino rispettando le regole e le norme sociali del luogo in cui vive manifestando allo stesso tempo la sua essenza caratterizzata dalla bontà naturale di ogni essere umano’ (Callet-Venezia, 2020, p. 213;). Pertanto il compito impegnativo dell’educando diventa quello di testimoniare, per quanto possibile, la sua libertà innovando e trasformando le regole politiche e sociali che lo condizionano (Potestio, 2017).

- una ‘scuola del cittadino’, che persegue gli obiettivi comuni del curricolo, che si limita al massimo ad adattare le metodologie perché, all’origine, ha assunto l’individuo come parte di un sistema, identificabile grazie alle misure culturali e ai comportamenti stabiliti dalle norme;
- e opta, di conseguenza, per la non conciliabilità tra interventi di personalizzazione e interventi di individualizzazione.

Riguardo il concetto di individualizzazione, Baldacci (2006, 2016) distingue, prima di tutto, un livello pedagogico, più ampio e generale, e un livello didattico, più delimitato e specifico. Rispetto al primo livello, l’individualizzazione costituirebbe un ‘criterio-regolativo generale dell’educazione: principio formativo che esige attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l’ambiente familiare e il contesto socio-culturale)’ (Baldacci, 2006, p. 11). Rispetto al secondo livello, quello didattico, l’individualizzazione ‘in senso stretto’ sarebbe ‘l’adattamento dell’insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti, attraverso precise e concrete modalità d’insegnamento. In altri termini, in questo caso, tale concetto denota un ambito circoscritto di strategie didattiche’ (*ibidem*). Egli, inoltre, puntualizza ancora sul fatto che la personalizzazione - in quanto attinente la coltivazione del talento, i punti di forza e le preferenze di ogni studente – necessita di condizioni - quali a. il pluralismo dei percorsi formativi, b. la possibilità di scelta da parte dell’alunno, c. un certo grado di consapevolezza circa il proprio profilo di abilità, d. la realizzazione di un adeguato contesto didattico e il ricorso ad adeguati supporti didattici – che realizzino principi pedagogico-didattici come quelli delle opzioni, dell’auto-orientamento e della valutazione critica (o autovalutazione). L’autore assume, pertanto, posizioni più concilianti tanto da affermare che: ‘aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali’ (Baldacci, 2006, p. 13).

Partendo dall’idea di Scurati di ‘scuola personalizzata’ (Scurati, 1997), Perla definisce la personalizzazione come l’intervento sensibile tanto alle istanze dell’individualizzazione che della socializzazione (Perla, 2016b). L’autrice non disconosce né il *quid* filosofico-antropologico della persona⁶ né quello pedagogico della personalizzazione:

‘Diversamente dalla individualizzazione, che richiede un’attenzione specifica alle differenze individuali di personalità al fine di garantire a tutti l’acquisizione di competenze di base e che risponde alla necessità, sorta in epoca moderna, di garantire l’uguaglianza delle opportunità formative (e dunque parità di esiti rispetto alle competenze fondamentali), la personalizzazione è il postulato di realizzazione e riconoscimento del sé al massimo grado possibile, partendo dall’individuazione del talento di cui ciascun allievo è portatore’ (Perla, 2016, p. 164)

ma delinea una prospettiva integrata di interventi didattici personalizzati e individualizzati che pone, a monte, la personalizzazione del curricolo – ‘permeabile alle sollecitazioni provenienti dalle famiglie e dal mondo del lavoro, è accogliente, affettivamente caldo, partecipativo’ (Perla, 2013, p. 36) - e realizza, a valle, itinerari

⁶ Il ‘riconoscer-si per ciò che si è, come intero, come sostanza che, pur essendo di per sé rapporto con l’altro, non può mai essere considerata parte funzionale di un tutto che la sopravanza’ (Sandrone, 2012, p. 80).

formativi che assumono ‘i vincoli naturali, sociali e culturali che configurano ogni essere umano e che ne condizionano lo sviluppo intellettuale, affettivo, motorio, sociale, espressivo, morale e religioso (v. *determinazioni individuali*) come *chance* per esercitare e irrobustire la libertà, l’originalità, l’unicità e la responsabilità propria della persona (v. *differenziazioni personali*) (Perla, 2013, p. 23; cfr. Sandrone, 2013, p. 289).

2. DIFFERENZA E SCUOLA PER L’ALTRO DA SÉ

Il modello progettuale di didattica ‘differenziata’ - tanto di matrice americana (Tomlinson, 2001, 2014; cfr. d’Alonzo, 2016) quanto francese (Altet, 2000; Perla, 2013) - è aperto all’eterogeneità della classe: parte dalla conoscenza approfondita delle peculiarità di ciascuno - livelli di competenza, stili di apprendimento, condizioni socio-culturali, interessi e preferenze personali - per realizzare interventi flessibili (Perla, 2016a) e adattivi che risolvano potenziali micro-differenziazioni e forme di esclusione⁷. Perla, a tal proposito, sottolinea che:

‘la flessibilità costituisce (...) uno degli strumenti principali per la realizzazione di percorsi personalizzati in riferimento soprattutto a due ambiti: *modularità* (ovvero l’organizzazione di percorsi integrativi-aggiuntivi rispetto a quelli previsti dal curriculum ordinario) e *organizzatività* (ovvero razionalizzazione delle risorse di Scuola individuando le aree bisognose di investimento didattico). Del resto è proprio il principio della flessibilità a rendere plurale e differenziata l’offerta didattica di una Scuola, ovvero adattata (così come dovrebbe sempre essere) ai bisogni del soggetto cui è rivolta’ (Perla, 2016, p. 167)⁸.

Da notare che mentre alla parola *diversità* fanno seguito ‘interventi compensativi che riducano il gap tra la performance esibita e la *competence* richiesta, tra l’azione e la norma, tra ciò che è accettato e condiviso e tra ciò che devia ed è inusuale’ (Sannipoli, 2015, p. 52), al contrario, la parola *differenza* ‘fa riferimento alla complessità e alla ricchezza umana e rappresenta una dimensione pedagogica che indica il passaggio da ciò che esiste già al sempre possibile’ (Fiorucci, 2016, p. 55; cfr. Caldin, 2013).

Da una prospettiva decostruzionista, Derrida, a tal proposito, afferma che la *differenza* ‘appartiene alla struttura della nostra esistenza, della nostra esperienza, l’essere esposti all’arrivo imprevedibile – ‘forse’ – dell’arrivante, dell’evento, senza anticipazione, senza programma, senza calcolabilità’ (Derrida, 2000, pp. 162-3). Si tratta dell’‘unica possibilità del darsi autentico dell’altro, in quanto non lascia ‘passare solo l’omogeneo e l’omogeneizzabile, l’assimilabile o al limite l’eterogeneo presunto assimilabile’ (Derrida – Stiegler, 1997, p. 20).

⁷ Alcuni studi vedono nel modello UDL un possibile superamento della differenza tra interventi di individualizzazione e di personalizzazione in quanto esso prevedrebbe *ex-ante* modalità plurime di risposta ai diversi bisogni e si focalizza più che sull’adattamento *ex-post* di obiettivi già concordati sulle preferenze dei singoli espresse in base ai bisogni di fatto espressi nel contesto. Cfr. Meyer et al., 2014; Sgambelluri, 2021.

⁸ Più nel dettaglio, si tratterebbe di realizzare tanto interventi di differenziazione ‘successiva’ (ricorso a mediatori plurimi in rapporto alle diverse situazioni di apprendimento – es. lezioni frontali, lavoro per gruppi, attività laboratoriali) che ‘simultanea’ (assegnazione di consegne differenziate per gruppi di livello) (Perla, 2016, p. 164; cfr. Ceri-Osce, 2008).

La lettura attenta di alcuni recenti documenti chiave per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni provenienti da contesti migratori e di guerra consente di individuare strategie di intervento personalizzato di tipo adattivo per una scuola della persona aperta alle differenze.

Nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014), rispetto al nodo programmazione-valutazione si legge:

‘è prioritario (...) che la scuola favorisca, con specifiche strategie e percorsi personalizzati (...) un possibile adattamento di programmi per i singoli alunni, garantendo per gli studenti non italiani una valutazione che tenga conto, per quanto possibile, della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e competenze essenziali acquisite’ (...) una valutazione per gli anni stranieri modulata in modo specifico ed attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in modo alcuno gli obiettivi richiesti, ma tanto gli strumenti delle modalità con cui attuare la valutazione stessa’ (MIUR, 2014, p. 13).

Nel successivo documento *Diversi da chi?* (MIUR, 2015), la quarta attenzione sull'accompagnamento nei passaggi tra gradi scolastici suggerisce l'adattamento del programma e della valutazione attraverso la ‘predisposizione di piani personalizzati che comportino, se necessario, anche modifiche transitorie e non permanenti dei curricoli’ e una ‘valutazione di fine anno (...) coerente con i piani personalizzati (che tenga) conto dei progressi effettivi registrati a partire dalle situazioni in ingresso’ (p. 3).

I più recenti *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* (MIUR, 2022), sebbene non suggeriscano interventi specifici, mirano tuttavia al cuore della questione richiamando la necessità di un curriculum più aperto alla dimensione globale, operando le modifiche ammesse dalla L. 92/2019 e dalle relative Linee guida (2020) - a partire da discipline come lingue straniere, storia, geografia, letteratura, educazione civica, religione - che assicurino ‘agli studenti provenienti da contesti migratori una scuola di cui si sentano parte e dove possano meglio riconoscersi’ (MIUR, 2022, p. 18).

La recente nota ministeriale n. 14473 del 06/06/2022 e l'OM del 4/6/2022 sulla valutazione degli apprendimenti di alunni/e ucraini/e ribadiscono che questa:

- ‘è effettuata (...) in riferimento all'eventuale Piano didattico personalizzato (PDP) predisposto, tenendo conto dell'impatto psicologico e del livello delle competenze linguistico-comunicative nella lingua italiana degli alunni nonché della complessità del processo di apprendimento maturato nel contesto della guerra e della conseguente emergenza umanitaria’;
- in assenza di elementi evidenti, ‘è espressa attraverso un giudizio globale sul livello di sviluppo degli apprendimenti, sull'acquisizione delle prime competenze linguistico-comunicative in lingua italiana, sul grado di socializzazione e di partecipazione alle attività didattiche’;
- per l'ammissione alla classe successiva, chiede di predisporre ‘un Piano di apprendimento individualizzato, in cui sono indicati, per ciascuna disciplina, gli obiettivi di apprendimento di lingua e di contenuto da conseguire nel corso del successivo anno scolastico nonché le specifiche strategie per il raggiungimento dei relativi livelli di apprendimento’.

- al termine della V e della III, ‘non viene rilasciata la certificazione delle competenze’ e prevede l’‘esonero dalla partecipazione all’esame di stato’.

3. SCUOLA PER LE DIFFERENZE: UDA E COMPITI AUTENTICI

Appurato che il primo livello di intervento differenziato è quello da realizzare sul curricolo attraverso flessibilità organizzativa (Chiosso, 2005; Perla, 2016b)⁹, il secondo riguarderebbe la strumentazione e i dispositivi necessari perché tale flessibilità sia messa in atto attraverso specifiche strategie di insegnamento/apprendimento. Tra quelli possibili verranno brevemente richiamate le funzioni di un dispositivo progettuale, l’UdA e, valutativo, i compiti autentici.

L’UdA è riconosciuto come ‘strumento importante da mettere in atto in funzione della personalizzazione dei percorsi di apprendimento’ (Tacconi, 2005, p. 75). Tale strumento rappresenta un canovaccio per la realizzazione di una o più attività didattiche che favoriscono negli allievi la mobilitazione di proprie risorse (cognitive, affettive, sociali ecc.) in risposta a un compito sfidante di tipo reale (v. compito autentico).

Senza poter qui richiamare le distinzioni tra UdA e UD, se non attraverso il rimando alla sintesi fornita da Tacconi (Tacconi, 2005, p. 77), vengono richiamate alcune delle componenti caratterizzanti un’UdA per interventi personalizzati (cfr. Tab. 2), come nel caso dell’inclusione di studenti ucraini esuli all’interno di una classe III del Liceo Artistico¹⁰.

Componenti dell’UdA ‘integrata’	Esemplificazione
<i>Fase pre-attiva:</i>	
1. Rilevazione di un desiderio/bisogno significativo per gli/le allievi/e, coerente con le competenze maturate o da promuovere	Nella frazione montuosa di un piccolo paese sono stati accolti 3 ragazzi ucraini provenienti dalle regioni in guerra: Juri, Oleh e Ivan. Con altri profughi e un tutore, i ragazzi dormono presso una struttura comunale adibita ‘ad hoc’ dai servizi sociali. I tre ragazzi sono stati accolti nel Liceo artistico ‘Kandinskij’, nella classe III A dell’indirizzo ‘Audiovisivo e multimediale’, perché nel paese di origine frequentavano un percorso analogo con risultati discreti, a giudicare dalle notizie note. Juri ha chiesto più volte al mediatore linguistico, inoltre, se la scuola fosse dotata del software video-making già di sua conoscenza.
2. Osservazione di allievi/e, per coglierne il profilo delle competenze maturato/da promuovere	I docenti notano sin dai primi giorni che Juri e Oleh assumono spesso atteggiamenti di chiusura: rimangono in silenzio e a capo chino, senza interagire con docenti e compagni; durante le lezioni sembrano addirittura sopiti. Ivan, tramite il mediatore, riferisce dei suoi compagni che la notte sono spesso svegli per vedere video su YouTube attraverso uno smartphone.

⁹ Più nello specifico, ‘la predisposizione dell’attività oraria e didattica nei termini ritenuti più coerenti ed efficaci con il proprio piano d’intervento educativo, con il rispetto dei soli vincoli posti dal numero complessivo di giorni e di ore di lezione e dal contratto di lavoro dei docenti’ (Chiosso, 2005, p. 8).

¹⁰ L’esempio riportato in tabella è frutto di integrazioni operati alla luce di precedenti studi (Agrati, 2016), sulla base dell’impianto operativo (fase pre-attiva, attiva, post-attiva) seguito nel laboratorio di ‘Pedagogia della scuola’ (a.a. 2021/22, prof. Bertagna) ed adattato all’insegnamento di ‘Tecnologie per l’educazione’ (a.a. 2022/23, prof.ssa Agrati) presso all’Università di Bergamo.

<p>3. Scelta dei campi di esperienza/delle discipline ritenute <i>risorsa</i> per affrontare un compito sfidante; riformulazione degli obiettivi in chiave formativa</p>	<p>I docenti, previo confronto, optano per una soluzione didattica al bisogno emerso che integri il supporto psico-pedagogico già offerto dal servizio sociale e progettano un'UdA interdisciplinare di Inglese, Scienze naturali, Scienze motorie, coordinata dall'insegnante di laboratorio audiovisivo e multimediale che prevede il supporto del tecnico. L'UdA prevede l'elaborazione di un video didattico con sottotitoli in lingua inglese e ucraina che descriva i disturbi del sonno e gli effetti di questi sulle prestazioni umane (<i>compito sfidante</i>). La stessa pone obiettivi di apprendimento comuni a tutti gli/le studenti/sse della classe - per area metodologica ('avere un metodo di studio autonomo e flessibile'), logico-argomentativa ('leggere e interpretare criticamente i contenuti di diverse forme di comunicazione'), linguistica e comunicativa ('utilizzare tecnologie per fare ricerca e comunicare'), scientifica-matematica e tecnologica ('utilizzare strumenti informatici e telematici nelle attività di studio e di approfondimento') - e un obiettivo specifico dell'indirizzo audiovisivo e multimediale ('conoscere gli elementi costitutivi dei linguaggi audiovisivi e multimediali negli aspetti espressivi e comunicativi' che, nel caso di Juri, Oleh e Ivan, viene dispensato della parte sulla 'consapevolezza dei fondamenti storici e concettuali'¹¹.</p>
<p>4. Scelta della mediazione didattica, organizzazione della classe, strumenti e risorse</p>	<p>(<i>per la parte laboratoriale</i>) L'insegnante di laboratorio audiovisivo e multimediale dedica un approfondimento sulle esigenze espressive ed estetiche del prodotto audiovisivo e, nello specifico, su come queste si declinano nei video didattici. Il tecnico di laboratorio audiovisivo e multimediale approfondirà il processo di passaggio dello <i>storyboard</i>, all'acquisizione-montaggio dei files. Per l'occasione verranno utilizzati contenuti didattici open in lingua inglese, con sottotitoli in lingua italiana e ucraina, condivisi in ambiente dedicato e accessibili tramite smartphone. Una cartella di condivisione accessibile per gruppi consentirà la condivisione del materiale man mano prodotto dagli stessi gruppi di lavoro.</p>
<p><i>Fase attiva:</i></p>	
<p>5. Condivisione nel gruppo del compito sfidante e delle ipotesi risolutive avanzate dallo/a studente/ssa o da gruppi di studenti/sse</p>	<p>L'insegnante di laboratorio audiovisivo e multimediale presenta il progetto di video didattico sui disturbi del sonno. In un brainstorming, la III A discute della proposta e confronta i punti di vista. Juri, Oleh e Ivan, con l'aiuto del mediatore e di mezzi espressivi simbolici, partecipano al brainstorming. Con supporto guidato, il gruppo comincia a condividere diverse ipotesi. Alla fine si decide di comune accordo di realizzare due video didattici: uno <i>storytelling</i> rivolto a bambini di scuola primaria con contenuti ibridi e un <i>docu fiction</i> con video dal vero rivolto ai pari. Vengono anche condivisi e assegnati i ruoli: ricerca/approfondimento/sintesi/traduzione delle conoscenze biologiche; stesura dello <i>storyboard</i>, videoripresa e montaggio video; drammatizzazione e messinscena. Juri si candida per il lavoro di ripresa e montaggio video; Oleh propone di occuparsi della traduzione dei contenuti biologici, dall'inglese all'ucraino e della traduzione dei sottotitoli del video; Ivan darà una mano nell'allestimento delle scene e interpreterà il ruolo dell'atleta 'dormiglione' nel <i>docu fiction</i>.</p>
<p>6. Realizzazione delle attività secondo le modalità ipotizzate dagli/le allievi/e e in coerenza con i risultati attesi e gli OSA comuni e adattati</p>	<p>Prima dell'avvio delle attività ciascun docente, per proprio ambito, condivide alcuni criteri quantitativi e qualitativi per l'esecuzione dei diversi lavori, da seguire in fase valutativa e autovalutativa (fase post-attiva, 8). Per verificare la coerenza del lavoro rispetto ai risultati attesi, i docenti delle discipline coinvolte monitorano la progressione delle attività fornendo <i>canovacci</i> di procedure cui studenti e studentesse possono ispirarsi in modo adattivo e attraverso <i>griglie</i> di osservazione che esplicitano gli indicatori di competenza di base (fase pre-attiva, 3 e nota). Tali canovacci e griglie vengono integrati man mano da aspetti emergenti (es. modalità di esecuzione o risorse non previste ma efficaci, ecc.) e sono tradotti in inglese-ucraino per Juri, Oleh e Ivan.</p>
<p>7. Realizzazione di un prodotto come risposta al</p>	<p>Nei casi di difficoltà note, gli studenti fanno ricorso al tutorato tra pari, all'adattamento di <i>timing</i>, <i>setting</i> e materiale di lavoro in funzione delle proprie necessità. Nella</p>

¹¹ Decreto Ministeriale n. 211 del 7/10/2010 'Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali'. Allegato B. Gli OSA adattati e legati all'UdA sono: Biologia - fisiologia del sonno ed educazione alla salute (Scienze naturali), variazioni di capacità e prestazioni legate ai disturbi del sonno (Scienze motorie), elaborazione del prodotto audiovisivo – concetto, elementi espressivi e comunicativi, funzioni (Discipline audiovisive e multimediali).

compito sfidante e come espressione delle capacità e dell'impegno profuso	realizzazione dello <i>storitelling</i> e del <i>docu fiction</i> gli/le studenti/sse vengono lasciati/e liberi/e di sperimentare strategie condivise nel gruppo, anche rispetto all'organizzazione tra pari. I criteri quantitativi e qualitativi per l'esecuzione dei diversi lavori già noti e condivisi (fase attiva, 6) valgono, infatti, come guide non prescrittive.
<i>Fase post-attiva:</i>	
8. Riflessione individuale o di gruppo sul prodotto/progetto e sul percorso risolutivo realizzato alla ricerca di punti di forza/debolezza	La valutazione viene condotta sui prodotti realizzati, anche nella forma della <i>peer-evaluation</i> , e sui processi di apprendimento, rispetto alle conoscenze e abilità mobilitate, ma anche alle attitudini manifestate. In riferimento ai criteri di valutazione, già noti agli/le studenti/sse in fase di implementazione (fase attiva, 6) e utili come guida nella realizzazione del lavoro, viene svolta la riflessione sull'esperienza realizzata e su quali margini di miglioramento, personali e di gruppo, vengono colti in vista di compiti sfidanti simili o persino più complessi.
9. Osservazione e documentazione ai fini della valutazione formativa e sommativa	Lungo l'intero processo i docenti raccolgono informazioni, attraverso diversa strumentazione (griglie di osservazione, schede di monitoraggio) per rendicontare gli esiti, rispetto agli OSA, comuni e adattati, e l'efficacia dell'intervento realizzato attraverso l'UdA.

Tab. 2 – UdA e compito autentico per l'inclusione scolastica di studenti ucraini esuli (Liceo Artistico, classe III)

Una UdA così articolata supera il modello operativo di progettazione 'per obiettivi', di marca neo-comportamentista e cognitivista, per aprirsi a quello per 'ricerca-azione/trasformazione', ispirato al costruttivismo e al personalismo (Capperucci, 2008; Tacconi, 2005). Essa potrebbe riavvicinare istanze di individualizzazione e di personalizzazione in quanto:

- parte dalle potenzialità (espresse sotto forma di *motivazioni* e *desideri*) e dai risultati attesi, espressi in forma generale e specifica;
- adatta una parte degli obiettivi di apprendimento in base ai bisogni e alle *necessità* effettive dei singoli;
- propone una lettura non standardizzata ma attuale e prospettica delle *competenze* manifeste.

Una valutazione così innervata all'interno dell'UdA non si riduce alla fase finale di un processo lineare ma diventa momento d'incontro fra insegnamento e apprendimento, esperienza *informativa* per i docenti - che monitorano per adeguare i propri percorsi d'insegnamento alle situazioni diversificate ed emergenti delle classi - e *formativa* per gli allievi - 'per analizzare e capire i processi nei quali sono coinvolti' (Grion e Restiglian, 2021, p. 8). In particolare, il compito sfidante e 'autentico'¹² consente di verificare e scoprire, in modo adeguato al livello e allo stile proprio di ciascuno, non semplicemente la capacità di eseguire procedure già impostate da altri ma ciò che uno/a studente/ssa 'sa fare con ciò che sa' (Comoglio, 2002), anche attraverso strategie e risorse personali o condivise con gli altri.

CONCLUSIONI

La ripresa dei concetti-base di 'persona' e di 'individuo' consente di superare alcune misconcezioni semplificanti, come quella che riconosce il tratto della relazionalità come unica caratteristica distintiva del primo termine rispetto al secondo. Una lettura anche

¹² Quello che promuove il *transfer* tra il mondo 'vero' dello studente e il curricolo scolastico (Tessaro, 2014, p. 80).

solo sommario delle riflessioni filosofico-antropologiche permette di associare al concetto di 'individuo' i tratti della *singularità* e della *determinatezza* e al concetto di 'persona' anche quelli della *coscienza*, della *progettualità* e della *relazionalità*. Semplificando, non poco, si potrebbe sostenere che la 'persona', senza i tratti dell'individualità, sarebbe *comune* e *indeterminata* e che l' 'individuo', senza i tratti della 'persona', resterebbe *incosciente*, senza *prospettiva*, verso il mondo e verso l'altro.

Anche la semplice comparazione in chiave pedagogico e didattico dei termini 'personalizzazione' e 'individualizzazione', consente di centrare la differenza sostanziale sul piano progettuale, ossia nella scelta di obiettivi *comuni* (individualizzazione) o *diversi* (personalizzazione), e dopo, sul piano metodologico-operativo, nel ricorso a strategie didattiche che favoriscano, per un verso, il raggiungimento degli obiettivi comuni (individualizzazione), per altro, l'espressione dei talenti e le disposizioni personali (personalizzazione).

Rispetto agli attuali contesti eterogenei, alle esperienze sempre nuove di 'superdiversità' (Li et al., 2021), che le classi accoglienti studenti e studentesse provenienti da scenari di guerra stanno realizzando, il compito della scuola è sempre più quello di favorire *tanto* competenze di base utili alla vita e allo sviluppo di tutti, attraverso strategie adeguate (scuola *per tutti*) *quanto* stimolare la scoperta e la coltivazione di competenze personali, attraverso strategie altrettanto adeguate (scuola *per ciascuno*). Tale compito verrebbe favorito da un approccio integrato che, a partire dall'elaborazione di curricula personalizzati (Perla, 2013), necessariamente permeabile alle sollecitazioni di chi apprende, attivi processi di apprendimento autentico a partire dalle disposizioni di studenti e studentesse da coinvolgere e dalle attese di chi - anche solo per brevi periodi - si fa compagno/a nel processo di apprendimento e nelle esperienze di vita.

BIBLIOGRAFIA

Agrati L. (2016). *La competenza metodologico-didattica del Coordinatore per l'inclusione. Un esempio di UDA 'inclusiva'*. In A. Bellino (a cura di), *Il Coordinatore per l'inclusione. Indicazioni operative per dirigenti e docenti*. Barletta: Cafagna, pp. 133-150.

Altet M. (2000). *Le pedagogie dell'apprendimento*. Armando: Roma.

Attwell G. (2007). *Personal learning environments - the future of eLearning? eLearning Papers*, 2. http://www.elearningeuropa.info/out/?doc_id=9758&rsr_id=11561

Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?* Trento: Erickson.

Baldacci M. (2006). *Personalizzazione e Individualizzazione: la parola a ... Innovazione educativa*, nn. 5-6, maggio/giugno, pp. 11-15.

Baldacci, M. (2016). *Una tensione dell'educazione permanente*. In S. Ulivieri, L. Dozza (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 216-218). Milano: FrancoAngeli.

Bertagna G. (2004). *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. La Scuola: Brescia.

Bertagna G. (2012). *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*. In A. Antonietti, P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati* (pp. 35-48). Milano: Vita e Pensiero.

Bertagna G. (2021). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.

- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 2, pp. 65-77.
- Callet-Venezia I. (2020). L'educazione: una dialogica tra formare un individuo ed educare un cittadino. *Formazione & Insegnamento*, XVIII (3), pp. 210-222.
- Capperucci D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curriculare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- CERI-OCSE (2008). *Personalizzare l'insegnamento*. Tr. it. Bologna: il Mulino.
- Chiosso G. (2005). *La personalizzazione dell'insegnamento* – in storage.istruzioneer.it
- Comoglio M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, (49):93-112.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson: Trento.
- Derrida J, Stiegler B. (1997). *Ecografie della televisione*. Tr. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Fiorucci A. (2016). Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. IV(1), pp. 47-65.
- Giannandrea L. (2016). ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente. In L. Dozza e S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 508-515). Milano: FrancoAngeli.
- Grion V., Restiglian E., Acquario D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle Linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova Secondaria*. 9, pp. 4-24.
- Laneve C. (2010). *Dentro il «fare scuola». Sguardi plurali sulle pratiche*. La Scuola: Brescia.
- Li G., Anderson J., Hare J., McTavish M. (2021). *Superdiversity and Teacher Education. Supporting Teachers in Working with Culturally, Linguistically, and Racially Diverse Students, Families, and Communities*. London: Routledge.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* - https://www.unimi.it/sites/default/files/2018-07/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* - https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- MIUR (2015). *Diversi da chi?* - <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>
- MIUR (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* - <https://www.miur.gov.it/-/scuola-presentati-gli-orientamenti-interculturali-idee-e-proposte-per-l-integrazione-di-alunne-e-alunni-provenienti-da-contesti-migratori-bianchi-docu>
- Nicoli D., Gatto C. (2019). *Il nuovo istituto professionale: visione, metodo, organizzazione*. Milano: UTET.
- Perla L. (2016a). *Per una didattica dell'inclusione a Scuola: orientamenti per l'azione*. In L. Perla (a cura di). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione* (pp. 19-70). Lecce: PensaMultimedia.
- Perla L. (2016b). La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza. In L. Dozza e S. Ulivieri (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 153-172). Milano: FrancoAngeli.
- Potesio A. (2017). Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi. *Rivista formazione lavoro persona*. 21, pp. 98-107.

- Rousseau J.-J. (1762 - 2013). *Émile ou De l'éducation*, trad. it. *Emilio*, a cura di P. Massimi. Roma: Armando.
- Sandrone G. (2012). *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che 'integra'*. La Scuola: Brescia.
- Sandrone G. (2013). Personalizzazione. In G. Bertagna, Triani P., *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 283-296). La Scuola: Brescia.
- Sannipoli M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Scurati C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sgambelluri R. (2021). Valutare in ambito didattico. Dalla personalizzazione del curriculum alla progettazione universale. *Education Sciences & Society*, 2/2021, pp. 158-176.
- Stefanini L., Riva F. (2006). Persona. In *Enciclopedia filosofica*, vol. 9. Milano: Bompiani, p. 8526.
- Tacconi G. (2005). Unità di Apprendimento. *RES – Religione e Scuola*, marzo-aprile, pp. 75-80.
- Tessaro F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, XII(3), pp. 77-88.
- Tomlinson C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2 nd edition). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zoletto D. Zanon F., (2019). I molti linguaggi delle classi eterogenee. Riflessioni a partire dall'esperienza dell'Laboratorio di educazione interculturale e crossmediale dell'Università di Udine. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(2), pp. 135-146.

Pratiche didattiche di gestione del conflitto. Per un'educazione alla pace con i bambini dai 2 ai 5 anni

Conflict management teaching practices. For an education in peace with children aged 2 to 5

Ilenia Amati

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, ilenia.amati@uniba.it

ABSTRACT

Lo studio presentato, in prospettiva micropedagogica (Demetrio, 1992) e neo-personalistico fenomenologica (Santelli, 2009; Mortari, 2007; Perla, 2010), è stato condotto su 23 bambini dai 2 ai 5 anni, 46 genitori e 8 educatori, nello spazio infanzia 'Le Matite colorate baby' di Matera. La ricerca iscrive l'agire educativo per la pace nel quadro teorico relativo alla gestione del conflitto (Fonzi, 1991, 2001) e alla promozione della competenza emotiva (Saarni, 1999; Steiner, 1999) partendo dal principio secondo il quale già in età prescolare i bambini hanno la capacità di placare e risolvere i conflitti in maniera positiva (Falcicchio, 2018; 2022; Novara, 2011; 2015), attraverso il compromesso, la controproposta, la giustificazione e la riconciliazione (Camaioni et al., 2002; Perla, Riva, 2016; Perla, Agrati, Amati, 2020). Lo studio intende, nello specifico, offrire dati ed evidenze funzionali alla formalizzazione di specifici dispositivi di mediazione educativa inerenti l'area professionale 'Infanzia 0-6' (Perla, Agrati, Amati 2020). La ricerca ha previsto tre fasi di lavoro, una con i genitori, una con gli educatori ed una con i bambini. Gli strumenti di raccolta e monitoraggio utilizzati sono stati: interviste "esplorative" pre e post intervento, sia ai genitori che agli educatori, osservazioni partecipate, questionari, focus group. Dalle prime risultanze è emerso come i bambini col passare del tempo accrescano le loro strategie di risoluzione dei conflitti all'interno del gruppo dei pari. Se ne presenteranno le evidenze.

ABSTRACT

The study presented, in a micropedagogical (Demetrio, 1992) and phenomenological neo-personalistic (Santelli, 2009; Mortari, 2007; Perla, 2010) perspective, was conducted on 23 children aged 2 to 5, 46 parents and 8 educators, in the childhood space 'The baby colored pencils' of Matera. The research inscribes educational action for peace in the theoretical framework relating to conflict management (Fonzi, 1991, 2001) and the promotion of emotional competence (Saarni, 1999; Steiner, 1999) starting from the principle according to which already in preschool children have the ability to calm and resolve conflicts in a positive way (Falcicchio, 2018; 2022; Novara, 2011; 2015), through compromise, counter-proposal, justification and reconciliation (Camaioni et al., 2002; Perla, Riva, 2016; Perla, Agrati, Amati, 2020). Specifically, the study intends to offer data and evidence functional to the formalization of specific educational mediation devices relating to the 'Childhood 0-6' professional area (Perla, Agrati, Amati 2020). The research involved three phases of work, one with parents, one with educators and one with

children. The collection and monitoring tools used were: pre and post-intervention "exploratory" interviews, both with parents and educators, participatory observations, questionnaires, focus groups. From the first results it emerged that over time children increase their conflict resolution strategies within the peer group. Evidence will be presented.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Educazione alla pace; conflitto; prima infanzia; pratiche didattiche.

INTRODUZIONE

La 'prima' alleanza istituzionale, quella che si costruisce tra genitori e i professionisti del lavoro educativo, nello specifico coloro che operano presso i servizi per l'infanzia, rinviene anzitutto dalla normativa di riferimento (n. 65/2017; circ. min. n. 667/2020) relativa all'organizzazione dei servizi per l'infanzia (Presidenza del Consiglio – Istituto degli Innocenti, 2015). Essa richiama la necessità non solo di comunicare i principi, i valori e le scelte operative della struttura, ma soprattutto – a livello di progettazione pedagogica – di assolvere la delicata funzione di supporto nei confronti delle famiglie: un supporto che favorisca la piena espressione delle responsabilità educative (L. n. 235/2007; D.Lgs.; Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. 2018; Pati, 2019; Damiano 2006, Perla 2010, 2015, Amati, Agrati, 2022).

1. QUADRO TEORICO

Il presente studio si iscrive in un filone di indagine aperto sui 'saperi della relazione educativa' (Perla e Riva, 2016; Perla, Agrati, Amati, 2020). Esso intende, nello specifico, offrire dati ed evidenze funzionali alla formalizzazione di peculiari dispositivi di mediazione educativa inerenti l'area 'Infanzia 0-6', nonché spunti utili alla costruzione di modelli di promozione delle competenze comunicativo-relazionali dell'educatore nell'ambito dell'educazione alla pace.

L'educazione alla pace nel contesto del nido ha una finalità didattico-pedagogica mirata alla promozione di competenze che permettano di agire in modo responsabile e consapevole nelle diverse situazioni della vita a partire dai primissimi anni di vita. Un mondo più pacifico, infatti, non può essere improvvisato ma va costruito sin dall'età prescolare con metodologie didattiche ed educative adeguate, così come già indicato da Maria Montessori (1949), che è considerata una delle fondatrici dell'educazione alla pace, condividendo con i *peace studies* (Galtung 1985a, b; Wasmuht 1998; Pontara 2006, Peyretti 2005) il principio centrale della nonviolenza in prospettiva olistica (Reardon 1988; Falcicchio 2018,2022).¹

¹ Per l'approfondimento si rimanda gli studi di Betty Reardon sulla *comprehensive peace education* che si sviluppano partendo dai concetti - propri della ricerca sulla pace - di pace negativa e pace positiva e agli studi di Gabriella Falcicchio, attivista del movimento nonviolento).

Obiettivi dell'indagine

Il disegno progettuale è nato dall'ipotesi di partenza secondo cui il dialogo, la relazione educativa e la buona gestione del conflitto siano tre dimensioni fondamentali per educare alla pace i bambini. Ciò è possibile anzitutto costruendo le condizioni educativo-didattiche opportune nei luoghi elettivi dell'educazione 'abitati' dai bambini: famiglia e nido. L'indagine "So-stare nel conflitto per colorare la Pace"² ha inteso analizzare alcune delle variabili che consentono la costruzione di ambienti che educino alla pace, esattamente la percezione emotiva dei genitori e degli educatori rispetto al proprio stile comunicativo soprattutto in situazione di frustrazione e l'impatto del proprio stile comunicativo nel benessere emotivo dei bambini, tanto in famiglia quanto nello spazio infanzia, nella gestione del conflitto.

L'indagine è durata complessivamente 15 mesi ed ha coinvolto 46 genitori, 23 bambini e 8 educatori in servizio nello spazio infanzia 'Le matite colorate' di Matera. Essa si è sviluppata in tre fasi di lavoro: una con i genitori, una con gli educatori ed una con i bambini. Ogni fase ha poi previsto delle sotto-fasi.

Nella I fase i 46 genitori coinvolti sono stati intervistati singolarmente dapprima sulla percezione della propria condotta emotiva e sulla capacità di risoluzione dei conflitti. In un secondo momento, sono stati invitati a rispondere alle domande previste dal questionario di Thomas-Kilmann sullo stile nella gestione dei conflitti (*Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*). Agli stessi poi, nell'ultima parte dell'indagine, è stato somministrato un questionario (Gillen, 1992) utile a delineare il profilo assertivo di ognuno giungendo a mettere in luce la tendenza dominante da essi manifestata rispetto ai tre stili comunicativi indagati: stile assertivo, stile passivo e stile aggressivo.

La terza fase ha previsto un lavoro mirato con 23 bambini dai 2 ai 5 anni frequentanti lo spazio infanzia 'Le matite colorate'.

Il progetto formativo sul quale è stato impiantato il protocollo dell'indagine ha avuto come macro-obiettivo lo "star bene con sé e con gli altri". Entro tale macro-obiettivo sono stati individuati dei sotto-obiettivi (educare alla pace, alla valorizzazione delle diversità, alla collaborazione), tappe di un itinerario educativo trasversale che ha accompagnato tutte le attività didattiche ed educative previste da gennaio a giugno. Le finalità del progetto formativo sono state le seguenti:

- saper costruire, sin da piccoli, comportamenti e coscienze ispirate all'accettazione della pluralità, al rifiuto di comportamenti di chiusura verso gli altri, capacità di collaborare con gli altri e di riconoscimento rispetto delle emozioni;
- riconoscere il valore della solidarietà e la necessità di superare pregiudizi e stereotipi, per apprezzare la diversità come risorsa.
- riuscire ad acquisire il pensiero globale e l'agire localmente; vivere a livello planetario cominciando dalle piccole cose vicine.
- riconoscere "se stessi" e "gli altri" attraverso la consapevolezza delle reciproche emozioni

² Il progetto dal titolo "So-stare nel conflitto per colorare la Pace" si inserisce nell'ambito della legge 162/90 e in linea con le disposizioni contenute nella circolare ministeriale 240 dell'agosto 1991 che indica alcuni orientamenti.

- riconoscere il valore e la ricchezza della "diversità";
- fare in modo che i bambini possano raggiungere la consapevolezza di essere una parte integrante del nostro pianeta, voler far crescere tutte le proprie capacità per il bene di tutti.

Le attività sono state progettate partendo da letture stimolo di albi illustrati adatti alla fascia d'età, per poi proseguire con filastrocche e attività sensoriali e oculo-manuali.

Protocollo di indagine e analisi dei dati

Il protocollo dell'indagine ha previsto l'uso dei seguenti strumenti: interviste "esplorative" pre e post intervento sia ai genitori che agli educatori, osservazioni partecipate, questionari, focus group. Le famiglie hanno partecipato in maniera attiva a tutte le fasi della ricerca dando un contributo importante all'indagine. L'intervista "esplorativa" sulla percezione della propria condotta emotiva e sulla capacità di risoluzione dei conflitti ha visto la partecipazione di 46 genitori la cui età media è di 35 anni per le mamme e di 39 anni per i papà. Le interviste si sono divise in tre sezioni principali: presenza dell'aggressività durante la giornata, presenza di situazioni conflittuali durante la giornata e la propria percezione della gestione dei conflitti. Nella tabella 1 sono inseriti alcuni stralci di interviste relative alle macro-categorie selezionate, mentre nelle tabelle 2 e 3 le macro-categorie si sono esplicitate nel dettaglio. Dalle interviste condotte con i genitori, nella prima macro-categoria "*Presenza dell'aggressività durante la giornata*", i ricercatori hanno individuato tre micro-categorie: ambito professionale, ambito familiare allargato, ambito familiare ristretto. Infatti, per 36 genitori l'aggressività nasce maggiormente nel contesto lavorativo per poi essere riversata a casa; per 8 genitori l'aggressività è provocata dal contesto familiare allargato (nonni, cognate) e questa si riversa soprattutto sui figli, per 2 genitori l'aggressività è provocata dal coniuge. Dalla seconda macro-categoria "*Presenza di situazioni conflittuali durante la giornata*" è stato possibile selezionare tre micro-categorie: giornate interamente conflittuali (15 genitori), giornate festive conflittuali in famiglia allargata (21 genitori), giornate lavorative conflittuali (10 genitori). Nella terza macro-categoria "*Percezione della gestione dei conflitti*" sono state individuate due micro-categorie: percezione di una buona gestione del conflitto (25 genitori) e percezione di una difficile gestione del conflitto (21 genitori). Gli educatori nelle loro risposte hanno manifestato maggiore attenzione agli aspetti professionali. Nella prima categoria "*Presenza dell'aggressività durante la giornata*" sono emerse due micro-categorie: presenza dell'aggressività nella vita privata (4 educatori) e assenza durante la vita professionale per tutti gli educatori coinvolti (8 educatori). Anche per la seconda categoria "*Presenza di situazioni conflittuali durante la giornata*" gli educatori si sono soffermati maggiormente sull'aspetto lavorativo. Le micro-categorie emerse sono state due: presenza di conflitto fra i bambini (8 educatori) e presenza di conflitto nella relazione con gli altri membri d'équipe (4 educatori). Per l'ultima categoria "*Percezione della gestione dei conflitti*" tutti gli educatori reputano di essere efficaci nella gestione dei conflitti in

cui sono coinvolti i bambini e nella gestione di conflitti professionali, meno nella gestione dei conflitti personali.

Tabella 1 Indicatori e stralci di interviste ai genitori e agli educatori

Sintesi macro-categorie intervista	Stralci intervista genitori	Stralci intervista educatori
I.Presenza dell'aggressività durante la giornata	<p>M1. "(...) ci sono dei giorni in cui l'aggressività è pane quotidiano. Parte tutto dal lavoro e finisce a casa"</p> <p>M2. "(...) mi dispiace moltissimo quando sono aggressiva con mio figlio perché poi mi guarda e piange".</p> <p>M3. "non sono una persona aggressività e non è una cosa che rivedo nelle mie giornate"</p>	<p>E1. "sul lavoro, a differenza di quanto a volte accade nella mia vita privata non divento mai aggressiva. (...)I bambini calmano anche le mie giornate no"</p> <p>E2. "la mia aggressività in ambito professionale non emerge mai"</p>
II.Presenza di situazioni conflittuali durante la giornata	<p>M4. "ci sono dei giorni proprio conflittuali da cui esco molto lentamente"</p> <p>P5. "nell'arco della giornata, soprattutto nell'ambito lavorativo ci sono diverse situazioni conflittuali"</p> <p>M.9 "se capita di essere a pranzo tutti insieme l'argomento è sempre la mia inefficienza con mio figlio. Tutti possono parlare".</p> <p>M.10 "Se la mattina fa i capricci quei capricci me li porto fino a sera. In settimana va al nido ma la domenica è terribile. Un braccio di ferro"</p> <p>M.11 "si mette anche mio marito a dirmi cosa fare e come farlo con mia figlia. Come si fa a non arrabbiarsi?"</p>	<p>E3. "Capita nella giornata lavorativa di dover gestire alcuni conflitti fra i bambini"</p> <p>E4. "Durante il lavoro possono capitare situazioni conflittuali fra i bambini, soprattutto quando vogliono lo stesso gioco"</p> <p>E5. "(...) è capitata qualche tensione durante qualche riunione fra noi ma non definibile un conflitto vero e proprio"</p>
III.Percezione della gestione dei conflitti	P6. "ho una buona tolleranza al conflitto e cerco di sedarlo rimanendo in silenzio"	E6. "credo di riuscire bene nella gestione dei conflitti perché non sono una che butta benzina sul fuoco"

	<p>M7. “quando proprio non riesco a controllarmi me ne vado fuori, prendo aria e ritorno”</p> <p>M8. “l’autocontrollo rispetto alla gestione del conflitto non è diciamo...un mio pregio (...) tendo ad alzare la voce (...) capita anche con E.”</p>	<p>E7. “alle volte la mia aggressività in ambito extraprofessionale non riesco a gestirla come si dovrebbe. Mi faccio inondare dall’aggressività altrui”</p>
--	---	--

Tabella 2 Rappresentazione dettagliata delle micro-categorie emerse dalle interviste ai genitori

1. Macro-categoria <i>“Presenza dell’aggressività durante la giornata”</i>	Genitori	2. Macro-categoria <i>“Presenza di situazioni conflittuali durante la giornata”</i>	Genitori
Ambito professionale	36	Giornate interamente conflittuali	15
Ambito familiare allargato	8	Giornate festive conflittuali in famiglia allargata	21
Ambito familiare ristretto	2	Ore lavorative conflittuali	10

3. Macro-categoria “Percezione della gestione dei conflitti”	Genitori
Buona gestione del conflitto	25
Difficile gestione del conflitto	21

Tabella 3 Rappresentazione dettagliata delle micro-categorie emerse dalle interviste agli educatori

1. Macro-categoria <i>“Presenza dell’aggressività durante la giornata”</i>	Educatori	2. Macro-categoria <i>“Presenza di situazioni</i>	Genitori
--	------------------	---	-----------------

		<i>conflittuali durante la giornata</i>	
Ambito personale	4	Conflitti fra i bambini	8
Ambito professionale	0	Conflitti con i membri di èquipe	4

3.Macro-categoria "Percezione della gestione dei conflitti"	Genitori
Buona gestione del conflitto in ambito professionale	8
Difficile gestione del conflitto in ambito personale	5

Rispetto alle risposte date al questionario di Thomas-Kilmann (*Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*)³ sullo stile nella gestione dei conflitti è stato chiesto sia ai genitori sia agli educatori di prendere in considerazione situazioni in cui i loro bisogni/desideri potessero essere divergenti da quelli di un'altra persona (dove possibile della/del propria/o bambina/o). Si è indagato sulle reazioni in queste situazioni. È stato chiesto di cerchiare l'affermazione fra "A" o "B" più tipica del loro comportamento. Il metodo TKI per la gestione dei conflitti ha permesso così di valutare il comportamento di genitori ed educatori nelle situazioni di conflitto, cioè contesti in cui gli interessi delle due parti coinvolte sembrano incompatibili. In un contesto di conflitto, il comportamento può essere descritto grazie a due misurazioni principali: (1) l'assertività o affermazione, cioè la misura in cui il soggetto cerca di soddisfare le proprie esigenze, e (2) la collaborazione, cioè la misura in cui l'adulto si adopera per soddisfare quelle altrui. Queste due misurazioni comportamentali possono essere utilizzate per definire cinque modi di gestione dei conflitti, descritti nello schema di seguito (fig.1).

³ Questo modello bidimensionale dei comportamenti relativi alla gestione dei conflitti è stato adattato da "Conflict and Conflict Management" di Kenneth Thomas nel volume *The Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, a cura di Marvin Dunnette (Chicago: Rand McNally, 1976). Un altro valido contributo in questo campo è rappresentato dal lavoro di Robert Blake e Jane Mouton nel volume *The Managerial Grid* (Houston: Gulf Publishing, 1964, 1994).

https://eu.themyersbriggs.com/-/media/Files/PDFs/Book-Previews/TKIT0003e_preview.pdf

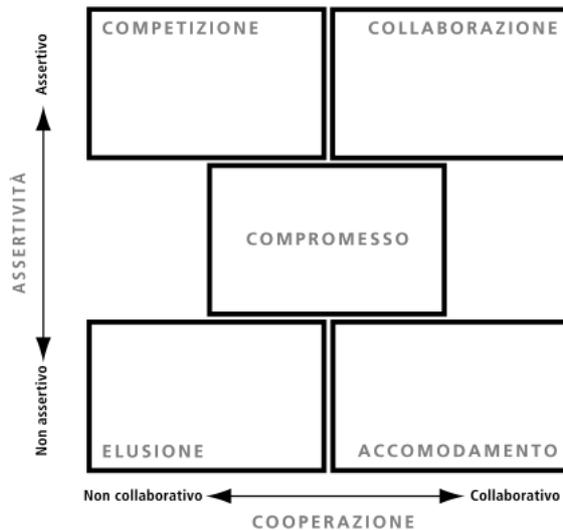


Figura 1 modello bidimensionale dei comportamenti relativi alla gestione dei conflitti è stato adattato da “Conflict and Conflict Management” di Kenneth Thomas

Di seguito i risultati dell'indagine:

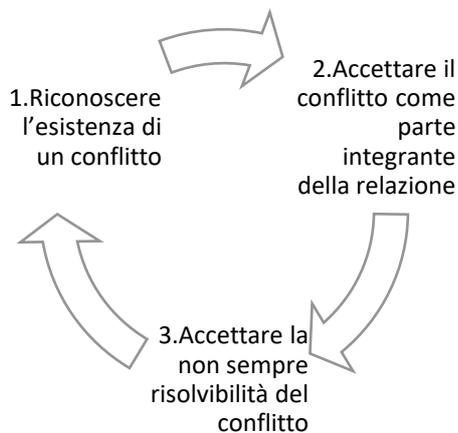
	Genitori	Educatori
Competizione	6	-
Collaborazione	10	-
Compromesso	18	5
Elusione	5	2
Accomodamento	8	1

Come è possibile notare, 18 genitori e 5 educatori ha risposto di aver optato per il compromesso. Il compromesso rappresenta una via di mezzo tra l'assertività e la collaborazione. Quando si cerca di giungere a un compromesso, l'obiettivo è quello di trovare un espediente, una soluzione reciprocamente accettabile che soddisfi parzialmente i bisogni di entrambe le parti. La ricerca di un compromesso rappresenta una via di mezzo tra la competizione e l'accomodamento, nel senso che si rinuncia un po' di più rispetto a quando si compete, ma meno rispetto a quando si adotta un comportamento accomodante. Parimenti, il problema viene affrontato in modo più diretto rispetto all'elusione, ma non si arriva ad approfondirlo come con la collaborazione. Il compromesso può significare trovare un accordo a metà strada, fare delle concessioni reciproche oppure cercare una soluzione che rappresenti una via di mezzo. Dieci genitori sono 'rientrati' nel profilo collaborativo. La collaborazione ha un carattere sia assertivo che collaborativo. In un contesto di collaborazione, il soggetto cerca di cooperare con l'altro per trovare una soluzione che possa soddisfare i bisogni di entrambe le parti. Implica l'approfondimento del problema al fine di identificare le questioni sottostanti percepite dai due individui e

trovare un'alternativa in grado di soddisfare i bisogni di entrambi. La collaborazione tra due soggetti può assumere la forma di esplorazione del disaccordo in un tentativo di imparare l'uno dall'altro, di risoluzione di una condizione specifica altrimenti suscettibile di causare una competizione per le risorse oppure di confronto e ricerca di una soluzione creativa di un problema interpersonale. 8 genitori e 1 educatore sono 'rientrati' nel profilo accomodante. Un comportamento accomodante non è affermativo ma è collaborativo; è l'opposto della competizione. Quando si adotta un comportamento accomodante, l'adulto traslascia i propri interessi per soddisfare quelli altrui. Questa modalità implica un aspetto di autosacrificio. L'accomodamento può assumere la forma di generosità o altruismo, di obbedienza alle richieste altrui anche quando non si è d'accordo, oppure l'arrendersi al punto di vista dell'altro. 6 genitori rientrano nel profilo competitivo. La competizione è una modalità assertiva e poco collaborativa, orientata all'ottenimento del potere. In un ambito di competizione, la persona persegue i propri interessi a spese di un altro, usando qualsiasi forma di potere apparentemente necessaria per ottenere ciò che desidera. Lo spirito di competizione può implicare la difesa dei propri diritti, la difesa di una posizione che si ritiene corretta o semplicemente il desiderio di vittoria. 5 genitori e 2 educatori invece rientrano in quello dell'elusione che implica non essere assertivi né collaborativi. Quando si elude il problema, l'adulto non persegue immediatamente i propri interessi né quelli dell'altro. Piuttosto, evita il conflitto. L'elusione può assumere la forma di ignorare diplomaticamente un problema, posticiparlo fino a momenti più opportuni o semplicemente ritirarsi da una situazione minacciosa.

A fine condivisione dei risultati si è specificato ai gruppi che non esistono risposte corrette o risposte sbagliate. Tutte e cinque le modalità possono essere utili in determinate condizioni e ognuna rappresenta un insieme utile di competenze sociali. Il nostro buon senso riconosce, ad esempio, la validità in certi casi della cooperazione ("In due è meglio che soli."), ma anche di un comportamento accomodante ("Cerca di avere la meglio sul tuo nemico ricorrendo alla gentilezza"), del trovare un compromesso ("Troviamo un accordo"), di lasciare le cose come sono ("elusione") o ancora della legge del più forte (competizione). L'efficacia di una determinata modalità di gestione dei conflitti dipende piuttosto dalla situazione specifica e dalle competenze con cui la modalità viene utilizzata⁴. Durante i focus group genitori ed educatori hanno discusso circa le strategie di risoluzione dei conflitti, dai quali sono emersi i seguenti aspetti:

⁴ Cfr. https://eu.themyersbriggs.com/-/media/Files/PDFs/Book-Previews/TKIT0003e_preview.pdf



Dagli aspetti emersi si sono delineate delle strategie da utilizzare con anche con i propri bambini per un mese:

- 1 • Esplicitare il conflitto
- 2 • Prendere tempo, non reagire subito
- 3 • Mantenere una comunicazione rispettosa
- 4 • Individuare i bisogni sottesi

Dopo la formazione e i focus si è proceduto con la fase di lavoro con i bambini, durata un mese. Durante il mese si sono utilizzate schede di osservazione nelle quali si sono annotate le azioni e le reazioni dei bambini. Dalle schede è emerso che i bambini i cui genitori hanno aderito all'indagine "So-stare nel conflitto per colorare la Pace" hanno affinato alcune competenze comportamentali, maturando migliori competenze relazionali e comunicative rispetto ai bambini i cui genitori non hanno preso parte alla ricerca.

CONCLUSIONI

Il percorso "So-stare nel conflitto per colorare la Pace" ha gettato le prime basi circa il riconoscimento a fini di ricerca delle emozioni che un conflitto genera anche nei bambini, favorendo il design progettuale di percorsi di promozione di abilità e atteggiamenti che favoriscano l'acquisizione delle competenze sociali ed emotive da parte di genitori ed educatori.

L'educazione alla pace resta un problema educativo di rilevanza fondamentale. Già per Maria Montessori esso si configurava come il problema primo dell'educazione, il problema dell'uomo. Si tratta, dunque, di un ambito di ricerca di portata umana universale.

Di seguito alcuni dei risultati raggiunti con il percorso di ricerca-formazione:

- migliore comunicazione in famiglia fra coniugi e fra genitori e bambini ed educatori e bambini;
- migliore senso di efficacia genitoriale con il proprio bambino;
- maggiore tolleranza rispetto alla frustrazione;
- migliore gestione delle proprie emozioni per i genitori ed educatori anche in ambito lavorativo e professionale;
- migliore approccio relazionale fra bambini (maggiormente di 4 e 5 anni);
- buone prassi apprese fra bambini (maggiormente di 2 e 3 anni);

Sono emerse ricadute in termini di:

- attivazione di meccanismi riflessivi sulla trasformazione di precomprensioni quali: “mi arrabbio sempre”;
- costruzione di un senso di efficacia anche nei momenti più difficile;
- attivazione di emozioni positive in grado di agire attraverso il dialogo e la non violenza anche in situazioni di elevata frustrazione specie se con i propri bambini;

In conclusione, è interessante sottolineare come i risultati delle analisi dei dati rilevati attraverso le interviste post e i questionari abbiano mostrato un cambio di atteggiamento nei genitori, tale da indurci a riproporre lo stesso protocollo in contesti simili al fine di poter effettuare confronti e pensare a una possibile standardizzazione del dispositivo. Il percorso è appena avviato.

BIBLIOGRAFIA

Amati I., Agrati L. (2022). La ‘prima’ alleanza’: studio di un dispositivo di corresponsabilità genitore-educatore nel nido di infanzia. In P. Lucisano, A. Marzano (a cura di). *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l’Éducation Nouvelle*. Atti del convegno Internazionale SIRD Roma 25-26 novembre 2021 (pp. 648-661). Lecce: PensaMultimedia.

Camaioni L., Di Blasio P., (2002). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.
 apperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 13(2), 231-253.

Demetrio, D., (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia: Firenze.

Falcicchio G., (2008). *Profeti scomodi, cattivi maestri. Imparare a educare con e per la nonviolenza*. Molfetta: La Meridiana.

Falcicchio G., (2022). *L'atto atomico della nonviolenza. Relazioni, stili di vita, educazione: Aldo Capitini e la tradizione nonviolenta*. Molfetta: La Meridiana.

Fonzi, A., (1991). *Cooperare e competere tra bambini*. Firenze: Giunti.

Fonzi, A., (A cura di)(2001). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Firenze: Giunti.

Galtung Johan (1985a). Twenty-five Years of Peace Research: Ten Challenges and Some Responses, in: *Journal of Peace Research*, vol. 22, n. 2, 1985, pagg. 140-158.

https://eu.themyersbriggs.com/-/media/Files/PDFs/Book-Previews/TKIT0003e_preview.pdf

Kenneth T., (1996). *The Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, a cura di Marvin Dunnette, Chicago: Rand McNally.

Mortari L., (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Novara D., (2011). *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse*. Roma: Sonda.

Novara D., (2015). *Litigare fa bene. Insegnare ai propri figli a gestire i conflitti, per crescerli più sicuri e felici*. Milano: Rizzoli.

Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia: Morcelliana.

Perla L., (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Bescia: La Scuola.

Perla L., Riva M.G. (2016). *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola.

Perla, L., Agrati, L.S., Amati, I. (2020). *Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro*. pp.221-243. In *RIVISTA ITALIANA DI EDUCAZIONE FAMILIARE*. vol. 17 (2).

Peyretti E., (2007). *Giustizia, pace e verità*, in: Rocco Altieri (a cura di), *L'11 settembre di Gandhi. La luce sconfigge la tenebra*, Centro Gandhi Edizioni, Pisa, pagg. 115-123.

Pontara G. (2006). *L'antibarbarie. La concezione etico-politica di Gandhi e il XXI secolo*, Roma: Edizioni Gruppo Abele.

Reardon B. (1988). *Comprehensive Peace Education. Educating for global responsibility*, Teachers College, Columbia University.

Saarni, C., (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.

Santelli L., (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.

Steiner, P., (1999). *L'alfabeto delle emozioni. Come conquistare la competenza emotiva*. Milano: Sperling & Kupfner Editori.

Wasmuht Ulrike C. (1998). *Geschichte der deutschen Friedensforschung*, Agenda Verlag München.

Costruttori di pace per promuovere l'etica della responsabilità.
La progettazione delle Unità di Apprendimento (UdA) di
Educazione Civica
Peace builders to promote the ethics of responsibility.
The design of the Learning Units (LU) of Civic Education

Capobianco Rosaria

University of Naples Federico II, Italy, rosaria.capobianco@unina.it

ABSTRACT

L'insegnamento trasversale di *Educazione Civica* (EC) rappresenta una concreta opportunità formativa per promuovere l'*etica della responsabilità* e favorire la costruzione di una società pacifica. È importante che tale disciplina venga progettata con cura e consapevolezza attraverso la strutturazione di *Unità di Apprendimento* che sappiano sviluppare la cultura della pace, oggi più che mai attuale, alla luce della situazione bellica che stiamo vivendo. L'insegnamento trasversale di EC proietta i giovani studenti verso un futuro sostenibile, inclusivo e pacifico.

ABSTRACT

The transversal teaching of *Civic Education* (CE) represents a concrete training opportunity to promote the *ethics of responsibility* and favor the construction of a peaceful society. It is important that this discipline is designed with care and awareness through the structuring of *Learning Units* that know how to develop the culture of peace, which is more relevant today than ever, in the light of the war situation we are experiencing. The transversal teaching of *Civic Education* (CE) projects young students towards a sustainable, inclusive and peaceful future.

KEYWORDS

Civic Education; Learning Units; responsibility; ethics

PAROLE CHIAVE

Educazione Civica; Unità di Apprendimento; responsabilità; etica

INTRODUZIONE

L'invasione del territorio ucraino da parte delle forze armate russe, all'alba del 24 febbraio 2022, ha sconvolto le nostre vite. Quella che il presidente russo Vladimir Putin ha definito «un'operazione militare speciale» si è rivelata, fin da subito, una vera e propria guerra.

All'improvviso il tema della pace, accantonato da diversi anni, quasi dimenticato, è diventato di un'attualità allarmante. Eppure le guerre attualmente in corso sono davvero

tante, dallo Yemen alla Siria, dalla Nigeria all’Etiopia, ma questi conflitti combattuti lontano dall’Occidente, vissuti da paesi asiatici e africani, dilaniati da decenni dall’odio bellico, sono ignorati da noi occidentali, dalla stampa europea, dalla nostra e dall’altrui opinione pubblica, ma anche e soprattutto sono affrontati in modo poco efficace e con debolezza politica dagli organismi internazionali.

L’invasione russa dell’Ucraina, invece, ha sconvolto le nostre coscienze rinnovando, in modo assurdo e ancestrale, le ferite della Seconda Guerra Mondiale: l’Europa è stata scossa fortemente, il “vecchio continente” in pace da decenni (se si esclude la tragedia dalle complesse radici dell’ex-Iugoslavia), ha improvvisamente visto sgretolarsi i principi dei valori fondanti il diritto della comunità internazionale sotto i colpi violenti e atroci di questa “operazione militare speciale”. Una definizione eufemistica pensata per non utilizzare il termine “guerra”, infatti il presidente russo Putin non ha “dichiarato” alcuna guerra, ha solo - dopo aver preparato il suo intervento armato nei mesi precedenti e rifiutato qualsiasi tentativo di mediazione internazionale - aggredito un altro Stato sovrano, con lo scopo, se non di annientarlo, di riuscire a sottometterlo, annettendo, con un referendum-farsa, le regioni economicamente vantaggiose.

La guerra russo-ucraina ha fatto ritornare “attuale” il tema della pace: dibattiti, confronti politici, vertici di capi di Stato, trattative diplomatiche e mediazioni di paesi vicini hanno mostrato al mondo intero quanto fosse urgente una *cultura della pace* (ILO, 2010; 2017; UNICEF, 2012; UNOSDP, 2015), ma soprattutto quanto fosse pressante l’esigenza di dover adottare nuove forme di educazione alla pace (Harris & Morrison, 2003).

Johan Galtung, uno dei fondatori della ricerca sulla pace (*peace research*), nel lontano 1969, scriveva che

it provides opponents with a one-word language in which to express values of concern and togetherness because peace is on anybody’s agenda. Peace serves as a means of obtaining verbal consensus, as it is hard to be all-out against peace (Galtung, 1969, p.167).

Galtung ricordava a tutti gli Stati che la pace serve come “mezzo”, ma forse è ancora più efficace se la si considera come «un processo continuo» o meglio ancora come un «viaggio di scoperta» (*peace is a continuous process and a journey of discovery*) (UNESCO, 2018, p.23): queste due espressioni sono state scelte dall’UNESCO che nell’interessante volume *Long walk of peace: towards a culture of prevention*, afferma che per costruire la pace, sia fondamentale lavorare affinché si formi una *cultura della prevenzione* (UNESCO, 2018). Lo stesso Oliver Richmond sostiene che la conoscenza della pace offre «una comprensione più chiara di ciò che deve essere fatto e di ciò che deve essere evitato, se si vuole raggiungerla» (Richmond, 2005, p. 207), la cultura della prevenzione richiede certamente un approccio olistico. Infatti l’*Agenda della pace delle Nazioni Unite* ha integrato al suo interno una lunga lista di preoccupazioni della società contemporanea per lungo tempo ignorate. Oggi si è compreso che la pace non riguarda solo la guerra e la violenza su larga scala, ma anche la giustizia sociale, la riduzione della povertà, l’emancipazione delle donne, la fiducia nel potenziale dei giovani e il benessere dell’infanzia. Ma anche le questioni ambientali, sanitarie e culturali, del resto la stessa Agenda 2030, nell’obiettivo 16 «Pace, giustizia e istituzioni forti» ha ribadito il nesso inscindibile che unisce insieme l’accesso alla giustizia, la creazione di efficaci istituzioni,

in grado di essere responsabili ed inclusive, e la costruzione di una società pacifica che sappia garantire a tutti giustizia e uguaglianza (ONU, 2015).

Il messaggio è chiaro: la pace offre la possibilità di creare società sostenibili, di conseguenza le società sostenibili offrono un grande contributo per la promozione della pace. È una circolarità in grado di generare ben-essere, è necessario, pertanto, adottare un approccio olistico al raggiungimento di una cultura della prevenzione.

1. PER FORMARE UN'IDENTITÀ PACIFICA

È chiaro a tutti che per formare un'identità pacifica in grado di comprendere il senso profondo della pace, non sono sufficienti piccole e sporadiche iniziative (MIUR, 2017). Sono certamente significative le manifestazioni, i convegni, i sit-in e le giornate finalizzate a propagandare la *cultura della pace* (Harris & Morrison, 2003), così come è importante che le Nazioni Unite abbiano scelto la giornata del 21 settembre per le celebrazioni in tutto il mondo della Giornata internazionale della pace (International Day of Peace)¹, l'idea è quella di poter vivere un giorno di pace e di non-violenza, accompagnato dall'utopico invito rivolto a tutti gli Stati di fermare, per tutto il dì, le ostilità, «a day of global ceasefire and non-violence» (*cessate il fuoco*) (UN, 2001, p.1). Nella risoluzione 55/282 dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite del 2001, con la quale gli Stati tutti scelsero la data del 21 settembre per commemorare tale Giornata, si legge che:

la Giornata Internazionale della Pace sarà d'ora in avanti osservata come una giornata mondiale di tregua e di non violenza, durante la quale tutte le nazioni e tutti i popoli saranno invitati a cessare le ostilità [...]. Impegna tutti gli Stati Membri, le organizzazioni delle Nazioni Unite, le organizzazioni regionali e non-governative, e le persone, a celebrare in modo appropriato la Giornata Internazionale della Pace, anche attraverso attività di educazione e di sensibilizzazione, e a cooperare con l'Organizzazione delle Nazioni Unite nella realizzazione di una tregua mondiale (UN, 2001, p.1).

È evidente che non sia sufficiente “commemorare” la pace un solo giorno: la risoluzione delle Nazioni Unite che invita tutti gli stati membri, le organizzazioni del sistema, le organizzazioni regionali e non governative e tutti i soggetti a commemorare tale giornata in maniera appropriata, chiede anche che si faccia educazione, che si lavori per attivare la consapevolezza pubblica e per favorire la cooperazione per la pace globale (Freire, 1970).

È necessaria l'educazione alla pace come mezzo per poter realizzare una vera *cultura della pace*, del resto non c'è progresso senza pace, questo è il pensiero presente nelle *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale* adottate dal MIUR e diffuse nelle istituzioni scolastiche italiane a partire dal 2017.

¹ La *Giornata internazionale della pace*, celebrata ogni anno il 21 settembre, è stata istituita il 30 novembre 1981 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite. Prima di scegliere la data del 21 settembre (risoluzione 55/282), la Giornata veniva celebrata il terzo martedì di settembre (risoluzione 36/67).

Le *Linee guida* sono state elaborate da un gruppo di 162 docenti coinvolti nel programma di formazione e di ricerca *La pace si insegna e si impara*, svoltosi tra il 2015 e il 2017, in Friuli Venezia Giulia, su iniziativa della Regione, dell'USR del Friuli Venezia Giulia e del Coordinamento Enti locali per la Pace e i Diritti Umani. È un interessante documento che riesce a dare voce a soggetti diversi (Regione, USR ed enti locali) con l'obiettivo principale di creare la vera e tanto decantata *comunità educante* impegnata per promuovere la pace, attraverso non solo la riflessione pedagogica, ma anche con la sperimentazione didattica, con l'azione diretta degli educatori, con il pieno coinvolgimento degli studenti e con il lavoro di rete tra le scuole e le comunità locali. Si legge nelle *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale* trasmesse dal MIUR con nota n.4469 del 14/09/2017 che

l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale deve dunque essere pensata e programmata. Non può esaurirsi in un'iniziativa occasionale, estemporanea. L'educazione alla pace non deve limitarsi all'insegnamento dei valori e dei principi ma deve essere orientata all'azione. Assieme alle conoscenze, deve contribuire allo sviluppo delle abilità e quindi delle competenze (MIUR, 2017, p.25).

Del resto lo stesso James Smith Page (2008), un educatore e antropologo australiano, che da diversi decenni si occupa di educazione alla pace sostiene che bisogna incoraggiare

un impegno per la pace come disposizione stabile e accrescere la fiducia dell'individuo come agente individuale di pace; come informare lo studente sulle conseguenze della guerra e dell'ingiustizia sociale; come informare lo studente sul valore di strutture sociali pacifiche e giuste e lavorare per sostenere o sviluppare tali strutture sociali; come incoraggiare lo studente ad amare il mondo e immaginare un futuro pacifico; e come prendersi cura dello studente e incoraggiarlo a prendersi cura degli altri (Page, 2008, p. 189).

Page insiste molto sull'importanza di "informare" e di "incoraggiare" lo studente ad agire, ad amare il mondo e ad immaginare un futuro pacifico, infatti leggendo il suo volume *Educazione alla pace: esplorare i fondamenti etici e filosofici (Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations)*, pubblicato nel 2008, ben si comprende come la sua idea di educazione alla pace si collochi nella dimensione etica più profonda, più che in quella del diritto, quest'ultima invece è stata ampiamente enfatizzata da diversi studiosi e ricercatori sulla pace come Betty Reardon (1997) e Douglas Roche (1993) che coniugano l'*educazione alla pace* con l'*educazione ai diritti umani*.

Interessante è anche il contributo offerto da Monisha Bajaj, docente di *International and Multicultural Education* all'università statunitense di San Francisco, che nel redigere l'*Enciclopedia dell'educazione alla pace* (2008a) ha attinto dalle ricerche dei principali studiosi del settore (Johan Galtung, Ian Harris, H.B. Danesh e Nel Noddings): questo le ha permesso di fornire al lettore le differenti prospettive su cosa sia l'educazione alla pace. Le quattro sezioni dell'*Enciclopedia* (1. *L'emergere storico e le influenze sull'educazione alla pace*; 2. *Prospettive fondamentali nell'educazione alla pace*; 3. *Concetti fondamentali nell'educazione alla pace*; 4. *Quadri e nuove direzioni per l'educazione alla pace*) offrono una comprensione completa di che cosa sia l'educazione alla pace: infatti, partendo dall'analisi delle basi storiche, da John Dewey a Maria

Montessori, fino ad arrivare a Paulo Freire, la Bajaj sviluppa non solo i concetti e le strutture fondamentali del processo educativo per la pace, ma anche quelle che dovrebbe diventare le prospettive chiave, proiettando l'intero lavoro verso il futuro (Bajaj, 2008b). Tra i tanti studiosi che hanno dato un grande contributo agli studi e alle ricerche per la pace e la nonviolenza, un posto di rilievo spetta di certo al norvegese Johan Galtung, un prolifico² studioso, che è riuscito non solo a teorizzare, ma anche a dare un risvolto pratico al suo pensiero, infatti ha dato vita all'*International Peace Research Institute Oslo*, meglio conosciuto con la denominazione *Prio*, fondato nel 1959 insieme ad alcuni ricercatori, che è stato ed è ancora oggi un importante istituto specializzato in questo ambito. Lo stesso Galtung ha fondato la prima rivista di ricerche specializzate in questo settore, il *Journal of Peace Research*, nel 1964, e istituito il *Transcend International: A peace and development network*, una rete ideata per la risoluzione dei conflitti e per promuovere la costruzione della pace all'interno delle controversie internazionali.

Galtung, che è stato tra i fondatori della *peace research* o *peace studies*, ossia un ambito di studi interdisciplinare che si occupa della costruzione della *pace positiva*, ha sempre creduto nell'importanza di formare i professionisti della pace, un tema quello della formazione a lui caro, infatti la sua Università e i tanti centri che lui ha contribuito ad istituire sono certamente la testimonianza di come poter dare concretezza all'idea di pace. Lo studioso norvegese ha testimoniato con la sua stessa vita che cosa significhi essere un *professionista della pace*, riuscendo a mediare, spesso con successo, diversi conflitti in varie parti del mondo. Galtung parte dal concetto di "violenza", da lui distinta in tre differenti forme: la *violenza diretta*, la *violenza strutturale* e la *violenza culturale* (Galtung, 1969; 1973). La tradizione medica, radicata nella sua famiglia (suo padre era infatti un dottore), spinse Galtung ad adottare una metodologia per l'analisi dei conflitti ispirata alla pratica medica, infatti il suo modello era tripartito in:

- a) *diagnosi*, la ricerca delle possibili cause del conflitto;
- b) *prognosi*, lo studio delle possibili evoluzioni di sviluppo del conflitto, laddove non dovessero attuarsi interventi;
- c) *terapia*, l'insieme degli interventi proposti dall'operatore di pace o dai diretti interessati per poter prevenire o ridurre la violenza.

All'interno della "terapia", la terza dimensione del suo modello, Galtung inserì anche lo studio della "terapia del passato", ossia l'analisi di ciò che, nel passato, si sarebbe potuto fare di diverso e da parte di chi, per poter prevenire o ridurre la violenza (Galtung, 1973; 1975; 1980; 1996).

Gli studi di Galtung rappresentano una guida per tutti coloro che cominciano ad approfondire il tema della pace (Galtung & Webel, 2007): le sue concettualizzazioni hanno aperto dibattiti e alimentato discussioni molto produttive. Interessante è, per esempio, rispetto al concetto di pace, la distinzione da lui elaborata tra una "*pace negativa*", intesa come la mancanza delle tre forme di violenza prima individuate (diretta, strutturale, culturale), e una "*pace positiva*", vista come una forma di cooperazione a vantaggio di tutti e un apprendimento reciproco capace di curare la violenza passata e di evitare quella futura (Galtung, 1969).

² Johan Galtung ha pubblicato fino al 2012, ben 1785 saggi, 165 libri, scritti o curati da lui o insieme ad altri. Molti di questi libri sono stati tradotti in 34 lingue, compreso l'italiano.

2. L'INSEGNAMENTO TRASVERSALE DI EDUCAZIONE CIVICA PER PROMUOVERE UNA SOCIETÀ PACIFICA

L'*educazione alla pace* è un campo di studio e di ricerca che, ispirandosi alla *pedagogia della resistenza* (Bajaj, 2015), si serve dell'insegnamento non solo per attivare un processo di apprendimento in grado di smantellare tutte le varie e diverse forme di violenza, ma anche per creare delle strutture che costruiscano e sostengano una pace giusta ed equa (Bajaj & Hantzopoulos, 2016): è chiaro a tutti il ruolo determinante dell'istruzione nello smantellamento delle strutture di violenza e nella promozione della pace (Galtung, 1973, p. 317).

Betty Reardon, una «pioniera» nel campo dell'educazione alla pace, ha evidenziato la necessità di *insegnare la pace* oltre che di *insegnare per la pace*. Per la Reardon l'*educazione alla pace* richiede

the transmission of knowledge about requirements of, the obstacles to, and possibilities for achieving and maintaining peace; training in skills for interpreting the knowledge; and the development of reflective and participatory capacities for applying the knowledge to overcome problems and achieve possibilities (Reardon, 2000, p. 399).

È interessante il pensiero della ultranovantenne Reardon, fondatrice dell'*International Institute on Peace Education* (IIPPE), che nel considerare fondamentale la formazione delle *competenze* per poter interpretare le conoscenze, attribuisce un grande valore allo sviluppo delle capacità *riflessive* e *partecipative* per permettere agli studenti di poter applicare le conoscenze, superare i problemi e raggiungere gli obiettivi.

L'*educazione alla pace* è anche e soprattutto educazione al rispetto dei diritti umani, che in Italia si è meglio delineata attraverso la legge 92/2019 che ha inserito, all'interno del Curricolo di istituzione scolastica italiana, l'insegnamento trasversale dell'*Educazione Civica*, per un orario complessivo annuale non inferiore alle 33 ore (Legge 92/2019, articolo 2, comma 3).

Le tematiche riguardanti l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica (EC) mirano a promuovere l'educazione ai diritti umani: si tratta di un ampio ventaglio in cui conoscenze, abilità e competenze si intrecciano all'unisono (Legge 92/2019, art.3, comma 1). Dallo studio della Costituzione, delle istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali si passa alla storia *semplice*, ma al tempo stesso *illuminante*, della bandiera e dell'inno nazionale; dall'approfondimento dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015, si arriva all'educazione ambientale, allo sviluppo eco-sostenibile e alla tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari; dall'educazione alla cittadinanza digitale si giunge all'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie, senza dimenticare gli elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro; dall'educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni si arriva alla formazione di base in materia di protezione civile (Legge 92/2019, articolo 3).

Queste sono, in generale, le tematiche delineate dal Comitato tecnico scientifico che, successivamente alla promulgazione della Legge, ha predisposto le *Linee Guida*, emanate

poi il 22 giugno 2020 con il decreto n.35 del Ministro dell'istruzione, che ha indicato i traguardi delle competenze per il primo e il secondo ciclo.

I tre nuclei concettuali indicati nella Legge 92/2019 e riportati nelle *Linee Guida* (1. Costituzione, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà. 2. Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio. 3. Cittadinanza digitale) rappresentano i poli attorno ai quali andare a strutturare le Unità di apprendimento (UdA) di Educazione Civica,

L'insegnamento trasversale dell'educazione civica incarnando l'*etica della responsabilità* (Ionas, 1993) riesce a dar corpo ad una scuola aperta al confronto, in grado di offrire opportunità di dialogo, insieme a momenti di riflessione e ad occasioni di incontro. Una scuola che ha superato da decenni la logica puramente nozionistica che per secoli l'ha resa una meccanica distributrice di conoscenze. Oggi l'*Educazione Civica* permette agli studenti di poter avere una formazione completa, di poter diventare cittadini di un mondo sempre più inclusivo e mediatore, grazie anche all'esercizio del pensiero critico e di comportamenti in grado di testimoniare la pace (Capobianco, 2022b).

L'introduzione dell'*Educazione Civica* come disciplina nella scuola italiana è la testimonianza dell'affermazione di un nuovo paradigma orientativo costruito sulla responsabilità e sulla capacità di giudicare in autonomia e in modo critico. L'idea che anima tale introduzione non è solo quella formare il futuro cittadino democratico, ma bensì di ripartire proprio dal nesso educazione e democrazia, nella piena consapevolezza dell'inestricabile relazione esistente tra i due termini.

Spetta alla scuola il compito di educare alla pace, al pensiero attivo, alla testimonianza, al protagonismo, alla non-violenza riuscendo a completare la dimensione individuale con quella collettiva (Catarci, 2016). È fondamentale che nelle aule scolastiche, oltre ai "soliti" percorsi di educazione alla legalità, alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva e responsabile, si riservino delle ore per educare alla pace.

La scuola attraverso l'Educazione Civica forma le nuove generazioni alla cultura della pace, al rispetto dei diritti umani, alla cittadinanza globale e alla promozione del bene comune (Capobianco & Cerrato, 2022), promuovendo l'*etica della responsabilità* (Ionas, 1993), un solido paradigma a cui i docenti devono ispirarsi per progettare dei percorsi educativi in grado di far acquisire agli studenti, di ogni ordine e grado, le competenze chiave in materia di cittadinanza (European Council, 2018), essenziali per poter formare il cittadino globale (Santerini, 2008) della società del futuro, una società equa, inclusiva, sostenibile e pacifica (Capobianco, 2021).

L'idea progettuale sostenuta dal Ministero, attraverso l'introduzione di un insegnamento "trasversale" Educazione Civica, si sviluppa attraverso la strutturazione di UdA (Unità di Apprendimento) multi-pluri-transdisciplinari di EC attraverso le quali promuovere l'educazione alla Pace e sviluppare l'etica della responsabilità, valorizzando la *competenza in materia di cittadinanza*, una delle otto competenze chiave europee del 2018, che attiva «la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico» (European Council, 2018, p.13).

3. UN'UNITÀ DI APPRENDIMENTO DI EDUCAZIONE CIVICA: RISPETTIAMO TUTTO CIÒ CHE CI CIRCONDA E VIVREMO IN UN MONDO MIGLIORE.

L'Unità di Apprendimento *Rispettiamo tutto ciò che ci circonda e vivremo in un mondo migliore* (vedi *Tabella 1 e 2*) è un'UdA di Educazione Civica, strutturata dalle docenti delle classi seconde della scuola Primaria dell'Istituto Comprensivo Moro-Pascoli di Casagiove, in provincia di Caserta, per l'anno scolastico 2022/2023.

L'Unità di Apprendimento è la perfetta sintesi di una *didattica significativa*, che non si limita alla trasmissione di conoscenze e di abilità disciplinari, ma favorisce la formazione completa del soggetto che apprende, sviluppando tutta una successione di competenze disciplinari e trasversali per mezzo della *didattica laboratoriale* ispirata al *learning by doing* (Castoldi, 2017). L'UdA mette l'alunna e l'alunno al centro dell'azione didattica per favorire la partecipazione attiva, sia singolarmente che in gruppo, e per incoraggiare la costruzione personale delle conoscenze, delle abilità e delle competenze, senza mai trascurare la struttura logica ed epistemologica della disciplina, la dimensione logico-cognitiva degli studenti e il loro contesto socio-relazionale.

L'UdA "*Rispettiamo tutto ciò che ci circonda e vivremo in un mondo migliore*" è rivolta agli alunni delle classi seconde della Scuola Primaria e intende sviluppare e accrescere una coscienza civica attraverso la promozione dei diritti umani fondamentali per garantire una *cultura della pace*.

Le docenti³ l'hanno progettata proprio per sensibilizzare, attraverso il dialogo educativo, i piccoli cittadini della società del futuro alle tematiche civiche e morali, adottando, in una maniera privilegiata, come strategia il *cooperative learning*, utile per far sperimentare il vero senso di appartenenza ad una comunità, che vive in un clima di pace, di solidarietà e di interazione costruttiva, nel pieno rispetto degli altri.

Obiettivo prioritario dell'Uda *Rispettiamo tutto ciò che ci circonda e vivremo in un mondo migliore* è quello di alimentare la consapevolezza civica e l'impegno in prima persona, senza nessuna possibilità di delegare ad altri il compito di migliorare il mondo. L'idea fondamentale è il rispetto dei diritti umani incarnati nel contesto reale (*Service Learning*), ecco perché l'UdA prevede di tradurre la conoscenza teorica in comportamenti partecipativi e inclusivi all'interno della comunità scolastica, della famiglia e delle relazioni sociali (Mortari, 2017; Mortari & Ubbiali, 2018).

Si tratta di un'Uda *complessa*, a centratura pluridisciplinare: la differenza tra Uda *semplice* e Uda *complessa* riguarda direttamente le discipline coinvolte, in quella *semplice* la centratura è disciplinare, in quanto riguarda un'unica disciplina, in questo caso si tratta di un'Uda *complessa* perché coinvolge tutte le discipline. Le docenti hanno deciso di non affrontare direttamente ed unicamente il tema della pace, ma di analizzare tutta una serie di tematiche riguardanti l'*identità civica* ritenendo fondamentale il dover favorire il senso di appartenenza alla collettività, attraverso la consapevolezza dei diritti e dei doveri di ognuno, l'impegno per il bene comune e la promozione della pace, affinché ciascuno prenda consapevolezza dei problemi della collettività e si interessi delle vicende della vita pubblica. È fondamentale formare, fin dalla più tenera età (l'UdA, infatti, si rivolge ai piccoli di 7/8 anni) dei protagonisti attivi, che vivono *responsabilmente* nella società, riuscendo non solo ad orientarsi, ma anche a scegliere di agire secondo giuste e

³ Un ringraziamento speciale alla maestra Olimpia Alcorano e alle altre docenti delle classi seconde.

valide scelte etiche. Aiutare i piccoli alunni a saper “leggere” i cambiamenti socio-politici che condizionano la quotidianità e a capire le vicende di guerre che da diversi mesi angosciano le nostre vite, è l’arduo compito dei docenti, che devono educare alla convivenza democratica e alla libertà: un’utopia che diventa realtà (Sen, 2000; Ulivieri, 2018).

Il lavoro finale dell’Uda prevede la realizzazione di un prodotto: *la scatola dei diritti e dei doveri*, una scatola di cartone, dove i bambini inseriranno i cartellini illustrati con i diritti e i doveri che precedentemente sono stati spiegati, analizzati e “attualizzati”.

L’UdA esplica il suo momento valutativo attraverso la rubrica valutativa (Tabella 2).

Solo attraverso l’insegnamento trasversale dell’educazione civica si potrà migliorare la società del futuro, sviluppare la cultura della pace, credere in un’etica dell’impegno e della responsabilità, per formare dei cittadini ambasciatori di pace (Bajaj, 2019).

Tabella 1	
UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Anno scolastico 2022/2023	
<i>Rispettiamo tutto ciò che ci circonda e vivremo in un mondo migliore</i>	
EDUCAZIONE CIVICA	
Destinatari: classi seconde dell’Istituto Comprensivo “MORO-PASCOLI” di CASAGIOVE (Caserta)	
Individuazione di un bisogno di apprendimento	
Comprendere l’importanza e il rispetto delle regole. Educare le buone abitudini alimentari. Capire il significato della biodiversità.	
TIPOLOGIA dell’UA	<input type="checkbox"/> UdA complessa interdisciplinare
Fase di applicazione	Primo quadrimestre e Secondo quadrimestre <input type="checkbox"/> Inizio <input type="checkbox"/> Itinere <input type="checkbox"/> Conclusione
Tempi di realizzazione	settembre- ottobre- novembre- febbraio-marzo-aprile-maggio
Competenze chiave europee (2018)	
<ul style="list-style-type: none"> - Competenza alfabetica funzionale. - Competenza multilinguistica. - Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie. - Competenza digitale. - Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare. - Competenza in materia di cittadinanza. - Competenza imprenditoriale. - Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. 	
COMPETENZE delle Linee Guida (Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione D.M.n.254/2012 riferite all’insegnamento trasversale dell’educazione civica):	
<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere alcuni principi fondamentali della Costituzione italiana. - È consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Sa riconoscere le fonti energetiche e promuovere un atteggiamento critico e razionale nel loro utilizzo e sa classificare i rifiuti sviluppandone l'attività di riciclaggio. - Assumere comportamenti corretti per la salute propria e degli altri. - Promuovere il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura e sa riconoscere gli effetti del degrado e dell'incuria. - Sa distinguere l'identità digitale da un'identità reale. - Acquisire norme comportamentali nell'ambito dell'utilizzo di tecnologie digitali. 	
Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rispettare consapevolmente le regole del convivere concordate. ▪ Prendere gradualmente coscienza che tutte le persone hanno pari dignità sociale, senza discriminazione di genere. ▪ Riconoscere ed imparare a rapportarsi con le diversità e le diverse abilità. ▪ Identificare e valutare una gestione corretta dei rifiuti; praticare forme di riutilizzo e riciclaggio dell'energia e dei materiali. ▪ Acquisire sempre maggiore consapevolezza dell'importanza della cura dell'igiene personale, per la propria salute e per i rapporti sociali. ▪ Sviluppare corretti atteggiamenti alimentari con particolare riferimento alla prima colazione, alla merenda e alla mensa. ▪ Utilizzare il computer ed i software didattici per attività, giochi didattici, elaborazioni grafiche, con la guida e le istruzioni di un adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le regole. ✓ Regole e buone abitudini. ✓ Per strada. ✓ Per star bene insieme. ✓ Perché devo andare a scuola? ✓ Cerchiolino (Covid -19) ✓ La frutta fa bene. ✓ Un'idea per il futuro. ✓ Il mio orto. ✓ Regole davanti allo schermo. ✓ Cerco, scopro, imparo.
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	
COSTITUZIONE, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà	
<ul style="list-style-type: none"> - Ascoltare con attenzione. - Chiedere la parola alzando la mano e rispettare il proprio turno di intervento. - Comprendere un breve testo. - Riflettere su un testo condividendo i significati essenziali. - Ascoltare le esperienze altrui e narrare le proprie. - Porre in relazione il vissuto rappresentato dal testo con le proprie esperienze. - Riconoscere nel racconto i vissuti personali e del gruppo classe ed esprimere punti di vista. - Rappresentare graficamente dati e punti di vista. 	
SVILUPPO SOSTENIBILE, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere un breve testo. - Capire il messaggio in esso contenuto. - Sviluppare il senso di responsabilità verso se stessi e gli altri. - Conoscere e condividere buone pratiche e regole riguardanti il comportamento per strada. - Sviluppare la consapevolezza personale riguardo a ciò che si può/non si può fare. - Sviluppare il senso di accettazione dei limiti della libertà individuale. - Riflettere sul fenomeno della malattia e sulla prevenzione, in particolare riguardo all'igiene personale. - Riflettere sulle proprie abitudini alimentari. - Cogliere l'importanza di un'alimentazione equilibrata. - Riflettere sulla tutela degli ambienti naturali. - Condividere esperienze di conoscenza e valorizzazione degli ambienti naturali. 	

- Narrare esperienze legate alle pratiche del riciclo di materiali.
- Manifestare senso di responsabilità verso gli ambienti naturali.
- Condividere conoscenze e procedure finalizzate alla realizzazione di un orto.

CITTADINANZA DIGITALE

- Comprendere un breve testo.
- Capire il messaggio in esso contenuto.
- Condividere la funzione informativo-comunicativa dei dispositivi digitali.
- Riflettere sull'utilizzo dei dispositivi digitali come mezzo di supporto alle relazioni familiari e affettive, quando si verificano situazioni e condizioni particolari.
- Capire e condividere le regole di utilizzo.

MEDIAZIONE DIDATTICA

Lettura e comprensione di testi sulle regole in diversi contesti. Discussione guidata e riflessioni sull'argomento letto.

Scheda con regole e con buone/cattive abitudini: l'alunno disegna e colora solo le regole esatte e i comportamenti corretti.

FIABA: Pinocchio e il Grillo saggio: distinguere il personaggio che compie il proprio dovere da colui che non lo compie.

LE REGOLE DELL'ENERGIA: Realizza simpatici cartellini per ricordare a tutta la tua famiglia che si deve risparmiare energia elettrica.

Materiali: per i cartellini, puoi utilizzare i cartoncini degli involucri dei pacchetti, delle scatole della pasta, o di altro ancora; fili di lana, nastri oppure elastici; pennarelli, forbici, colla; scarti di stoffa.

1. Ritaglia i cartoncini tutti della stessa misura in modo da ottenere dei quadrati con il lato di 20 centimetri (per misurarli chiedi aiuto a un adulto)
2. Su ciascun cartellino scrivi una regola; se vuoi, puoi distinguere le regole con colori differenti.
3. Inventa e disegna un simbolo per ciascuna regola.
4. Fora la parte in alto di ciascun cartellino e infila il filo di lana oppure il nastro. In questo modo potrai appenderli dove vorrai.
5. Se ti piace l'idea, decora i cartellini con pezzetti di stoffa o come preferisci.

FIORI E INSETTI SI PARLANO: Colora un paesaggio utilizzando i colori appropriati. Lettura e comprensione di testi sui fiori e sugli insetti.

Svolgi una piccola ricerca e scrivi i nomi di altri insetti impollinatori.

SORPRESA! È SBOCCIATO UN FIORE! Fai questo esperimento. Materiali: fogli di carta; matite colorate; forbici; un cucchiaino; una ciotola.

1. Disegna un fiore su un foglio e coloralo.
2. Poi ritaglialo con precisione.
3. Ripiega i petali uno alla volta verso il centro del fiore.
4. Metti un cucchiaino di acqua nella ciotola, quindi appoggia delicatamente il tuo fiore.
5. Dopo breve tempo vedrai il fiore sbocciato, come fosse un fiore vero.

PER STRADA: Filastrocca del semaforo. Colora i cartellini delle regole che devono rispettare gli automobilisti e i pedoni.

Lettura di testi sui diritti e sui doveri. Comprensione, discussione ed elaborazioni grafico- pittoriche dei diritti e di doveri.

CERCHIOLINO: Storia del virus COVID-19. Spiegare ai bambini come potersi difendere dai virus.

A TAVOLA CON PIPPO: lettura del manuale dei cibi di Pippo (un orsetto) nel quale sono presentati: CIBI STOP- CIBI VAI.

UN'IDEA PER IL FUTURO: Lettura di una storia per realizzare sacchetti bio. Comprensione, discussione e ricerca sulla biodiversità anche con l'utilizzo di Internet.

REGOLE DAVANTI ALLO SCHERMO: Insegnare ai bambini l'uso corretto dei dispositivi digitali. Spiegazione delle buone abitudini davanti a uno schermo. Visione di video, discussione e schede appropriate.

COMPITO AUTENTICO: COSTRUIAMO IL NOSTRO SEMAFORO. I bambini realizzano un modellino di semaforo con materiale di facile consumo e di riciclo (Tinkering)

LA SCATOLA DEI DIRITTI E DEI DOVERI. I bambini realizzano una scatola di cartone e inseriscono

i cartellini illustrati con diritti e doveri. (Tinkering)	
Risorse umane: tutti i docenti della classe	
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Attività ludiformi - Cooperative learning. - Brainstorming - Lezione frontale - Lezione interattiva
Strumenti	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Semplici strumenti musicali ✓ LIM ✓ Libro di testo ✓ Computer ✓ Schede predisposte ✓ Sussidi audio-visivi ✓ Materiale didattico in dotazione alla Scuola ✓ Laboratori
Verifica, valutazione, monitoraggio degli apprendimenti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le verifiche delle attività saranno svolte in itinere e a conclusione di ogni percorso di apprendimento (schede, disegni, elaborati personali, interrogazioni). ▪ Inoltre saranno somministrate a tutti gli alunni delle classi seconde dell'Istituto le prove comuni con scadenza bimestrale. ▪ Osservazione delle abilità degli alunni nei momenti di ascolto, discussione e confronto delle esperienze. (griglia di osservazione) ▪ Rilevazione del gradimento dei bambini (autovalutazione) ▪ Raccolta dei materiali prodotti dagli alunni. ▪ Rubrica valutativa delle competenze raggiunte.

Tabella 2. RUBRICA VALUTATIVA						
NUCLEO CONCETTUALE	CRITERI	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	LIVELLI			
			AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
COSTITUZIONE, DIRITTI E LEGALITÀ	<p>La capacità di ascolto individuare l'argomento principale di un testo ascoltato o letto.</p> <p>Rielaborare informazioni essenziali narrare esperienze personali</p> <p>La comprensione della struttura di un fatto semplice</p>	<p>Partecipare a conversazioni e discussioni guidate dall'insegnante</p> <p>Narrare esperienze personali.</p> <p>Leggere, comprendere e rielaborare messaggi e semplici testi</p>	<p>Comprende e partecipa alle conversazioni sugli argomenti intervenendo in modo pertinente e portando spesso contributi personali</p>	<p>Comprende e partecipa alle conversazioni sugli argomenti intervenendo in modo sempre pertinente</p>	<p>Comprende e partecipa quasi sempre alle conversazioni sugli argomenti intervenendo in modo quasi sempre pertinente</p>	<p>Con l'aiuto dell'insegnante, comprende e partecipa alle conversazioni sugli argomenti intervenendo in modo essenziale</p>

	(cause, sviluppo, conseguenze, soluzione). Elaborare semplici soluzioni riguardanti piccoli problemi quotidiani					
SVILUPPO SOSTENIBILE ED EDUCAZIONE AMBIENTALE	La capacità di ascolto di esporre/narrare esperienze personali condividere comportamenti e regole elicitati dalle esperienze personali Individuare l'argomento principale di un testo ascoltato o letto Rielaborazione di informazioni essenziali. La comprensione della struttura di un fatto semplice (cause, sviluppo, conseguenze, soluzione) elaborare semplici soluzioni riguardanti piccoli problemi quotidiani	Partecipare a conversazioni e discussioni guidate dall'insegnante Leggere, comprendere e rielaborare messaggi e semplici testi Narrare esperienze personali	Partecipa alle attività di gruppo. Comprende un semplice testo e rielabora le informazioni essenziali, portando spesso contributi personali	Partecipa alle attività di gruppo. Comprende un semplice testo e rielabora le informazioni essenziali	Con apprezzabile regolarità partecipa alle attività di gruppo. Comprende un semplice testo e rielabora le informazioni essenziali	Con l'aiuto dell'insegnante, partecipa alle attività di gruppo. Con l'aiuto dell'insegnante comprende un semplice testo e rielabora le informazioni essenziali
CITTADINANZA DIGITALE	La capacità di rielaborare informazioni essenziali utilizzo guidato di strumenti tecnologici riflessione sui limiti e sulle regole di utilizzo di semplici dispositivi	Partecipare a conversazioni e discussioni guidate dall'insegnante Utilizzare semplici dispositivi digitali nelle attività didattiche, guidati dall'insegnante	Riflette sui limiti e sulle regole di utilizzo dei dispositivi digitali, esprimendo conoscenze personali	Riflette sui limiti e sulle regole di utilizzo dei dispositivi digitali	Con un'apprezzabile autonomia, riflette sui limiti e sulle regole di utilizzo dei dispositivi digitali	Con l'aiuto dell'insegnante, riflette sui limiti e sulle regole di utilizzo dei dispositivi digitali

CONCLUSIONI

Era il lontano 1945, quando nel primo paragrafo della *Costituzione* dell'UNESCO si leggeva questa frase divenuta la "stella polare", lo slogan delle tante manifestazioni e delle numerose marce per la pace: «poiché le guerre nascono nello spirito degli uomini, è nello spirito degli uomini che devono essere poste le difese della pace» (Unesco, 1945, p.1). Sono trascorsi molti decenni eppure non siamo riusciti a "costruire" nelle menti della popolazione mondiale le "difese della Pace": ciclicamente si ripropongono iniziative per

rispolverare il tema della pace, con il rischio che l'educazione alla pace venga vissuta «come una moda pedagogica di un livello, certo, indiscutibilmente alto, e alla quale non ci si deve e non ci si può sottrarre. Ma, come per tutte le mode, bisogna chiedersi: fino a quando durerà?» (Farnè, 1989, p.91). L'espressione “moda pedagogica” è stata scelta da Roberto Farnè nel lontano 1989, un anno simbolico, l'anno della caduta del muro di Berlino e della fine della guerra fredda, il pedagogista avvertiva la preoccupazione che con la fine del *mondo bipolare*, vissuto per decenni dopo la fine della Seconda guerra Mondiale, le iniziative riguardanti l'educazione alla pace venissero improvvisamente abbandonate, per fare spazio ad una nuova emergenza che ha segnato gli anni Novanta: l'educazione interculturale.

Il rischio che l'*educazione alla pace* diventi una “moda pedagogica” è possibile anche oggi, alla luce dei “venti di guerra” provenienti dall'Ucraina, ecco perché è necessario creare un serio percorso educativo frutto di una «progettazione didattica definita e mirata» (MIUR, 2017, p.), così come è indicato nelle *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale*, una progettazione che oggi è possibile grazie all'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica.

BIBLIOGRAFIA

- Bajaj, M. (2008a) (ed.). *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Bajaj, M. (2008b). “Critical” peace education. In Bajaj, M. (ed.). *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Bajaj, M. (2015). ‘Pedagogies of resistance’ and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*. 12 (2), 154-166.
- Bajaj, M. & Hantzopoulos, M. (2016). *Peace education: International Perspectives*. New York and London: Bloomsbury.
- Bajaj, M. (2019). Conceptualising critical peace education for conflict settings. *Education and Conflict Review*. 2, 65-69.
- Capobianco, R. (2021). Per un'educazione di qualità, equa e inclusiva: la sostenibilità nell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica (EC). *Formazione & Insegnamento*. XIX(1), 252-265.
- Capobianco, R. (2022a). Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola delle competenze. *Studi sulla Formazione*, XXV(1), 103-119.
- Capobianco, R. (2022b). Educating to critical thinking through the cross-curricular teaching of civic education. Educare al pensiero critico attraverso l'insegnamento trasversale dell'educazione civica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics* - Anno 6 n. 1.
- Capobianco, R. & Cerrato, M. (2022). Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education. *Educazione alla cittadinanza globale: Le competenze dei docenti per promuovere l'agenda 2030 attraverso l'educazione civica*. *Formazione & Insegnamento*, XX(2), 107-128.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia emancipata di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.

- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu>.
- Farné, R. (1989). *La scuola di «Irene». Pace e guerra in educazione*: Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*. 6 (3), 167-191.
- Galtung, J. (1973). *Education for and with peace: Is it possible?* In J. Galtung (ed.). *Essays in Peace Research*. Copenhagen, Denmark: Christian Eljers.
- Galtung, J. (1975). *Peace research, education, action*. Copenhagen, Denmark: Christian Eljers.
- Galtung, J. (1980). *Essay in peace research*. Copenhagen, Denmark: Christian Eljers.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means. Peace and conflict, Development and Civilization*. Oslo: Sage.
- Galtung, J. & Webel, C. (2007). *The handbook of Peace and Conflict Studies*. London: Routledge.
- Harris, I. & Morrison, M. L. (2003). *Peace education*. North Carolina: Mc. Farland Company.
- ILO (2010). *Prevention and Resolution of Violent and Armed Conflicts*. Geneva: ILO. [consultabile: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---ifp_crisis/documents/publication/wcms_202135.pdf]
- ILO (2017). *Employment and Decent Work for Peace and Resilience Recommendation*. Geneva, 106th ILC Session: ILO. [consultabile: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:3330503].
- Jonas, H. (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. trad. it. (1993). Torino: Einaudi.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019 [consultabile <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>].
- MI (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*. [consultabile https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306].
- MIUR (2017). *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale*. <http://www.perlapace.it/wp-content/uploads/2019/03/Linee-Guida-Pace-Cittadinanza.pdf>
- Mortari, L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari, *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. (pp.9-33). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2018). Service Learning e Civic Engagement una nuova politica per l'educazione. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*. 2, 9-22.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved December 10, 2017.
- Page, J.S. (2008) *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Reardon, B. (1997). *Diritti umani come educazione alla pace*. In G.J. Andreopoulos & R.P. Claude (eds.). *Educazione ai diritti umani per il ventunesimo secolo*. (pp.255-261). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Reardon, B. (2000). *Peace education: Review and projection*. In B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown (eds.). *International Companion to Education*. New York: Routledge.
- Richmond, O.P. (2005). *The Transformation of Peace*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Roche, D. (1993). *Il diritto umano alla pace*. Toronto: Novalis.
- Santerini, M. (2008). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Arnoldo Mondadori.

Ulivieri, S. (2018). *Costruire una nuova democrazia tra conoscenza e solidarietà*. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, & M. Piccinno, *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. (pp.15-24). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

UN (2001). *International Day of Peace. Resolution adopted by the General Assembly 55/282*. [consultabile <http://www.un-documents.net/a55r282.htm>].

UNESCO (1945). *Costituzione della Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, le Scienze e la Cultura* [consultabile <https://www.miur.gov.it/documents/20182/4394634/2.%20Costituzione-UNESCO.pdf>].

UNESCO (2018). *Long walk of peace: towards a culture of prevention*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICEF (2012). *Conflict Sensitivity and Peacebuilding in UNICEF. Technical Note*. New York, NY: UNICEF. [consultabile: http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/UNICEF_Technical_Note_on_Conflict_Sensitivity_and_Peacebuilding.pdf].

UNOSDP. UN Office on Sport for Development and Peace (2015). *Building a Peaceful and Better World through Sport and the Olympic Ideal*. A/RES/70/4. New York, NY: United Nations. [consultabile: <http://undocs.org/A/RES/70/4>].

Il film realista come dispositivo per l'*active learning*: prima indagine sul cinema di Pierfrancesco Diliberto in chiave pedagogica

Realist film for active learning: first pedagogical investigation of Pierfrancesco Diliberto's cinema

Irene Gianceselli

*Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, irene.gianceselli@uniba.it

ABSTRACT

L'articolo indaga la possibilità di utilizzare il cinema e l'analisi del film come un unico dispositivo educativo a partire dalla scelta di organizzare una cinematografia didattica realista. Sulla base di tali ipotesi viene analizzato in modo inedito il cinema di Pierfrancesco Diliberto come "terzo pedagogico" e la dinamica dell'agire educativo registico nei confronti della società nell'epoca della virtualità e del metaverso. L'approccio teorico, che tende a formalizzare il modello, prevede anche ricadute pratiche per la formazione universitaria fondata sull'*ethos democratico*.

ABSTRACT

The article analyzes the feasibility of using cinema and film analysis as a unique educational system, proposing realist pedagogical filmography. From these hypotheses, both Pierfrancesco Diliberto's films and the dynamics of educational directorial action towards society in the age of virtuality and the metaverse are analyzed in an unprecedented way as a "pedagogical third". This theoretical approach, which tends to formalize the model, also provides practical implications for university education based on the democratic *ethos*.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Cinema per la didattica universitaria, pedagogia, educazione alla cittadinanza democratica, analisi del film, Pierfrancesco Diliberto

Cinema and university education, pedagogy, democratic *ethos*, film analysis, Pierfrancesco Diliberto

INTRODUCTION / INTRODUZIONE

È possibile, attraverso il cinema e l'analisi del film, educare alla cittadinanza democratica e costruire gli strumenti necessari alla comprensione delle dinamiche che fagocitano la nostra società intenta a trasformare i rapporti interpersonali assecondando e talora asservendo le logiche del *marketing* e del profitto che oggi stanno spostando esperienze e corpi negli spazi virtuali del metaverso? A nostro avviso la risposta a questa domanda è pienamente positiva. Certo occorrerà, prima di tutto, formalizzare un metodo e organizzare una cinematografia didattica (Volpicelli, 1949, p. 38) che risponda alle attuali

necessità dell'agire educativo (Perla & Riva, 2016): non può infatti essere considerato attendibile un dispositivo didattico che non sia oggi strutturato e ispirato dai principi costituzionali italiani ed europei (anche con riferimento alla prima proposta di Altiero Spinelli e Ernesto Rossi raccolta nel cosiddetto *Manifesto di Ventotene* pubblicato nel 1944 con il titolo originale *Per un'Europa libera e unita. Progetto d'un manifesto*). Così il cinema e l'analisi del film, considerate nella loro dignità e missione di "terzo pedagogico" (Houssaye, 2000; Damiano, 2013; Perla, 2016; Gianceselli 2022), potranno essere impiegati come un unico dispositivo didattico inscindibile se le tecniche per la corretta comprensione dei prodotti audiovisivi andranno a sostenere un approccio all'opera cognitivo-emotivo e metacognitivo. Analizzare con questa intenzione e consapevolezza un prodotto audiovisivo potrà avere una ricaduta sociale e politica decisamente importante: emanciperà, di fatto, gli educandi che da spettatori (e produttori) passivi di *reel* o contenuti virali stereotipati si ritroveranno ad esercitare una postura critica, non banalmente moralistica, nei confronti delle immagini, delle forme e dei contenuti che la rete, in particolare i *social*, propongono oramai con scopi precisi legati all'interesse economico di pochi. Si tratta, di fatto, di rendere operative – in modo contestuale – le proposte emerse dall'approccio analitico della *media education*, tenendo conto della sua evoluzione dagli anni Settanta (Lewicki, 2007) ad oggi, valutando il fatto che insegnare i media coincide con l'educazione alla cittadinanza (Rivoltella, 2017) e considerando che i prodotti mediali sono oramai intrinsecamente ideologici, capaci come sono di influenzare scelte politiche oltre che di vita (Buckingham, 2020). Il nostro modello, ancora in fase di sperimentazione, ha prodotto un primo incoraggiante risultato nella formazione universitaria rivolta a 200 studenti di L-19 (Dip. For. Psi. Com. - Uniba) nel secondo semestre del 2022 durante il corso *Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative*. In questa prima fase è stato proposto agli studenti un percorso dedicato al Neorealismo e, nello specifico, al cinema di Vittorio De Sica applicando l'impostazione pedagogica pasoliniana del dialogo (Gianceselli, 2022a) proposta dallo stesso Pasolini nel *Manifesto per un nuovo teatro* (1968) associando pertanto al dibattito una formazione preliminare sulle tecniche basilari dell'analisi del film. Il Neorealismo, lo sguardo di De Sica in *I bambini ci guardano* (1944), *Sciuscià* (1946) e *Ladri di biciclette* (1948), si sono letteralmente imposti (certo non in forma violenta, ma come una graziosa seduzione, vissuta con stupore e commozione in alcuni casi) tra gli studenti che non conoscevano né l'autore, né i suoi film¹ accendendo dinamiche intellettuali ed emotive che hanno dato valore al rito culturale della proiezione cinematografica appena vissuta in aula e ad una analisi della contemporaneità lucida, «a canone sospeso», per dirla ancora con Pier Paolo Pasolini (1968) e con Roland Barthes (1966, p. 31). Questa prima esperienza ha prodotto in chi scrive una ulteriore riflessione: pur tenendo conto delle specificità espressive, tecniche e poetiche dei vari autori e del cinema italiano e internazionale, cosa ne è del realismo oggi e, ammettendo che la nostra società non sappia più credere nella realtà, esistono nel cinema contemporaneo dei possibili riferimenti per una ri-educazione al realismo? Questo articolo, per cominciare a trovare interlocutori e proposte culturali, indaga in modo inedito il cinema di Pierfrancesco Diliberto, in arte

¹ Dai questionari somministrati per la ricerca quali-quantitativa (compilati da 169 su 200 frequentanti) emerge come dato che il 98% degli studenti tra i 19 e i 30 anni non aveva mai visto un film in bianco e nero, né un film neorealista.

PIF, in chiave pedagogica valutando che il suo modo di essere realista si può considerare l'evoluzione del sentimento e della pratica registica, intellettuale di chi lo ha preceduto, prima fra tutte proprio la postura rigorosa quanto pietosa (in senso etimologico) di Vittorio De Sica. L'agire registico può infatti somigliare a quello educativo (Gianeselli, 2022b) perché entrambi sperimentano la corporeità e la semplicità e sono il risultato del pensiero che precede l'azione in sé e che

«rompe gli schematismi e le simmetrie, cogliendo le possibili articolazioni fra elementi apparentemente disgiunti, allo scopo di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità e di non dimenticare mai le totalità integratrici.» (Morin, 1985, p. 59)

TITLE LEVEL 1 / L'EDUCATORE E IL REGISTA ATTRAVERSO GRAMSCI, LUKÁCS, MORANTE E TARKOVSKIJ: RIFLESSIONI E PRATICHE PER UNA PEDAGOGIA DEL REALISMO

Prima di cominciare l'indagine converrà però rispondere a due domande: cos'è la realtà e come si riconosce un autore e un educatore che con essa si ponga in rapporto critico e attivo? Ci viene in aiuto Elsa Morante:

«L'arte è il contrario della disintegrazione. E perché? Ma semplicemente perché la ragione propria dell'arte, la sua giustificazione, il solo suo motivo di presenza e sopravvivenza, o, se si preferisce, la sua funzione, è appunto questa: di impedire la disintegrazione della coscienza umana, nel suo quotidiano, e logorante, e alienante uso col mondo; di restituirle di continuo, nella confusione irrealistica, e frammentaria, e usata, dei rapporti esterni, l'integrità del reale, o in una parola, la realtà.» (Morante, 1990, p. 1542)

Pertanto, facciamo nostra anche l'idea che il realismo ritrae «l'uomo completo e la società completa» (Lukács, 1957, p. 17) e che

«Insomma, l'immagine non è questo o quel significato espresso dal regista, bensì un mondo intero che si riflette in una goccia d'acqua, in una goccia d'acqua soltanto! [...] L'immagine artistica [...] deve soltanto richiamare alla memoria la verità.» (A. Tarkovskij, 2014, 184-185)

A questo punto converrà definire la pedagogia che il realismo, considerato in quanto agire educativo (Perla & Riva, 2016), sottende. Si tratta di una pedagogia anti-retorica e per certi versi brutale, traumatica anche poiché implica una tensione etico-morale rischiosa e persino contraddittoria: se da un lato tale pedagogia deve essere necessariamente fondata sul rispetto del vivere in comune, della *cosa* e delle *cose pubbliche*, non può rinunciare a mostrare le pieghe più feroci della sua contemporaneità, né si può opporre ai sentimenti dell'indignazione e della rabbia perché la sua vocazione è la denuncia e la ribellione contro tutti quegli atti che soffocano qualsiasi possibilità di democrazia o che, peggio, la corrompono in modo subdolo annullando qualsiasi sforzo della comunità per un futuro di pace e di uguaglianza sociale. Questi sentimenti, però, non vanno né demonizzati, né passati al setaccio di una moralità ipocrita e scandalistica: la rabbia, il senso di

insoddisfazione, la frustrazione nei confronti di uno *status quo* che si oppone alla pratica intellettuale e alla libertà impendendo il dialogo, anche contrastivo, sono sentimenti che occorre affrontare con coraggio e senza esitazioni, cercando di arrivare alle matrici del conflitto per proporre valide alternative tanto sul piano teorico, entrando nel merito e nel metodo, tanto su quello della prassi se si sceglie un modello educativo militante (Gramsci, 1967) e se si lavora per costruire «l'autodeterminazione razionale» della pedagogia dalla politica dei partiti i cui valori tendono spesso a non coincidere con quelli intrinseci delle Scienze dell'Educazione (Baldacci, 2011). Il primo intellettuale ad avere improntato il suo intervento educativo nei confronti della società sviluppando anche teoricamente la pedagogia realista della ribellione è proprio Pasolini (Gianeselli, 2022c) che nel suo trattatello pedagogico *Gennariello* (1981, pp. 38-41) spiega al giovane allievo ideale che «niente come fare un film costringe a guardare le cose» (p. 38) e condivide con lui la sua scelta militante di mettere in dubbio, opponendovisi con una alternativa tanto culturale quanto etico-politica, il «linguaggio pedagogico delle cose» davanti al quale, suo malgrado, riconosce una impotenza tragica e inevitabile pur continuando ad opporsi al modello educativo capitalista e borghese, pur ribellandosi, quindi, alle ingiustizie sociali. Certo, il maestro di Pasolini fu Gramsci: non a caso la filosofia della *praxis* gramsciana, che si configura come una pedagogia che critica attivamente il senso comune della massa, prevede anche un atto trasformativo poiché «si fa azione concreta che modifica la realtà secondo esigenze storico-oggettive» (Baldacci, 2017, p. 175). Per Gramsci, tanto la scuola quanto gli strumenti culturali, tra i quali cinema e teatro, devono formare l'individuo (e quindi la collettività) alla consapevolezza di diritti e doveri democratici e a una presa di possesso della propria personalità (1916). La pedagogia realista, dunque, recupera il senso dell'umanità, del vivere democratico nel rispetto delle diversità, affronta i pregiudizi e li decostruisce, ingaggia una lotta intellettuale per recuperare la sacralità della vita e per proteggerne tanto la tenerezza, quanto le fragilità denudando in modo impietoso i meccanismi del potere e dei poteri che a più livelli, in forme e modi vari, distruggono o minacciano la libertà e la pace comuni. È appunto uno sforzo di onestà intellettuale tutto teso sulla direzione intenzionale primaria della pedagogia: la possibilità (Bertolini, 2005, pp. 43-48). Se si guardano i tre film di Pierfrancesco Diliberto è facile pensare che lo sforzo pedagogico dei registi che lo hanno preceduto tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta insieme all'impegno del ruolo registico, non sia andato perduto ma che, anzi, questo sia stato raccolto – con le personali scelte di poetica ed etico-morali – anche da autori nati dopo gli anni Settanta, ancora bambini in quella cesura storica che Leone de Castris considera l'avvento degli “intellettuali tuttofare” che coltivavano «l'ideologia della separatezza» (1972, pp. 228-230) invece che l'eresia e la militanza (Freire, 1971) fondamentali per chi voglia esercitare una facoltà formatrice sulla vita e sulla realtà, per chi voglia quindi trasformare ciò che, nelle dinamiche molteplici e spesso contrastive, impedisce alla società di essere pienamente inclusiva e democratica.

TITLE LEVEL 2 / EDUCATORE E REGISTA COME TESTIMONI

Il regista che agisce con un'intenzione educativa nei confronti della società non può che essere un realista, ormai possiamo affermarlo senza temere di risultare troppo

asseverativi. Non si tratta di stabilire se questa caratteristica determini una qualità migliorativa o peggiorativa dell'agire registico, ma semplicemente si riconosce la postura pedagogica-didattica di questo sguardo sul mondo. Certo, un regista che è un educatore, in modo consapevole o per pura vocazione, produrrà opere che potranno diventare validi dispositivi didattici in luoghi formali e informali per il percorso professionalizzante di insegnanti e operatori tanto nell'*active learning* universitario, quanto nella dimensione metodologico-decisionale dell'*Instructional Design* (Castoldi, 2011, p. 59), oltre che nei luoghi non formali garantendo così anche opportunità di sostegno all'autoformazione nel *longlife learning*. Possiamo dunque aggiungere che il supporto del dialogo paritario di ascendenza pasoliniana (Gianeselli, 2022a) successivo e in parallelo alla fruizione collettiva della proiezione (anch'essa momento educativo strumentale al vivere democratico perché improntata sul rispetto dell'esperienza partecipe, sull'ascolto e sulla condivisione reciproca di emozioni, sentimenti, idee) è parte di un dispositivo che può declinarsi a partire dalla scelta etica di organizzare una cinematografia didattica realista. Dunque, un regista realista è, di fatto, un *testimone*: del proprio tempo e del tempo passato, si sforza di predire il presente (Gianeselli, 2022b) in un movimento critico e inesausto che implica scelte poetiche ed etico-morali:

«ricordatevi che esistono precisi obblighi morali, etici, legati al concreto materiale storico. [...] A ogni modo anche questo è in stretto rapporto con la questione dell'idea, in questo caso con l'idea di un film basato su fatti storici. In ultima analisi, la profondità dell'idea dipende dall'impulso che fa nascere l'idea stessa. [...] L'idea deve essere uguale a un'azione in ambito etico e morale. Come un libro: prima di ogni altra cosa è un'azione, un fatto morale, non solo artistico. Spero voi capiate di cosa sto parlando. Esistono coloro che scrivono e gli scrittori, che non sono la stessa cosa. [...] Ecco, provate a pensare, voi state vivendo e a un tratto sorge un dilemma: come continuare a vivere, così o in un altro modo? Ossia, capite che se agirete in un certo modo, vi toccherà rischiare parecchio ma sarete sulla strada della realizzazione in senso morale. [...]. L'autoespressione è un'arma a doppio taglio: essa non è la cosa più importante. Ecco, sapete perfettamente che state rischiando tutto, ma non perdetevi il senso della vostra dignità. [...] Penso che se la vostra idea non vi tocca in questo senso... allora è meglio non lavorarci. [...] Non è un'idea autentica.» (Tarkovskij, 2014, pp. 104-105)

Naturalmente con questa lettura anche Andrej Tarkovskij è, a suo modo, un maestro di realismo e le sue indicazioni ci sembrano valide tanto per un regista quanto per un educatore: l'agire educativo è, di fatto, un complesso di azioni in ambito etico e morale, tanto più se fondato su una coscienza civica e su valori costituzionali e se, appunto, ha il valore di una testimonianza, e se mette a fuoco tanto la proprietà semplice della memoria quanto la corporeità educativa che fa proprio dell'essere materico in movimento – o in assenza di movimento – un *significante* che dà *significato* al processo educativo (Sibilio, 2016). Non a caso, la carriera di Pierfrancesco Diliberto comincia ad avere una impronta autorale con un programma dal titolo fortemente pedagogico, *Il testimone*, che va in onda su MTV per la prima volta l'8 ottobre 2007 con la puntata pilota *Addio pizzo* dedicata alla storia della prima Associazione *antiracket* omonima fondata a Palermo nel 2004 da un

gruppo di giovani e tuttora attiva nella città e in Sicilia.² Il percorso de *Il testimone* continua sino al 2021, la nona stagione si apre con la puntata pilota dedicata a Giulio Regeni, dottorando italiano ucciso nel 2016 in Egitto: il *reportage* possiede una maturità nuova, ma non inedita, Diliberto ricostruisce l'inchiesta sull'omicidio del giovane ricercatore confrontandosi anche con i giornalisti Carlo Bonini e Giuliano Foschini. I documentari vengono girati con un'unica telecamera a mano, Diliberto è sia *cameraman* che voce narrante, modifica l'inquadratura a seconda del momento presente e in base alla necessità di dialogare direttamente con lo spettatore per condividere le impressioni del momento provocate dalle vicende e dall'esperienza in modo immediato, educandosi ed educando alla realtà. Così il piano narrativo è una soggettiva che scopre il presente in presa diretta, potremmo dire oggettivando lo sguardo proprio in virtù dell'onestà con la quale sospende momentaneamente il giudizio nella ricerca della verità. Questo modo di inquadrare lo spazio e il tempo appartiene anche ai lungometraggi *La mafia uccide solo d'estate* (2013) e *In guerra per amore* (2016) seppure in modi differenti denotando una evoluzione nel modo in cui il regista trasmette il suo discorso pedagogico allo spettatore.

TITLE LEVEL 3 / L'ISOLA DI ARTURO GIAMMARRESI: LA SICILIA (E L'ITALIA)

La coppia di giovani innamorati, Arturo e Flora, è protagonista di quella che si configura come una trilogia: *La mafia uccide solo d'estate* (2013), *In guerra per amore* (2016), *E noi come stronzi rimanemmo a guardare* (2021). La trilogia è impostata con uno schema narrativo preciso: la coppia è ostacolata nel suo amore tenero, puro e disinteressato da contingenze storiche e i desideri individuali si scontrano con le dinamiche della comunità che sono del tutto autonome e dettate da interessi economici e di potere. Nel film più recente, come vedremo, la questione diventa addirittura metastorica perché l'era digitale e l'avvento del metaverso provocano una frattura profonda nel rapporto tra l'individuo e la società che tende persino a smaterializzare i corpi, deprivandoli della dignità in ambito affettivo e lavorativo trasformando la vita in un ologramma permanente. L'idillio romantico, però, è solo un pretesto: di fatto, Diliberto usa lo schema della favola e applica le funzioni di Propp (1991) per mostrare l'evoluzione etica dei protagonisti (che si delineano a partire dal loro modo di affrontare le vicende), quindi la "presa di possesso della loro personalità" (Gramsci, 1916), e il loro tentativo di modificarla per necessità storico-oggettive (Baldacci, 2017). *La mafia uccide solo d'estate* è proprio un esempio concreto di percorso auto-educativo. Arturo viene inizialmente influenzato dalla pedagogia popolare: i cittadini di Palermo sono indifferenti e omertosi, la commedia³ disvela anche la paura di affrontare la mafia che pare essere considerata dagli adulti

² La nascita spontanea del comitato *Addiopizzo* è proprio un atto di ribellione alla mafia e all'omertà: i volontari nella notte tra il 28 e il 29 giugno 2004 tappezzano i quartieri di Palermo con degli adesivi listati a lutto su cui c'è scritto «Un intero popolo che paga il pizzo è un popolo senza dignità». <https://addiopizzo.org/>

³ Le musiche di Santi Pulvirenti fanno da commento ai fatti, alle azioni, ai pensieri di Arturo proprio come accadeva con i primi film muti e, in qualche modo, aggiungono una indicazione di tipo autorale nella dinamica narrativa entrando in rapporto con lo spettatore con delicatezza.

(familiari, insegnanti, sacerdoti, barbieri e baristi) una questione privata: la scia di sangue che bagna Palermo è liquidata come «fatto di fimmine» ed essere testimoni di un delitto, in questa città, è considerata «la cosa peggiore che poteva capitare a un cristiano a Palermo, dopo la morte».⁴ Arturo cresce, è sempre innamorato della compagna di scuola Flora, e intanto vengono uccisi dalla mafia Filadelfio Aparo, Mario Francese, Boris Giuliano (che il bambino incontra e con il quale stabilisce un rapporto amichevole), Cesare Terranova, Piersanti Mattarella, Gaetano Costa e Pio La Torre. Il risveglio di Arturo avviene dopo l'assassinio del generale Carlo Alberto Dalla Chiesa: il bambino si pente dell'intervista faziosa e un poco ingenua che gli aveva fatto pochi giorni prima. Arturo aveva infatti chiesto a Dalla Chiesa se non avesse sbagliato ad indagare in Sicilia perché il Presidente del Consiglio Giulio Andreotti, suo idolo, aveva dichiarato la mafia una emergenza di altre regioni. Il modello istituzionale crolla – e così comincia il processo auto-educativo – e l'unico adulto che esercita uno sguardo critico sui fatti, l'amico giornalista Francesco, sprona Arturo a continuare con questa sua vocazione per l'inchiesta suggerendogli di verificare sempre le fonti delle sue informazioni perché non tutte sono attendibili. Quando il maxiprocesso (che comincia il 10 febbraio 1986) porta nell'aula bunker gli affiliati di Cosa nostra e non solo l'isola, ma l'Italia conosce in modo definitivo il lavoro del *pool* antimafia voluto da Rocco Chinnici e poi dal suo successore Antonio Caponnetto, Arturo è oramai un uomo adulto, che si adatterà a seguire la campagna elettorale della Democrazia Cristiana pur di stare vicino a Flora, di cui è ancora innamorato, anche se ormai ha perfettamente compreso la collusione di Salvo Lima con Cosa nostra. Arturo sarà infatti testimone del suo omicidio, voluto da Riina perché l'onorevole non poté mantenere, come aveva promesso venendo eletto, la garanzia di protezione e scarcerazione dei suoi affiliati condannati dalla sentenza della Cassazione il 30 gennaio del 1992. Il risveglio di Flora coincide con quello della Palermo che partecipa al funerale del giudice Giovanni Falcone.⁵ *La mafia uccide solo d'estate* ha un percorso narrativo razionale, che rifugge la retorica: il regista fa memoria, ripercorre i fatti, mette in relazione le vicende e la piccola storia individuale dei protagonisti perché il privato è pubblico e la mafia interviene costantemente nelle loro vite, anche quando loro credono di non esserne coinvolti. In particolare, il finale del film insiste molto sul progetto educativo di Arturo e Flora genitori: i due accompagnano il figlio per la città e gli mostrano, indicandole di fatto anche allo spettatore quindi dando valenza didattica alle sequenze, le lapidi commemorative dedicate a poliziotti, giornalisti e giudici uccisi dalla mafia. Così, in definitiva, attraverso il film, il regista propone proprio la lotta alla mafia come modello educativo e i corpi degli attori incarnano l'agire educativo dimostrando che l'indicazione di Paolo Borsellino non ha niente di utopico e irrealizzabile perché

⁴ Questa battuta, in particolare, è della voce narrante di Arturo (nell'episodio 1 della I stagione) nella serie TV *La mafia uccide solo d'estate*. Sceneggiatura originale di P. Diliberto, S. Bises, M. Astori, diretta da L. Ribuoli in onda su Rai 1 (produzione Wildside, Rai Fiction) dal 21 novembre 2016.

⁵ La strage di Capaci del 23 maggio 1992 – nella quale perdono la vita Giovanni Falcone, sua moglie Francesca Morvillo, agli agenti della scorta Vito Schifani, Rocco Dicillo, Antonio Montinaro – anticipa quella di via D'Amelio del 19 luglio 1992 nella quale sarà ucciso il collega e amico di Falcone, Paolo Borsellino con i cinque agenti della sua scorta Agostino Catalano, Emanuela Loi, Vincenzo Li Muli, Walter Cosina e Claudio Traina.

«La lotta alla mafia deve essere innanzitutto un movimento culturale che abitui tutti a sentire la bellezza del fresco profumo della libertà che si oppone al puzzo del compromesso morale, dell'indifferenza, della contiguità e quindi della complicità.» (Lillo & Diliberto, 2021)

TITLE LEVEL 4 / IN GUERRA PER AMORE: INDAGINE SUL PASSATO PER CAPIRE IL PRESENTE DELLA DEMOCRAZIA

Con *In guerra per amore* la narrazione comincia a farsi ancora più sofisticata perché la vicenda amorosa rimane sullo sfondo come l'apparente motore delle azioni, ma la metafora è molto più sottile. Arturo questa volta è un giovane immigrato siciliano a New York, innamorato di Flora Guarneri, figlia del proprietario del ristorante per il quale lavora che va promessa in sposa al figlio del boss Don Tano affiliato di Lucky Luciano. Per sposare Flora, Arturo deve chiedere la sua mano al padre che si trova in Sicilia, a Crisafullo: arruolato per lo sbarco americano, il giovane troverà nel tenente Philip Catelli un amico e un educatore. Sarà proprio Catelli, infatti, a far comprendere ad Arturo cosa sta accadendo in Sicilia: l'alleanza tra gli americani e i mafiosi (primo fra tutti Lucky Luciano che dal carcere di New York coordina le operazioni) sta favorendo proprio questi ultimi che ottengono, in cambio di una resa pacifica alle truppe americane, la scarcerazione dei propri affiliati e i ruoli di potere nell'isola gestendo così economicamente e politicamente le città liberate. Catelli si ribella al suo diretto superiore e Arturo raccoglie la sua eredità: un rapporto del tenente per Roosevelt che consegna direttamente alla Casa Bianca dove, però, non verrà mai ricevuto. Se a guerra sostituiamo lotta, è evidente che il fulcro del film è proprio Catelli: è lui che spiega ad Arturo di essere in guerra per amore del proprio Paese e della libertà. Certo, la questione non può essere liquidata educativamente come un semplice slancio patriottico e nazionalista: Catelli lotta per gli uomini e per le donne, vuole davvero rendere l'Italia e la Sicilia libere dal nazifascismo, ma diventa sempre più disperato e consapevole del fatto che la guerra in sé è solo una questione di affari e lui è impotente, nulla può, isolato, contro la rete di favori e scambi che americani e mafia stanno tessendo. Don Calò, il boss di Crisafullo, diventerà sindaco della città sotto l'egida della Democrazia Cristiana, il suo discorso anticipa la spiegazione delle ragioni politiche per cui gli americani preferirono non contrastare la mafia:

«Cari crisafulliani, è il vostro nuovo sindaco che vi parla. Oggi, cari amici, è una giornata speciale, una giornata felice, perché grazie agli amici americani abbiamo ricevuto un regalo, una cosa bellissima: a Crisafullo è arrivata la democrazia! Ora, chi è sta democrazia? Vu spiegù. La democrazia è comu quannu nasci un picciriddu, è una festa! E perché è una festa? Perché 'stu picciriddu è il nostro futuro, e così anche la democrazia. Sulu ca 'stu picciriddu nui ce lo dobbiamo curare, lo dobbiamo proteggere, lo dobbiamo tenere per mano, sennò se po' fari mali, poviru 'nuccenti, lo dobbiamo fare crescere al sole di questa nostra bella terra, lontano dal freddo, dal gelo, di certe terre buie dove abita il diavolo. Perché parramuni chiaro: a noi 'sti russi, 'sti comunisti, nun ci piaciuni, ed è per questo che l'americani si fidanu di noi. Ora, io lo so che a qualcheduno chista storia nun ci piacerà, perché dicono che noi non siamo gente perbene, noi non siamo presentabili, noi siamo un pericolo. Noi?! Un pericolo? E allora vi domando a voi, ca vi canusciu unu per unu: quando avevate bisogno di protezione, da chi siete andati?! Da loro

o da noi?! Quando avevate bisogno di un lavoro, da chi siete andati? Da loro o da noi?! Quando avevate bisogno di giustizia! Da chi siete andati? Da noi. Siete venuti da noi! Noi, che siamo sopravvissuti a tutto, alle guerre, ai governi, ai fascisti, ai nazisti, e sopravviveremo anche ai comunisti! Perché la verità è che in questo Paese noi siamo la democrazia!» (P. Diliberto et al., 2016)⁶

Questa sequenza, peraltro, sembra omaggiare per la costruzione geometrica, nonostante non si tratti di un campo lungo, quella omologa in *Baaria* (2009) di Giuseppe Tornatore nella quale il comizio è tenuto da un esponente del PCI. Proprio come in *Baaria*, nel quale il protagonista Peppino nel finale torna bambino e incontra il suo doppio, lo sguardo di Arturo si rispecchia in quello di Sebastiano che aspetta invano il ritorno del padre partito su ordine di Mussolini. Sebastiano è proprio un personaggio simbolico: cerca di recuperare la canzone *Donkey flyin' in the sky*⁷ che il padre gli ha lasciato in dono in una lettera per ricordargli che si può sempre fare qualcosa⁸ per cambiare la realtà e il suo primo incontro con Arturo avviene proprio quando, per recuperare il tenente Catelli, lui è sospeso a cavalcioni su un mulo, in volo per Crisafullo appeso a un elicottero. Questa scena (Fig. 4), come quella in cui Arturo si piega per chiedere informazioni a un contadino (Fig. 2), recupera la testimonianza degli scatti di Robert Capa (Fig. 1; Fig. 3).



Fig. 1 Robert Capa, *Sicilian peasant telling an American officer which way the Germans had gone*. Near Troina. Italy. August, 1943. © Robert Capa © International Center of Photography | Magnum Photos

⁶ Dialogo da sceneggiatura desunta di *In guerra per amore* (2016).

⁷ Canzone originale di Santi Pulvirenti, feat. Thony.

⁸ “Possiamo sempre fare qualcosa. Itinerari didattici per la legalità” (referenti prof.ssa Loredana Perla, dott.ssa Irene Ganeselli) è anche il titolo – ispirato dalle interviste di Giovanni Falcone (Falcone & Padovani, 1991) – del progetto vincitore del V Bando “Le Università della Legalità” promosso dalla Fondazione Falcone. Il progetto si è concluso il 12 dicembre 2022 con un incontro tra il regista Diliberto e gli/le studentesse del Corso di Didattica Generale (L-19) del Dipartimento For. Psi. Com. di UniBa al termine del laboratorio dedicato al cinema come dispositivo didattico di ventiquattro ore di cui sono attualmente in fase di analisi i dati raccolti dalla somministrazione di questionari e dagli esercizi di scrittura biografica degli oltre 200 studenti coinvolti.



Fig. 2 P. Diliberto, *In guerra per amore*, 2016



Fig. 3 Robert Capa *An American tank advances toward the centre of the island, where German units held strong positions*. July-August, 1943. © Robert Capa © International Center of Photography | Magnum Photos



Fig. 4 P. Diliberto, *In guerra per amore*, 2016

Il titolo del film sembra contenere una domanda che si disvela nell'arco della narrazione e decostruisce di fatto lo schema della commedia romantica perché l'*happy ending* è sospeso: ancora una volta, la vita di Arturo deve subire la Storia. Se da un lato, infatti, la mafia lo costringe ad arruolarsi pur di chiedere la mano di Flora, dall'altro l'istituzione americana non lo accoglie al suo ritorno per intervenire contro il sistema di potere con il quale si è alleato per lo sbarco. Che significa, quindi, credere di essere in guerra per amore, su quali basi, cioè, si fonda una democrazia che nasce da una divisione dei poteri? Se ne *La mafia uccide solo d'estate* prevale la speranza che testimoniare e fare memoria possa essere effettivamente un atto politico trasformativo, *In guerra per amore* manifesta la crescente disillusione e la consapevolezza di avere ingaggiato una lotta impari perché chi denuncia, troppo spesso, viene lasciato solo proprio come accadde al capitano dell'esercito W. E. Scotten che il 29 ottobre 1943 consegnò al governo alleato un rapporto nel quale spiegava chiaramente che abbandonare qualsiasi tentativo contro il sistema mafioso avrebbe significato annullare, di fatto, la democrazia e lasciare l'isola nelle mani dei criminali per lungo tempo.

TITLE LEVEL 5 / E NOI COME STRONZI RIMANEMMO A GUARDARE: IL POETA AVVERSO AL METAVERSO

Diliberto rivela che il titolo del suo ultimo film *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*⁹ era stato pronunciato da Andrea Camilleri anni prima durante un comizio. Camilleri, però, la attribuiva a un poeta, pur non avendone mai rivelato il nome. La nostra ipotesi è che Camilleri faccia riferimento alla poesia di Bertolt Brecht (1992, p. 136) *Nei tempi oscuri*:

«Non si dirà: quando il noce si scuoteva nel vento / ma: quando l'imbianchino calpestava i lavoratori. / Non si dirà: quando il bambino faceva saltare il ciottolo piatto sulla rapida del fiume / ma: quando si preparavano le grandi guerre. / Non si dirà: quando la donna entrò nella stanza / ma: quando le grandi potenze si allearono contro i lavoratori. / Tuttavia non si dirà: i tempi erano oscuri / ma: perché i loro poeti hanno taciuto?» (Brecht, 1992, p. 136)

Il protagonista del film questa volta è un uomo di cinquant'anni che viene licenziato proprio dall'algoritmo di una app che lui stesso ha ideato: considerato un peso per l'azienda si ritrova escluso dal mercato del lavoro per via dell'età e accetta, sfruttato e senza diritti né dignità, di fare il rider arrivando persino a pagare per lavorare. Comincia a consegnare a domicilio pizze e gamberi, in sella alla bicicletta che diventa, proprio come in *Ladri di biciclette* di Vittorio De Sica, la risorsa per la sopravvivenza. Il film offre così lo spunto pedagogico per riflettere sui valori costituzionali: «l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro» è infatti il primo principio fondamentale della nostra Costituzione (1947, art. 1) eppure la realtà distopica e asfittica di questo futuro non troppo lontano proposta dal film coincide con quella dei tanti corrieri che affollano le strade delle

⁹ Sceneggiatura di P. Diliberto, M. Astori, liberamente ispirata a *Candido e la tecnologia* del collettivo I Diavoli.

nostre città portando cibo, bevande e quant'altro ai clienti che spesso ignorano le loro condizioni precarie e senza diritti. Arturo sembra inizialmente impotente, immerso in una borghesia che si diverte in festini con balletti che inneggiano al nazifascismo, anaffettiva e sadica. Il tono si fa più amaro, sebbene Diliberto abbia come riferimento Jacques Tati, la società industriale, che pure viene rappresentata, si pensi alla scena del licenziamento di Arturo girata all'interno della Ex fabbrica Olivetti ad Ivrea (Fig. 5), ora è uno spettro di solitudini nell'era in cui ologramma ideali e sentimenti annulla la possibilità del dialogo anche contrastivo individuale e collettivo.



Fig. 5 P. Diliberto, *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*, 2021

La società qui è separata da sé stessa, non ha cognizione dello stato di inerte accondiscendenza nella quale vive, accettando di fornire tutti i dati necessari per essere trasformata in un cliente passivo dell'impresa *Fuuber* e del suo proprietario (il giovane John che somiglia a Steve Jobs nei modi e negli slogan, cinico fino ad essere spietato) il cui unico interesse è riuscire a conoscere in modo immediato desideri, ambizioni e necessità per venderle anticipando addirittura la richiesta e ottenendo il massimo guadagno. *Fuuber* sa tutto di tutti: la ribellione di Arturo, insieme a Stella-Flora, è una fuga impossibile dalla banalità del male dettata dagli algoritmi. Questa volta Arturo sperimenta nel corpo lo sfruttamento sul lavoro, è fortemente simbolico che rimanga incastrato nella tuta da rider e che dorma senza potersi spogliare dello zaino portavivande (Fig. 6).



Fig. 6 P. Diliberto, *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*, 2021

Qui la pedagogia delle cose prende il sopravvento, non sembrano esserci alternative: dopo un incidente, Arturo si ritrova sotto la pioggia in una scena che sembra sperimentare il rovescio della medaglia distopica di *Blade runner* (1982). Se nel film diretto da Ridley Scott l'uomo si confrontava con il replicante scoprendone la profonda sensibilità (Fig. 7) e prendendo consapevolezza della propria crudeltà, qui l'uomo scopre che l'ologramma della compagna ideale non è altro che un trucco dell'era digitale: è in questo dialogo che tanto Arturo, quanto lo spettatore (che non subiscono il commento diretto di una voce *off* onnisciente, ma partecipano dell'esperienza narrativa nell'istante in cui questa si muove sullo schermo) prendono coscienza in modo definitivo del meccanismo perverso del mercato. L'ex manager ora rider ha lavorato per ottenere l'abbonamento all'app di incontri virtuali "su misura" nonostante abbia un costo esoso, e l'immagine dell'amore che il *device* proietta non è l'illusione prodotta da un demiurgo raffinato, ma la proiezione di una lavoratrice in carne e ossa sfruttata dai consumatori esattamente come lui (Fig. 8).



Fig. 7 R. Scott, *Blade runner*, 1982



Fig. 8 P. Diliberto, *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*, 2021

Arturo soffre quindi per l'amore impossibile perché Stella-Flora inizialmente sembra essere solo un ologramma mentre è a sua volta una giovane che lavora sotto contratto

esclusivo, isolata nella torre *Fuuber* in India, l'immagine della donna viene proiettata accanto a lui per soddisfarlo con una compagnia piacevole, che asseconda i suoi gusti essendo eterodiretta dai dati che l'algoritmo ha raccolto per concessione degli stessi utenti-consumatori. Il modello educativo in sé, in questa dinamica sociale, è totalmente assente, sostituito da un modello consumista e antidemocratico: l'essere umano sembra avere consegnato alle logiche del mercato capitalista ormai fuori controllo tutta la sua essenza, interessato com'è a garantire solo il soddisfacimento della richiesta con un'offerta che calpesta i lavoratori. Ecco che lo sguardo del regista, che qui resta molto più dietro la macchina da presa ritagliandosi l'efficace cameo del ricercatore universitario di filologia romanza precario che arrotonda facendo l'hater sui social, sceglie oggettive più schematiche ma non meno empatiche immergendosi in una città, Roma, evanescente come un sogno (o un incubo) popolata da soli adulti. Il finale che rifugge la retorica si condensa nel monologo dell'antagonista che introduce, proprio come faceva Don Calò nel comizio di *In guerra per amore*, l'analisi del processo storico, in questo caso compiutamente metastorico.

CONCLUSIONS / CONCLUSIONI

L'analisi del film, dunque, se intesa come parte del dispositivo didattico cinematografico realista, sembra essere effettivamente un ponte, un "terzo pedagogico" (Houssaye, 2000; Damiano, 2013; Perla, 2016) tra regista-educatore e società. Il discorso di un autore se ha una evoluzione, tanto nella tecnica quanto nei contenuti, come nel caso di studio qui indagato, si offre pertanto per lo *scaffolding* nello sviluppo della zona prossimale degli educandi (Vigotskij, 1990). Naturalmente, siamo ben consapevoli del fatto che nessuna ricerca si può convertire immediatamente in una norma nell'arte di educare (Dewey, 1990, pp. 11-12), ma è certo che bisognerà concedersi la possibilità di mettere in atto sia la fruizione di prodotti audiovisivi sia l'analisi delle poetiche come pratica educativa per un modello improntato sull'*ethos democratico*. La scuola, l'università, i luoghi della cultura e della vita in comune hanno il compito di trasformare i sudditi in cittadini (Elia, 2014) specie in un tempo ambiguo e complesso come il nostro presente che progressivamente sta dimenticando corpi e anime nel proiettare la sua incoscienza nel metaverso. Sentiamo di poter affermare che i doveri di un autore e quelli di un educatore debbano tornare a mettere al centro dell'agire educativo l'idea che la democrazia è il presupposto per lo sviluppo umano (Dewey, 1990, p. 45): nessuno deve essere escluso dai compiti fondamentali del controllo sui governanti e della partecipazione al processo democratico. Il presente che ci aspetta, malgrado tutti gli sforzi, non sembra essere luminoso: ai poeti e agli educatori il dovere etico e politico di non tacere e di trasformare la società. Un lavoro, questo, che oggi più che mai è un grande compito in classe (Leone de Castris, 1995, p. 99).

REFERENCES / BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, M. (2011). Autonomia ed eteronomia della pedagogia. In *Ricerca pedagogica e politiche della formazione*. M. Corsi - G. Saracino. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalterità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Barthes, R. (1966) I compiti della critica brechtiana. In *Saggi critici*. Torino: Einaudi.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet Università.
- Brecht, B. (1992). *Poesie*. Torino: Einaudi.
- Buckingham, D. (2020). *Manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: percorsi e strumenti*. Milano: Carocci.
- Costituzione della Repubblica Italiana* (1947)
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica*. FrancoAngeli, Milano.
- De Sica, V. (1944). *I bambini ci guardano*.
- De Sica, V. (1946). *Sciuscià*.
- De Sica, V. (1948). *Ladri di biciclette*.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diliberto, P. (2013). *La mafia uccide solo d'estate*.
- Diliberto, P. (2016). *In guerra per amore*.
- Diliberto, P. (2021). *E noi come stronzi rimanemmo a guardare*.
- Elia, G. (2014). La scuola e la formazione del cittadino: percorsi di cittadinanza. In G. Elia (Eds). *A scuola di cittadinanza: costruire saperi e valori etico-civili* (5-33). Bari: Progedit.
- Falcone G., Padovani M. (1991). *Cose di cosa nostra*. Milano: Bompiani.
- Gianeselli, I. (2022a). *Atti diversi, incanti di corpi: introduzione al teatro di Pier Paolo Pasolini con la testimonianza inedita di Luigi Mezzanotte*. Bari: Les Flâneurs.
- Gianeselli I. (2022b) Il teatro come dispositivo per la didattica dell'inclusione: predire il presente. In Guerini I. (Eds). *Scuola e inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze didattiche* (21-39). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Gianeselli, I. (2022c). *Atti diversi, incanti di corpi: le Tragedie del Manifesto, il teatro di Pasolini come dispositivo per la didattica universitaria, prove di formalizzazione*. Bari: Les Flâneurs.
- Gramsci, A. (1916). Socialismo e cultura. *Grido del Popolo*.
- Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Verlag.
- Leone de Castris, A. (1972). *L'anima e la classe*. Bari: De Donato.
- Leone de Castris, A. (1995). *Sinistra senza classe*. Roma: Danews.
- Lewicki, T. (2007). La media education: concetti-chiave e problemi aperti. In M. Morcellini, P. C. Rivoltella (Eds), *La sapienza di comunicare: dieci anni di media education in Italia e in Europa* (87-97). Gardolo (TN): Erickson.
- Lillo, M., Diliberto, P. (2021). *Io posso: due donne sole contro la mafia*. Milano: Feltrinelli.
- Lukács, G. (1957) *Saggi sul realismo*. Torino: Einaudi.
- Morante, E. (1990). *Opere*. A c. di C. Cecchi - C. Garboli. Milano: Mondadori.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In *La sfida della complessità*. A c. di G.L. Bocchi - L. Ceruti. Milano: Feltrinelli.
- Pasolini, P. P. (1968). Manifesto per un nuovo teatro. *Nuovi Argomenti* (IX, gennaio-marzo).
- Pasolini, P. P. (1976). *Lettere luterane*. Torino: Einaudi.
- Perla, L., Riva, M. G. (2016). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Milano: La Scuola.
- Perla, L., (2016). La mediazione "plurale" nel lavoro educativo. In L. Perla- M. G. Riva (Eds). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (30-44). Milano: La Scuola.
- Propp, V. (1991). *Morfologia della fiaba: Le radici storiche dei racconti di magia*. Roma: Newton & Compton
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media education: idea, metodo, ricerca*. Milano: La Scuola.
- Scott, R. (1982). *Blade Runner*.
- Sibilio, M. (2016). Il corpo educativo. In L. Perla- M. G. Riva (Eds). *L'agire educativo: Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (108-119). Brescia: La Scuola.

Spinelli A., Rossi, E. (1944) *Per un'Europa libera e unita. Progetto d'un manifesto*
Tarkovskij, A. (2014). *La forma dell'anima: il cinema e la ricerca dell'assoluto*. Milano: BUR.
Tornatore, G. (2009). *Baaria*.
Vygotskij, L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza.
Volpicelli, L. (1949). Cinema didattico e pedagogia. *Bianco e nero* (10/12), 34-39.
<https://addiopizzo.org/>

Gestione dei processi partecipativi e dei processi decisionali inclusivi per l'SDG16 e l'educazione alla pace

Managing participatory processes and inclusive decision making for SDG16 and peace education

Silvia Iossa*, Gilda
Esposito**

* MoCa Future Designers, spin-off of the Department of Education, Languages, Intercultures,
Literatures and Psychology, University of Florence, Italy, silvia.iossa@mocafuture.com

**MoCa Future Designers, spin-off of the Department of Education, Languages, Intercultures,
Literatures and Psychology, University of Florence, Italy, gilda.esposito@mocafuture.com

ABSTRACT

Strengthening participatory institutions through representative decision-making processes at all levels is one of the prerequisites for achieving peaceful societies, as implied by Agenda 2030 SDG16. The definition of participatory settings and community activation constitute education for peace and respect for the other. The paper aims to present the theoretical approaches and practical applications that the University of Florence spin-off, MoCa Future Designers, has used in four years of managing participatory processes involving different stakeholders.

ABSTRACT

Il rafforzamento delle istituzioni partecipative attraverso processi decisionali rappresentativi a tutti i livelli è uno dei prerequisiti per il raggiungimento di società pacifiche, come previsto dall'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile (SDG) 16 dell'Agenda 2030. La definizione di contesti partecipativi e l'attivazione delle comunità costituiscono un'educazione alla pace e al rispetto dell'altro. Il documento intende presentare gli approcci teorici e le applicazioni pratiche che lo spin-off dell'Università di Firenze, MoCa Future Designers, ha utilizzato in quattro anni di gestione di processi partecipativi coinvolgendo diversi stakeholder territoriali.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Participatory processes / SDG16 / Peace education / Decision making
Processi partecipativi / SDG16 / Educazione alla pace / Decision making

INTRODUCTION

Since 2015, the United Nations' Agenda 2030, with its 17 Sustainable Development Goals (SDGs), clearly indicates the pathways leading to the realization of sustainability, an issue that is no longer purely environmental but, thanks to an integrated approach, aims to address and incentivize actions toward an important socio-economic paradigm and identifies multiple lines of action: no poverty, halting the processes leading to climate change, combating social, economic and gender inequalities, the right to quality

education, peace and strong institutions (Guetta & Iossa, 2022).

Ecological consciousness and sustainable behaviors overcome the segmentation of human knowledge in that the now fragile balances of a sustainable ecosystem must be read and analyzed 360°, meditating on the relationship between the part and the whole as one is included in the other (Guetta & Iossa, 2022).

The five pillars of the 2030 Agenda, referred to as the "5 Ps" of sustainable development, contain strategic choices that refer to the following 5 dimensions (United Nations, 2015):

- People. Eliminate hunger and poverty in all forms, ensure dignity and equality.
- Prosperity. Ensuring prosperity and lives in harmony with nature.
- Planet. Protecting the planet's natural resources and climate for future generations.
- Partnership. Implement the 2030 Agenda through strong partnerships.
- Peace. Promote peaceful, justice and inclusive societies.

Among these, the theme of peace and peaceful societies presents itself as also central and foundational to the achievement of truly inclusive development. The need to pursue peace is made explicit by Goal 16, "Peace, Justice and Strong Institutions," which aims to reduce forms of violence, combat organized crime, and corruption but, above all, aims to promote the rule of law and the strengthening of participatory institutions (United Nations, 2015):. The participation of all in both the achievement, even partial, of all 17 SDGs and of Goal 16 on peace, is a key theme that sees its recognition primarily in Target 16.7:

«Ensure responsive, inclusive, participatory and representative decision-making at all levels»

Considering the role that participatory processes and inclusive decision-making can play as drivers for peace, it becomes meaningful to engage in concrete efforts to contribute to citizen representation.

With these premises, the paper will highlight the role of participation, facilitation of participatory processes, and the work of MoCa Future Designers - a spin-off of the University of Florence in the area of educational sciences - in organizing and facilitating participatory and inclusive processes through scientifically validated methods to respond to the university's third mission in the area of social and educational projects with territorial impact, in order to contribute to the achievement of Goal 16 of Agenda 2030 through education for peace and respect for others through the representation of all and the participation of territorial stakeholder voices.

PARTICIPATORY PROCESSES FOR PEACE

The Expanding spaces for civic engagement, personal and collective responsibility, empowerment, and promoting more direct participation of people in decisions that affect their local area can be an important factor in fostering more inclusive collective and territorial governance. The perception of being able to play a role in actions, policies, and decisions is closely related to increased trust in the welfare system, community and

local potential, and governance, and can foster stronger political engagement, a greater sense of responsibility, and social and peaceful inclusion (United Nations Development Programme, 2022).

Data resulting from surveys of 45 countries conducted by the World Values Survey (Haerpfer et al., 2022) show that, on average, only slightly more than half of the respondents-61.5 percent-believe that they participate in the policies, even at the micro level, of their country or the area in which they live. In addition to this survey, it is also possible to mention the survey conducted by European Social Survey (United Nations Development Programme, 2022) which found that only 38 percent of those surveyed believed that their regional political system gave them a way to actively participate in decisions on social and economic policies. However, SDG16 and the United Nations have explicitly emphasized the importance of ensuring inclusive and responsive decision-making, and it is part of the 2030 Agenda monitoring framework encouraging all member states to actively work on this front, without which real sustainability would not be achieved.

The use of participatory decision-making approaches generates several benefits related to achieving the goal of peace and strong institutions connected to the SDG16 (Roberts & Escobar, 2015; O’Flynn, 2007; Luskin et al., 2014):

- Better policy outcomes. Participation of community stakeholders allows points of view that are often never heard to be highlighted. With the idea that diversity of viewpoints and beliefs is valuable in problem-solving and discussion, collective intelligence results in better outcomes than the intelligence of the individual or the intelligence of a group of like-minded individuals and beliefs.
- It enables future challenges to be addressed more successfully. In continuity with the previous point, citizen participation is a driver for building skills that make the citizens of a community, the people of a specific place, more capable of dealing with potential future challenges in the area.
- New resources and human relations. Participatory processes make more tangible and intangible resources available and provide ways to create new relationships among stakeholders, thereby increasing the availability of social capital in the community (Bagnasco, 1999).
- Increased perceptions of equity in public decision-making. Participants involved in inclusive decision-making processes believe that outcomes arrived at through mutual dialogue are more fair, respectful, and meet the real needs of all. People are more likely to accept decisions made even if they do not meet their own vision.
- It promotes social cohesion and peace, even in post-conflict societies. Crucially, inclusive participatory and decision-making processes make possible dialogue between even very different social, cultural, and religious fabrics, initiate conflict management processes, and thus are a driver for achieving peaceful, just, inclusive societies.

Globally, many efforts are currently underway that aim to foster citizen activism, a sense of global citizenship, and actions that attempt to improve inclusiveness and responsiveness in public decision-making. Such actions are based on the concept of

participatory governance (Ianniello, 2016), according to which those who are interested in a particular issue of public interest should be enabled to take part in the decision-making process of that specific issue, without any form of discrimination. The right to participation and management of public affairs can be realized not only through voting but also in the opportunity to be an elected representative, through participation in popular assemblies that can make decisions, through the organization of public debates and dialogues, by forming associations or joining them.

Participation means "taking part" in an act or process or "being part" of a community, a group. Participatory processes in the social field involve the collaboration of the various stakeholders of a specific community who, through the organization of meetings in specific spaces, are involved in the joint planning, conception, definition, and implementation of a new policy, a new project, an action that can have an impact not only on the participants but also on the group to which they belong (Martini & Torti, 2003). The fields of application for participatory processes with citizens are innumerable, from the health of citizens themselves, to environment and sustainability, urban safety, city and town planning, policy formulation, and the creation of innovative services for all citizens or segments of citizens in particular. From a practical point of view, participatory processes can be promoted by the public administration with a top-down approach, by a private entity usually a nonprofit, or by the citizens of the community with processes initiated from below through associationism and with territorial development purposes. Participatory processes are managed by a facilitator, an increasingly emerging professional in the landscape of figures contributing to socio-educational and cultural innovation, who is in charge of managing the discussion in terms of timing and everyone's participation, stimulating the conversation, contributing to mutual collaboration and cooperation, managing any conflicts, ensuring participation, plural and inclusive sharing of all actors present.

Facilitators who, through their work, ensure the success of participatory processes and citizen inclusion contribute in practice to educating people about peace, respect for others, and a sense of responsibility for their local area (Bobbio, 2004). In their task of promoting consensus between the parties and managing the entire process, they also take on the role of mediators and constructive conflict transformation, raising awareness of the values of peace and nonviolence and educating for peace that sees all participants as "students".

MOCA FUTURE DESIGNERS AND THE THIRD UNIVERSITY MISSION

MoCa Future Designers was born within the Department of Education Sciences and Psychology of the University of Florence and is the first spin-off in the pedagogical area. It was born from the experience gained in the research and participatory action research pathways carried out over the years in the field of education, training, and socio-educational services in collaboration with both public entities, especially local authorities and school institutes, and private entities, especially foundations, social cooperatives, Non-Governmental Organizations (NGOs), training agencies, social enterprises, associations, and for-profit companies. Based on scientific theories and methodologies and thanks to a

focus also on emerging and highly innovative paradigms in interventions in the social sector (such as, for example, Translational Research, Implementation Science and Knowledge Mobilization), MoCa's research is aimed at testing practical interventions on the ground that can provide effective responses to the demands and needs coming from services, institutions, and national but especially local policy makers. The experience gained from the research has made it possible to highlight the forms of learning that take place within various contexts, such as in Third Sector organizations, social, educational and cultural contexts, and through the involvement of many subjects, especially when the promoted interventions encourage the overcoming of processes of adaptation in favor of processes of understanding, awareness and critical reflection, determining change that the participating subjects make their own. The detection of changes generated by promoted interventions has enabled the creation of service models that aim to build forms of community welfare, including in participatory process management and facilitation.

THE MANAGEMENT OF MOCA FUTURE DESIGNERS' PARTICIPATORY PROCESSES: METHODOLOGIES AND EXPERIENCES

In light of the premises highlighted in the previous pages, where the links between Goal 16 of Agenda 2030 for the development of peaceful societies and the organization and management of participatory processes and between education for sustainable development and peace education were made explicit, highlight the evidenced-based methodologies and some experiences of participatory processes that MoCa has facilitated and managed.

Open space technology (OST)

The goal of the OST is to structure a problem-oriented formative moment so that participants feel free to propose topics and discussion only if they are interested in them, fully respecting participatory democracy. If the working group is united by passion and interest it will be able to self-organize and achieve its purpose. The challenge of the OST is to start meetings without set agendas and timelines, rather clarifying the topic that must be close to the participants' lives and important to them, in order to incentivize personal empowerment and willingness to participate personally in the discussion without delegating the floor to others, as can happen in non-participatory settings (Owen, 2008).

Facilitations in which OST was used.

Facilitation of the co-design process for Oxfam and a network of Third Sector partners in the province of Florence in order to define an intervention to address child educational poverty. Educators and young graduates also participated in the facilitation.

Facilitation at the festival organized by Social Cooperative Project 5. The participatory workshop called "The Child-Friendly City" was aimed at defining the characteristics of the child-friendly city of the future, and MoCa's participatory techniques were functional for discussion and to investigate actions that individually and collectively could contribute to the theme and active citizenship.

World cafè

The World Café setting makes it possible to transform the word participation from an abstract concept to real, measurable practices. The steps for using such a participatory method are:

- Preparing the working environment carefully, clarifying the topic to be debated on, goals, timing.
- Creating welcoming spaces. The reference to coffee, which in the collective imagination is linked to a moment of pleasure and a break from stress, shows that creating a welcoming space is a key dimension of the methodology.
- Choose themes and topics that are relevant and related to participants' daily and real lives, on which the facilitator will identify questions.
- Recognize and encourage everyone's input. The facilitator encourages not only to listen attentively but also to give input in decision-making, in choosing courses of action, while not forcing anyone to answer.
- Relate participants and connect different perspectives, exchanging experiences and helping to enliven thinking, deconstruct stereotypes or clichés.
- Sharing collective findings. As conversations at the tables wind down, it is important to gather the main ideas in a plenary, seeking a point of contact between the reflections presented.

Facilitations in which the world café was used.

A participatory path of activation of the entire local network of Bastia Umbra was carried out with a view to promoting an inclusive sport - Baskin - in the territory and in particular in collaboration with Croce Rossa Bastia Umbra. The participatory event aimed to investigate and identify different ways to start Baskin in the territory.

MoCa facilitated a participatory and reflective event in collaboration with the City of Florence with representatives of the cooperatives that participated in the Presidi Positivi project of "Street Education" in the neighborhoods of the city of Florence, aimed at understanding how to improve street education and what policies to propose to policy makers.

European Awareness Scenario Workshop (EASW)

The European Awareness Scenario Workshop (EASW) methodology originated in Denmark in the early 1990s. In 1994 it was officially adopted, promoted, and disseminated by the European Commission's Innovation program to stimulate participatory, negotiated, consensual, bottom-up planning among large groups of local actors (European Commission, 1998). The reference to scenario is particularly useful in that it refers to theater, thus to the imagination of another possible, but yet unverified, reality. It is considered that scenario analysis was first developed in the military, and then became a tool for policy construction. Two dimensions in this approach appear to be prioritized:

- Assessing the transferability of good practices across different cultural and political contexts, reflecting on the different conditions that led to their success.
- Identifying and exploring new tools, also transferable transnationally. EASW consists of three phases:
 - Scenario development.
 - The mapping of stakeholders and their connections in local governance and organization.
 - The workshop where stakeholders meet and pool visions, limitations, needs and aspiration and based on these produce transformative ideas.

Facilitations in which EASW was used.

MoCa facilitated a project to regenerate some urban spaces in the town of Tavernelle by guiding and accompanying a group of 11- and 12-year-olds in the development of a design idea for the renovation of a green area in their town.

BarCamps

BarCamp is a technique similar to open space and world café, but the discussion content is shared online before the in-person meeting is held. The events mainly deal with topics related to innovations on the use of the web, open source, and social networks. The ideal barcamp is a collaborative unconference where everyone contributes, and no one is just a spectator. The purpose is to bring out and grow free thinking, curiosity, dissemination, and diffusion of topics, especially those related to the Web. The bar camp is organized in sessions, to which one freely registers through the specific barcamp wiki page: each person can book to speak and expound, for no more than ten minutes, in thematic sessions of about an hour. There can be up to three to four sessions in a day that simultaneously address different subtopics from the main theme (Dennerlein et. al., 2013).

Facilitations in which BarCamps was used.

The participatory path "Map of the Livorno Mountains," aimed at constructing a community map of the Livorno Mountains, had the objective of reflecting on the identity of places and communities. MoCa managed the facilitation of the entire pathway and, together with invited stakeholders, developed a management and enhancement strategy for the entire area.

CONCLUSIONS

Within this framework of community services that refer to the formative and educational dimension of the recipients of the spin-off's actions, attention to sustainability, the Sustainable Development Goals, and especially sustainability education aimed at MoCa's targets of intervention, finds a concrete space. Sustainability education finds its crowning glory in SDG 4 - quality education - which plays a connector role among the other goals, as especially underlined by target 4.7 (United Nations Statistics Division Development Data and Outreach Branch, n.d.).

“By 2030 ensure all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development”.

Education for sustainable development must therefore occupy a well-defined and clear space within those contexts that are responsible for educating citizens-even in non-formal settings-and that deliver services that provide educational opportunities because education for sustainability enables informed decision-making and responsible action also and especially for a just and peaceful society for present and future generations; educating for sustainability becomes a means through which to educate for peace, and MoCa Future Designers, through its facilitation services, participatory processes, and

inclusive decision making, contributes, even if on a micro-territorial level, to building strong institutions and peace.

REFERENCES

- Bagnasco, A. (1999). *Tracce di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Bobbio, L. (2004). *A più voci: amministrazioni pubbliche, imprese, associazioni e cittadini nei processi decisionali inclusivi*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Dennerlein, S., Gutounig, R., Kraker, P., Kaiser, R., Rauter, R., & Ausserhofer, J. (2013). *Assessing Barcamps*. In *Proceedings of the 13th International Conference on Knowledge Management and Knowledge Technologies - i-Know '13*. the 13th International Conference. ACM Press
- European Commission (1998). "Increasing Awareness of Innovation": Nuovi siti Web del programma INNOVATION su CORDIS. <https://cordis.europa.eu/article/id/10066-increasing-awareness-of-innovation-new-innovation-programme-websites-on-cordis/it> (10.22)
- Guetta, S., & Iossa, S. (2022). "Expose your ideas": a participatory action research on debate for education to sustainability and conscious citizenship. *Pedagogia e vita*, 80(1), 150-160.
- Haerpfer, C., Inglehart, R., Moreno, A., et al. (eds.), (2022). *World Values Survey: Round Seven - Country-Pooled Datafile Version 4.0*. Madrid, Spain & Vienna, Austria: JD Systems Institute and WWSA Secretariat.
- Ianniello, M., (2016). *Governance partecipata negli enti locali: una prospettiva economico-aziendale*. Milano: Franco Angeli
- Luskin, R. C., O'Flynn, I., Fishkin, J. S. & Russell, D. (2014). *Deliberating across Deep Divides*. *Political Studies*, 62 (1), 117.
- Martini, E. R & Torti, A. (2003). *Fare lavoro di comunità – Riferimenti teorici e strumenti operativi*. Roma: Carocci Faber
- O'Flynn, I. (2007). *Divided Societies and Deliberative Democracy*. *British Journal of Political Science*, 37 (4), 731–751.
- Owen, H. (2008). *Open Space Technology: A User's Guide*. San Francisco: Berret Koheler Publisher Inc.
- Roberts, J., Escobar, O., Pamphilis, N., Thompson, A., Elstub, S., Lightbody, R., Mabon, L., Aitken, M., Pieczka, M. & Hagget, C. (2015) *Involving communities in deliberation: A study of three citizens' juries on onshore wind farms in Scotland*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- United Nations Development Programme (2022). *Measuring Peace, Justice and Inclusion. SDG 16.7.2: Ensuring Inclusive and Responsive Decision-Making for Sustainable Development*. Oslo: UNDP Oslo Governance Centre.
- United Nations Statistics Division Development Data and Outreach Branch (n.d.), *SDG Indicators. Metadata repository*, <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/> (10.22).

Fa.C.E. – Farsi Comunità Educanti: integrazione nei servizi educativi e di cura per l'infanzia

Fa.C.E. – Farsi Comunità Educanti: lesson learned for integration in Early Childhood Education and Care services

Laura Landi

Università di Modena e Reggio Emilia, Italy, laura.landi@unimore.it

ABSTRACT

Fa.C.E., a 3-years project has as core objective creating “the conditions to build an educating community which would lead to a redefinition of educational policies in the areas involved” (FRC, 2017). This article will analyze some of its innovative strategies also in the light of the Successful Educational Actions for inclusion and social cohesion (Flecha 2014), social capital theory (Putnam, 2000; Hollis, 1998; Uhlaner, 1989) and Reggio Emilia Approach (Dahlberg et al., 2007, Rinaldi, 2006).

ABSTRACT

Fa.C.E., progetto triennale, aveva come obiettivo creare “le condizioni per costruire una comunità educante che porti alla ridefinizione delle politiche educative nelle aree coinvolte” (FRC, 2017). Questo articolo analizzerà alcune delle sue strategie innovative anche alla luce delle Successful Educational Actions per inclusione e coesione sociale (Flecha 2014), la teoria del capitale sociale (Putnam, 2000; Hollis, 1998; Uhlaner, 1989) e il Reggio Emilia Approach (Dahlberg et al., 2007, Rinaldi, 2006).

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

ECEC; Reggio Emilia Approach; Social Capital; Social Inclusion; Relational Goods

INTRODUCTION

This article analyses Fa.C.E., a 3 year-project, led by Reggio Children Foundation (FRC) and financed by social enterprise Con I Bambini, to determine whether its innovative approach, grounded in the Reggio Emilia Approach (REA) and its philosophy of listening, can be effective in promoting social inclusion, educational gain, and social capital creation especially for disadvantaged families.

Fondazione Reggio Children (FRC), part of the REA system, sees promoting children's rights and quality education as part of a more comprehensive process toward improving the life of the communities where these children live (FRC, 2021). At the core of this vision is an ecological approach which involves working together with all stakeholders to reshape educational patterns. (Rinaldi, 2006; Malaguzzi in Edwards et al., 1998), that sees schools as «public forums situated in civil society in which children and adults

participate together in projects of social, cultural, political and economic significance» (Dahlberg et al., 2007, 73).

This vision, clearly referring to the socio-constructivist movement, sees civil society as the place where social interactions involving state, market, associations, social movements, families, and individuals, can take place. Due to diversity and complexity confrontation between different opinions is common. For dialogue, understanding and mediation among different points of view to take place, there is a need for special virtual and physical places. This is the idea of public forum. Here people can interact on the ground of mutual respect and reciprocity. Through this democratic interaction different approaches and point of view can come together in a collective meaning making (Edwards et al., 1998). They can be venues for collective actions and dialogue «this ideal of pedagogical work presupposes early childhood institutions which are permeated with active participation and a reflective culture, and which are open to, and engaged in dialogue with, the surrounding world» (Dahlberg et al., 2007, 76). Not a majority deciding for all, but the co-construction of a common understanding. This approach does not have to be confined to schools, but it can be applied to all «spaces» (from now on «forums») that share with schools a key characteristic: the coming together of people sharing a strong investment and interest on a common good. These «forums» are places potentially rich in strong horizontal connections and therefore in relational goods and social capital (Putnam, 2000).

Relational goods are constructs emerging from social interactions that have communication and caring at their core. Their characteristics are:

1. Identity – Only interactions involving people who recognize each other can display caring and affectivity.
2. Simultaneity – Relational goods are produced and consumed at the same time, as they emerge from the quality of the interactions itself.
3. Reciprocity – Only if the interaction is reciprocal can value emerge from it, otherwise it is not interaction at all. When the two parties have different motives and emotional connection, relational goods will not emerge.
4. Motivations - all parties involved in the social interaction must view the relation as a good itself, and not use it as a mean to other ends. (Uhlener, 1989)

Only when interactions with these characteristics take place repeatedly in a specific context, can they trigger generalized reciprocity, true and stable base for social cooperation in line with liberal theories. The opposite idea that cooperation toward a common goal could generate in a vacuum, based on the altruism of certain individuals, has very little rational grounds (Hollis, 1998). The accumulation of relational goods generates what has been defined as social capital (Hannifan, 1916). Hannifan used social capital to convey the idea of accumulation. Before any collective action could take place, people had to interact with each other in social occasion, “form an habit of coming together” (1916, p.131). More recently Putnam defines social capital as “connections among individuals – social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them” (2000, p. 19).

Meeting places become «forums», places where social capital can be accumulated, when they bear some of the burdens and work necessary to build relations (CS embeddedness). They voucher for participants and members, offer non-competitive meeting opportunities, foster sharing of information and knowledge among members. All these actions are

functional to building relations strong although compartmentalized to the specific forum. (Small, 2009).

International research helps in identifying «forums» characteristics. Especially relevant to the role of educational institutions in promoting social cohesion and cooperation is the research-based approach of *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (a 2006–2011 project financed by the European Commission).

The project identifies Successful Educational Actions (SEAs), i.e., «actions that can improve school success and contribute to social cohesion in every context where they are implemented. » (Flecha, 2014, p.3). It defines 5 ways in which a community can participate to schools. Among them it identifies the ‘educative’ style and the ‘decisive’ style as the most effective in promoting social cohesion and school success. Those are the ones that emerge from the *Fa.C.E.* approach, it is therefore important to analyze what they imply.

In institutions that show an ‘educative’ style, community members are involved to different degrees in students’ learning activities, both as co-educators and co-learners. Institution with ‘educative’ style see their educational mission as spreading outside classroom walls. They therefore offer educational programs that respond to adults’ needs and interests, applying an egalitarian and dialogical approach to adult learning. Some design courses and activities to which children and parents can attend together. These activities foster a comprehensive vision of learning and increase intergenerational cohesion. This approach promotes interactions and learning, improving multicultural coexistence and enhancing human resources in the community. (Flecha, 2014; Bartee, George, 2019)

The ‘decisive’ style implies that stakeholders take part in decision-making processes. This style leads to greater democracy within each institution by granting that all voices can be heard for the definition and management of educational activities. The dialogic confrontation on issues and the need for common decisions help overcome prejudice and improve relationships within the community (Flecha, 2014; Bartee, George, 2019).

Another lesson learned from *INCLUD-ED* is the value of a communicative research methodology, a mixed-methods approach that «requires the researcher to create the conditions that enable intersubjective dialogue between participants and researchers and establish clear criteria and consensus to identify emerging categories and contrast interpretations. » (Flecha, 2014, p.10). It is a process aiming at collective meaning-making and giving space to all contributing voices.

This idea is central to *REA* research and is implemented both in pre-schools daily work and in all external projects (Edwards et al., 1998; Rinaldi, 2006). It is embodied in the reflexive and dialogic processes, that are the backbones of every activity design. It is enhanced by specific tools such as pedagogical documentation, the constant collection of observations «to assist critical and reflexive thinking and understanding of pedagogical work, by enabling us ‘to submit practice to strict, methodological, and rigorous questioning’» (Freire in Dahlberg et al., 2007, p.107). The process involves both collecting evidence in a visible form and discussing them in a group. Giving meaning to learning processes implies making choices. Only doing it within a collective meaning-making framework can protect from arbitrary manipulation, grant deeper understanding, and foster generative questions that will help the learning process moving forward (Rinaldi, 2006).

These processes are supported by the role of facilitators, experts who sustain participants in deepening their understanding, broadening their ideas, and substantiating their judgments. They do not take decisions, but are active partners in an open dialogue, respectful of participants point of view, a necessary ingredient to come to shared and meaningful common actions (Dahlberg et al., 2007).

FARSI COMUNITA' EDUCANTI - Fa.C.E

REA pedagogical, organizational, philosophical approach has proven effective in Reggio Emilia for 50 years in fostering social capital creation and social inclusion. The question is whether it could be sustainable and effective in new territories and within a shorter time span. This article analyzes Fa.C.E. to understand whether REA characteristics, consistent with the social capital and SEA framework, applied during a 3-year project in organizations with different pedagogical culture can still be affective in the creation of ECEC services that can turn into true social capital, especially for disadvantaged families (Bartee, George, 2019; Flecha, 2014).

To implement Fa.C.E. FRC built and coordinated a team of 20 local and national partners in 4 urban areas: Reggio Emilia (Regina Pacis); Teramo (city center); Napoli (Ponticelli); Palermo (Sperone-Brancaccio). These are geographically confined neighborhoods within larger cities, where great potentials and educational efforts experience difficulties in overcoming educational poverties. Reasons for educational poverty vary from economic distress, and criminality, to disruption of the social tissue due to an earthquake to cultural diversity. They are also neighborhoods where many families with no access to ECEC services reside. (FRC, 2017, 2021a)

The idea of educational institutions as public forums and a participatory approach to ECEC services informed the whole Fa.C.E. project. For instance, in each area the project involved in the dialogue at least one school, local administration, formal and informal associations, individuals, and families, all on the base of reciprocity and respect. This analysis focuses on two specific aspects: the role of specific partners in fostering ECEC services integration and the co-designing process.

ECEC services integration: the role of wise facilitators

Key project concern was the harmonization of health, educational and social services. These services often work separately. This problem emerged also in the target territories during the preparatory research (FRC, 2021a). Yet, good health, adequate nutrition, responsive caregiving, safety and security, opportunities for early learning, are the five key components of the early childhood nurturing care framework (<https://nurturing-care.org>). These goals cannot be reached by a single entity, but only by the joint effort of social, health and educational services working together in the same territory to grant a more effective use of resources and a wider reach. While the need for this integration is widely accepted the examples of it are scares.

FRC involved a series of national partners since the initial stage of the projects, to support this specific overarching aspect, among them:

- Amref, a non-profit international organization in the field of health promotion, contributed to the project with field research on best practices of services integration and a nationwide network that created local venues for dialogue among partners, instrumental to reaching fragile families and involving them in all services, granting a comprehensive approach to children's and families' wellbeing.
- GNNI, the coordinating network for toddler centers and pre-schools, provided the expertise to sustain development of quality ECE services in the territories involved, encouraging networks building to exchange educational experiences.
- Reggio Children srl designed and supported training actions, based on *REA*, tailored to local needs. Specific training bringing together teachers and educators, administrators and social workers, pediatricians, and health department officials, has been a precious venue for dialogue among services involved in the same territory (FRC, 2017).

They facilitated the connection and involvement of families with no access to services, the collective dialogue and mutual learning among potential stakeholders and partners, the creation of a wide and multidimensional network, base for an educating community.

The co-designing process

The year-long codesigning phase is specific to Fa.C.E. and unusual among similar projects that typically come to the territories with a preconceived formula. The codesigning started from mapping local needs and resources. All areas shared the need to build connections among groups working with childhood.

Co-designing is a rich, but also complex process. This duality emerges strongly in the words of Mariachiara Spallanzani, president of the cooperative Comunità Educante, project partner in Reggio Emilia.

Co designing is fascinating, but really hard to manage, because there are many different ideas, and all people involve try, sometimes unknowingly, to work on their objective. Even if there is a common goal, everyone tries to design actions that are closer to his/her sensitivity [...] Yet it is possible to give value to everyone's talents [...] especially in the beginning I think it must have been hard [...] for the coordinators who had to keep the group together [...] after a while I think we were able to work effectively together. (Landi, Yarza Maylinch, 2020)

The co-designing process started with a national meeting, where partners established a collective reflexive dialogue in a safe space where new and generative ideas could take form (Rinaldi, 2006). They shared similar and yet different problems, together could brainstorm, starting from different cues, practical activities, territorial characteristics. The process fostered collective meaning-making, and allowed to sketch actions that shared aims, but respecting local identities (Rinaldi, 2006). Here national partners role was sustaining, encouraging, improving ideas without twisting original meanings. This task went on throughout the project, based on weekly collected pedagogical documentation.

Taking the lead from this ecological approach, stakeholders were involved in actions design, gaining ownership of them. Everywhere parents, with or without access to ECEC, widely expressed the desire to spend quality time with their children engaging in educational activities. Yet every local reality had also special requirements for the emerging educating community to gain strength. Action 1 and 2 stemmed from these needs.

PRELIMINARY RESULTS

Through these specific actions «intense horizontal interaction» emerged. This, in turn, has fostered, both among partners and stakeholders, the growth of social capital as «features of social organizations, such as networks, norms and trust that facilitate action and cooperation for mutual benefit» (Putnam in Dahlberg et al., 2007, 79).

According to partners the long co-designing phase together with the time span of the project, gave them a chance to get to know and learn from each other, creating new synergies. «We built a real educating community. We have brought mutual understanding between parents and children and turned the concept of educational poverty into educational richness, in a community that grows and learns together.» Nino Marchesano, Principal IC Marino Santa Rosa, Napoli (FRC, 2021b). This ingredient sustained project implementation even during the Covid19 pandemic.

Through the project 9 educational spaces have been refurbished to become quality learning environments (1.200 m²) and more than 3000 people involved, 1100 of which were children in Action 1 and 2. Given the scope of this article we will present Action 1 and 2 briefly to focus then on overarching results. In Action 1 parents and children shared quality educational activities together. In the words of parents from Teramo: «a special and exclusive moment, only for us, without needing to be concerned of the passing of time» (FRC, 2021a). While each territory designed this educational interaction in a different way, the core principles stayed the same (FRC, 2021a) and are coherent with the ‘educative’ style institution (Flecha, 2014). It also confirmed INCLU-ED results, as this action increased parents’ awareness on the need for ECEC services and became an opportunity to create a multicultural learning environment (Flecha, 2014).

Participating families have changed their perspective. They give greater importance to family participation in educational activities to support children’s growth. They also consider educative cultural sights as places to bring quality to people’s life. 83% of those who had not enrolled their children in ECE, expressed the intention to do so. Those families have increased participation to groups and association (Fondazione Collegio Carlo Alberto in FRC, 2021b).

Action 2 had no common theme; it was shaped by local needs. In Reggio Emilia it became Cucina di Quartiere, a collective Sunday branch, prepared and consumed together and paced by rituals that help creating conviviality and the emergence of relational goods (Sacco and Zamagni, 2006; Landi, 2021). In Palermo Orientamenti a safe and common space where parents could meet early childhood experts. This common reflexive space had a positive effect on parental involvement, and on connecting vulnerable families with ECEC and with a larger parental community (Del Boca et al., 2020). In Teramo it has

involved school, municipality, and associations in opening a new toddler center, granting quality educational service to families in the middle of the pandemic. In Napoli it provided spaces and tools needed to engage children in educational activities.

Building a Network

National partners had the same role in the project that have ‘wise facilitators’ in REA (Dahlberg et al., 2007). They embodied this idea both with specific human resources (atelierista, pedagoga, pediatrica), but also with an overarching structure aimed to facilitate the negotiation of common solutions. Amref role both nationally and locally, has been central to grant new channels through which health, social and educational services could work together. In the 3-years span of the project, this effort has constructed a comprehensive national and local network, with an online space for sharing information and organize activities. GNNI and Reggio Children srl were key to build a shared idea of educational services and educating community and to provide the tools to put it into practice. They introduced to the territories the idea of «forums» (Dahlberg et al., 2007), through collective reflections and actions.

From May 2018 (Fa.C.E.’s kick-off meeting in Reggio Emilia) to April 2019 (when each area presented its executive plan) there were 2 national meetings, countless local meetings and activities, local visit from national partners, tailored training sessions. These were encounters, activity-oriented gathering, workshop aimed at triggering a common reflection through non-competitive, collective actions. This approach allowed new ideas to emerge together with a sense of agency (Flecha, 2014). All the gatherings were key for social capital accumulation (Hannifan, 1916). It also granted the widening of the partnership, from 20 local and national partners to 60 participating entities and ensured that the idea of «forums» became part of local culture.

We have become conscious of the educating community, after 3 years I start to see it better and to better understand how to develop it. We have seen it through the protagonism of parents and the dialogues among partners, through training, key component of the project (Anna Amato, Remida, Napoli in FRC, 2021b)

The project’s co-design and involvement in Action 1 and 2, provided participants with a new sense of agency. Participants recognized this, e.g., a mother involved in Action 1 stated: «We have the chance to learn together with our children. » (FRC, 2021a), and Matilde Montanari, a team member «These people come back because they feel welcomed. [...] they can actively take part in designing this project. » from Cucina di Quartiere (Landi, Yarza Maylinch, 2020). This new sense of agency confirmed the results that emerged from the INCLUD-ED project (Flecha, 2014).

FRC actively fostered this sense of agency also among local partners, through continuous proposal for activation and direct involvement, even online. During the final national coordination meeting partners from all areas were actively engaged, in the design a virtual bike, representing Fa.C.E.. This activity effectively sustaining the collective creation of visual metaphors, powerfully representing their experience of the project as a train, where people move together, and as a harmonic chaos, where things get done unexpectedly and

stylishly. This metaphoric process deepened collective understanding of the project (Landi, 2021).

This new sense of agency became evident during the meeting designed to pave the way to project's actions prosecution after July 2021 i.e., the date of Fa.C.E. completion. In every area, in different way, partners showed not only the desire to continue both Actions, but also the means to do so. Interactions among them, collaborative planning, collective evaluation of opportunities had already taken place without waiting for the national coordination, proving active involvement and new awareness (FRC, 2021a).

CONCLUSIONS

In the words of Carla Rinaldi, FRC president:

Farsi Comunità Educanti - Farsi - to be made into there is an idea of action, of change, of reflexivity. To do quality education implies a community, and if there is none, it needs to be created, built every day, through a reflexive and reciprocal process. (FRC, 2021b)

During the 3 years of *Fa.C.E.* implementation partners both at a local and national level moved from being separate entities with common goals to a network of educating communities providing integrated health, social and educational services to families. National partners as facilitators, the building of public forum through active codesigning and implementation, putting into action different SEA to enhance social cohesion and inclusion, proved key to the process. Actions have been implemented in 4 Italian urban areas with different characteristics, thus proving to be duplicable and effective in very different social context.

REFERENCES

- Bartee R. D. and George P. (eds) (2019): *Contemporary Perspectives on Social Capital in Educational Contexts*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Dahlberg G., Moss P., & Pence A. (2007): *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*, London: Routledge.
- Del Boca D., Pronzato C., Schiavon L. (2020): «How Parents' Skills Affect Their Time-Use with Children? Evidence from an RCT Experiment in Italy». CESifo Working Paper Series 8795, Munich, CESifo. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/229613/1/cesifo1_wp8795.pdf accessed on Oct.30th, 2021
- Edwards C., Gandini L., & Forman G. (eds.) (1998): *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed.), Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Flecha R. (2014): *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*, London: Springer.
- FRC (2017). [Fa.C.E. project presented to Con I Bambini]. Unpublished raw data.

- FRC (2021a). [Fa.C.E. documentation]. Unpublished raw data.
- FRC (2021b). [Fa.C.E. final national online event, May 28th]. Unpublished raw data.
- Hanifan L. J. (1916): The rural school community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 130-138.
- Hollis M. (1998): *Trust within reason*, Cambridge University Press.
- Landi L. (2021). [Qualitative data collection during Fa.C.E. coordination meetings]. Unpublished raw data.
- Landi L., Yarza Maylinch, G. (2020). [Interviews with stakeholders and staff from Cucina di Quartiere]. Unpublished raw data.
- Putnam R. D. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, New York: Simon and Schuster.
- Rinaldi C. (2006): *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*, Hove: Psychology Press.
- Sacco, P. e Zamagni, S. (Eds) (2006): *Teoria economica e relazioni interpersonali*, Bologna: Il Mulino
- Small M. L. (2009): *Unanticipated Gains: Origins of Network Inequality in Everyday Life*, New York: Oxford University Press.
- Uhlener C. J. (1989): “Relational goods” and participation: Incorporating sociability into a theory of rational action. *Public choice*, 62(3), 253-285
- https://nurturing-care.org/about/why-nurturing-care/?page_id=1331 – consulted on Oct. 30th 2021

Peace education as basic cross-curricular topic at schools

Matthias Erhardt

Universität Würzburg, matthias.erhardt@uni-wuerzburg.de

ABSTRACT

Cross-curricular themes like peace education have a long tradition of being part of curricula but are not really part of the subjects at school. The German pedagogue Wolfgang Klafki tried to solve the link between subjects and goals of general education with the idea of introducing students to „key problems“ of our time like how to gain and maintain peace. The paper will summarize his theory and derive consequences for peace education with regard to the curriculum and the school system.

KEYWORDS

Peace Education; Cross-curricular Topics; Key Problems; Curricula at Schools

INTRODUCTION

For many people in Europe times of war are luckily an experience of the past, the times of our grandparents or great-grandparents. With the fall of the iron curtain in 1991, we even thought that we had overcome the West-East-Conflict and the threat of nuclear war and that we could live in peace with the countries of Eastern Europe and the former countries of the Soviet Union. In 2022, with the Russian attack on Ukraine, we are getting an impression of what war means, very close to our countries. The necessity for peace education and the awareness of the fragility of our living conditions has never been more important. In the 80's, when the arms race was at its peak, Wolfgang Klafki developed the idea of the “key problems” of our time as cross-curricular themes to solve the question of a core curriculum for schools. In the following article his ideas, the underlying theory and the consequences for school curricula with regard to the current challenges of the 21st century skills will be shown and discussed.

1. The theoretical framework of Wolfgang Klafki's general didactics

Especially in Germany, many different didactical models have been developed to help teachers plan their lessons and to have a theoretical framework to rely on so that they are able to justify the chosen topics and the way they are presented to the students. One of the most prominent models is the critical-constructive model by Wolfgang Klafki, which

is based on the categorical *Bildung*¹ theory developed by him in the 1950s (Meyer & Rakhkochkine, 2018, p.20). Wolfgang Klafki's basic idea is that the didactical analysis is central to the preparation of the instruction. Meyer & Rakhkochkine (2018) summarize the idea:

Klafki invites pre-service and in-service teachers to analyse educational content ('Bildungsinhalt') they want to teach with respect to its educational substance ('Bildungsgehalt') and finds substance in content when it is at the same time concrete and general, thus allowing students to develop categorical competence.

That means that a teacher has to analyse thoroughly which content of a subject can be chosen. According to Klafki, one has to see "what wider or general sense or reality does this content exemplify and open up to the learner?" (Klafki, 2000, p. 151). To illustrate Klafki's idea with an example: In the subject of Biology, you introduce the students to the classification of animals and you start with the class of the Mammalia (mammals). In preparation of the lessons, you pick one example of a mammal to explain the class of the mammals, for example, "the cat". You don't give more examples, just one which is concrete (all students know cats²) and you can show all the characteristics of a mammal ("wider of general sense") with the example of the cat. The idea is to be very precise with one example and to look at it from different perspectives rather than to pick more examples of mammals and be more superficial due to the lack of time. The thoroughly explained example in this way becomes a "good example".

Klafki poses even more questions in his didactical analysis (Meyer & Rakhkochkine, 2018, p.21). For my purpose it is not important to explain all the details of his theory, but to show his basic presumptions like his concept of *categorical Bildung*:

Klafki constructs an opposition of subjective or formal and objective or material perspectives on *Bildung* in order to synthesize the two perspectives. He writes that this process has to be simultaneously concrete and general because otherwise learners cannot develop competence to understand the world and act in it in situations which cannot be totally anticipated during school time. Therefore teachers have to search for fundamental, elementary and exemplary phenomena if they want to realize categorical *Bildung* in their classroom instruction. They have to take subject matter/content ('Bildungsinhalt'), analyse it with respect to the developmental stages reached by their students, and discover what will have enough power to open up, for them, the concrete themes and at the same time 'the general' ('*das Allgemeine*') behind these themes (Meyer & Rakhkochkine, 2018, p.21).

This is the central idea of Klafki's didactical approach and it is really convincing because it takes into account that we have limitations at schools, i.e., the time, the number of

¹ The German word *Bildung* is hard to translate into English because the term comprises more than education and learning. It combines the education and gaining of knowledge of an individual with the personal development. In English the term "formation" is sometimes used as a possible translation.

² In Italy or Germany all students know cats and so the example has significance for them and they can imagine cats and they might even have a cat at home. In other countries like tropical countries, you have to pick different examples like a monkey to be concrete.

lessons and that we have to prepare students for an uncertain future. Therefore all the didactical reflections and the didactical material teachers produce or use have to be “fundamental, elementary and exemplary” on the one hand, and to some extent “open”, meaning they should leave room for adaptations, on the other hand. Consequently, Klafki does not stick to a certain set of traditional subjects with specified targets at school, but suggests so-called “key-problems” (*Schlüsselprobleme*) as some kind of core curriculum:

Basing his model on the works of Jan Amos Comenius, Wilhelm von Humboldt and many others, Klafki defines the ‘objective’ or ‘material’ side of the learning process producing general education by identification of the key problems; he defines the ‘formal’ or ‘subjective’ side of general education as the faculty of self-determination, co-operation and solidarity. The model is - in this respect - a more concrete version of the categorical model.

Klafki finds the problems via sociological, political and other publications (e.g. by the ‘Club of Rome’ on the future development of the world or by Ulrich Beck’s conception of risk societies; cf. Klafki, 1985/1996: 64-69). Klafki suggests the following key problem tasks (knowing that others will come over time):

- how to gain and maintain peace in times of nuclear and chemical-biological weapons;
- how to balance out the interests of nations and nationalities in relation to internationality and interculturality;
- how to solve environmental problems and how to take care of sustainability;
- how to solve the problem of a rapidly growing world population;
- how to overcome inequality in society - in our own country and across the whole world; and
- how to solve gender problems and balance out the different interests of sexual orientations, including homosexuality (Meyer & Rakhkochkine³, 2018, p.25).

So with the idea of introducing students to „key problems,“ Klafki tried to solve the link between subjects and goals of a general education: “In his critical-constructive didactics, Klafki defines a world of key problems (‘Schlüsselprobleme’) in which students must be competent enough to understand and willing enough to communicate with others if they want to realize ‘general education’ (‘Allgemeinbildung’)” (Meyer & Rakhkochkine, 2018, p.25). Although he developed his ideas of the ‘key problems’ in the 80’s, it is still valid. His first suggestion for a key problem is the question of war and peace, the education for peace. In the 80’s, under different political circumstances, it was the threat of a nuclear war between the superpowers United States and Soviet Union, today we see the necessity of peace education not only with Putin’s attack on Ukraine but also with the growing interests of the new superpower China. Klafki’s cross-curricular approach can also be linked to the idea of 21st century skills and can be a very good explanation for the importance of social skills seen as the third challenge for our future. The first challenge

³ I quote the publication of Meyer & Rakhkochkine and not the German original by Wolfgang Klafki because the article is in English and they did a very good translation of the difficult German words and concepts.

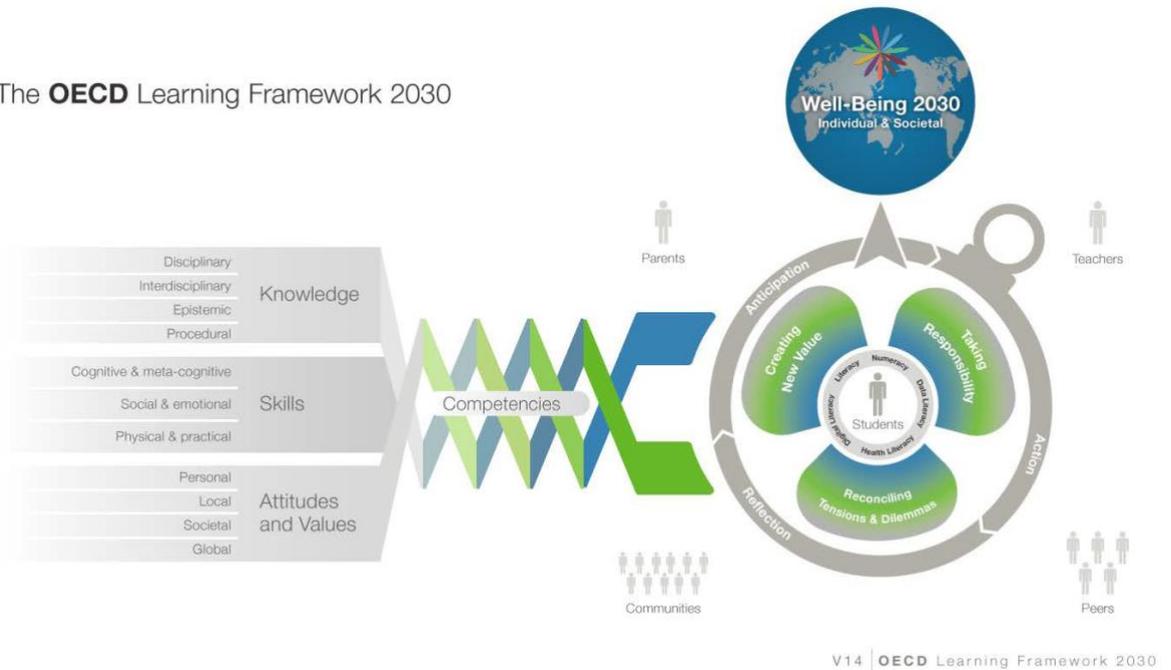
is environmental, the second economical due to the OECD publication “The future of education and skills Education 2030. The future we want” (OECD, 2018, p.3).

1.1 21st-century skills as part of the OECD Education 2030

In the OECD Education 2030, the ideas of 21st century skills as they are expressed in different catalogues of different (influential) groups are integrated and put in a new shape. For example, the P21 group which was formed by the company Cisco with many other global players in soft- and hardware production saw the necessity of teaching “new” skills at school because “We are currently preparing students for jobs and technologies that don’t yet exist... in order to solve problems that we don’t even know are problems yet.” (Fadel, 2008, p.9). The P21 group has a network with different states in the US and around the world. The identified 21st century skills are considered important because of workforce requirements such as critical thinking, problem-solving, oral and written communication, teamwork, diversity, information technology application and so on (Fadel, 2008, p.8). The framework of this group comprises subjects like languages, arts, geography, history, mathematics, science, government/civics and the 21st century themes of global awareness, financial, economic, business and entrepreneurial literacy, civic literacy and health literacy (Fadel, 2008, p. 13).

In a further stage, the P21 Partnership for 21st Century Learning / A Network of BatteforKids, life and career skills, learning and innovation skills comprising the 4 Cs (critical thinking, communication, collaboration, creativity) and information, media and technology skills were added (P21 Partnership for 21st Century Learning, n.d.). And the project ATS2020 co-funded by the EU aimed at “transversal skills” like “Information Literacy”, “Autonomous Learning”, “Creativity and Innovation” and “Collaboration and Communication” to reach the overall target of “Digital Literacy” (ATS2020, n.d.). The most elaborated idea of a new way to meet the challenges of the 21st century, which also “contributes to the UN 2030 Global Goals for Sustainable Development (SDGs)”, is the OECD Learning Framework 2030:

The OECD Learning Framework 2030



(OECD, 2018, p. 4).

The students are in the centre of this framework. Through knowledge, different skills and comprising attitudes and values with the help of competencies (literacy and numeracy) students are able “to exercise agency, in their own education and throughout life” for the individual and societal well-being 2030 (OECD, 2018, p. 4)⁴.

The OECD framework 2030 gives good reasons why learning in the 21st century has to be different and why schools have to adjust to it. It is obvious that our living conditions are different from the last century, and they are now changing even more rapidly in Europe than we could have expected. Under the impression of the Russian attack on Ukraine and its consequences, the German chancellor Olaf Scholz used the word “turning point” (*Zeitenwende*), meaning that we are entering a new era. After half a year of war in Ukraine, most people realized that this is true. It affects us all in our daily lives and we have to try to find answers to the economic and social challenges triggered by the current developments in Europe. The framework tries to give answers and can also give hints on how to deal with the uncertainty students will face. The framework is very sophisticated and tries to cover everything regarding learning and development of the student. But will it work?

1.2 The OECD Learning Framework as a new curriculum

The framework shows very well what students need for individual and societal well-being and it tries to integrate all the “stakeholders” of education: Apart from the students

⁴ I summarized the framework of the OECD in my words, for a detailed explanation see OECD, 2018, p. 3-6.

themselves, it includes parents, teachers, peers and communities. It is very interesting that the OECD approach to the needs of the 21st century centres the student, the individual:

Most importantly, the role of students in the education system is changing from participants in the classroom learning by listening to directions of teachers with emerging autonomy to active participants with both student agency and co-agency in particular with teacher agency, who also shape the classroom environments (OECD, 2019, p. 13).

This is a too simplified position, students have always been active as well and not just listeners⁵. Already at the beginning of the 20th century, pedagogues of the progressive educational movement (*Reformpädagogik*, *Educazione Nuova*) like Maria Montessori, Hermann Lietz, Alexander S. Neill, John Dewey, Paolo Freire (just to name some of the most prominent representatives) criticized education and learning at school as too strict and not considering the needs of the individual. And some of them focused on the individual and societal well-being, most prominently John Dewey (Dewey, 1916). It seems the OECD underwent a paradigmatic shift putting the child, the student, in the centre. With the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) "15-year-olds' ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges" (OECD PISA, n.d.) are measured and the results of the participating countries are compared like in a league table. Since the first release of PISA results at the beginning of the 21st century, a shift towards standards, tests, and competencies was observable. The countries which took part in the PISA tests reacted differently to the results but most of them (like Germany or the UK) introduced new ways of testing and consequently teaching very quickly and the students were made responsible for the results. Of course, the school systems run by the governments are responsible for the success of the students at first sight, but with the idea of self-efficacy and the introduction of economical thinking in the educational institutions, students got the impression that they have to be more competitive concerning the output of their learning. They have to think about themselves, their grades, and their certificates to be successful in life. It is going to be very hard to make students aim at societal well-being if they are socialized this way.

And it is not a new concept. The idea of societal well-being can even be traced back to ancient Greek philosophy. In Aristotle's *Nicomachean Ethics*, happiness is the ultimate value of your life, meaning not seeking pleasure for a moment (Aristotle: *Nicomachean Ethics*, 1098a18, n.d.). You can also find the goal of a "good life" in Buddhism as part of the idea of balance, which is typical for Eastern philosophy.

To stress the importance of the individual in the educational process and the personal development of a student is not new and neglecting the consequences for the curriculum is also common if new challenges meet the school system. The OECD paper "The future of education and skills Education 2030. The future we want" calls on "National, regional

⁵ In the OECD publication "OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes" this rather black-and-white perspective is even illustrated with "typical classrooms" of different centuries (OECD, 2019, p. 9-13).

and local governments to share their policy design and curriculum design experiences related to the learning framework” (OECD, 2018, p. 7) and “the curriculum analysis will shift its focus from “curriculum redesign” to “curriculum implementation” (OECD, 2019, p. 17). But how can this be done? With every new topic coming up like health and sex education, inclusion, media and digital literacy or sustainable development goals, schools should react and redesign the curriculum. But not the contents of the subjects usually change, cross-curricular topics are introduced on top, examples in English are the “national curriculum in England” (National curriculum in England, n.d.) or the Australian curriculum (Australian Curriculum, n.d.). Therefore, cross-curricular topics have a long tradition of being part of curricula but are not really part of the subjects at school.

2. Peace Education as cross-curricular topic

We have core subjects at school like languages and mathematics (literacy and numeracy) which are part of all school curricula, among other traditional subjects like sciences, geography, history, religious education, physical education and arts. The challenge for the redesign of a curriculum is to ensure the connection between different subjects. That means interconnecting subjects and taking parts of the contents of each subject to aim at a cross-curricular topic like peace education. Of course, you can try to teach peace education with different subjects like history, geography, languages (literature dealing with the topic), or ethics/religious studies at school. But how can it be done practically? It may work with a class teacher who combines different subjects to give the students learning opportunities for the question of peace and war. But with specialized subject teachers at the secondary level, it won't work at school.

There are different reasons why cross-curricular topics as the ones suggested by the OECD play a minor role at schools. The more academic a type of school, the more specific are the subjects. Therefore, teachers at secondary schools study one or two major subjects at university. At some universities in Europe they also do some studies in educational sciences or didactics, like in Germany. But there are for example no academic subjects like technology skills or media/digital literacy at Würzburg University, which has a long tradition in teacher education. We have specialised subjects at university and not subjects like „sciences“. So future teachers are not prepared to teach sciences, because at university we have no „science education“, but biology, chemistry and physics education. And in teacher education at university, some people still believe if you are good at e.g. history you can also teach it. The how to is to a great extent left out. Secondly, most teachers do a good job and they try to give attention to cross-curricular topics but very often they are forced to concentrate on the curriculum of their subjects because of the bulk content of the subjects. Thirdly, students learn for their tests in the core subjects and are less interested in cross-curricular themes because they want to get good grades for their high school diploma to get a place at a good university or a good job. If you want to change their attitude and the probability that cross-curricular topics like peace education are taught, you have to consider the following points.

The redesign of curricula has to take into account that all subjects have to consider the key problems approach of Klafki. In all subjects taught at school, the perspectives have to be opened and widened towards topics of general education, i.e. cross-curricular topics/key problems. That means you have to scrutinize the different subjects and try to connect the contents at different levels to peace education, for example. This way, peace education could become part of the subjects and would also be accepted as important content taught at schools. That also means that you have to abolish some contents of the subjects because if you introduce a new topic you have to discard an “old” topic⁶. But this is also part of Klafki’s didactical approach to find “substance in content” (see paragraph 1.). Apart from this rather formal step, students and teachers should be given the opportunity to work together with “new” teaching methods. You have to break up the instructional frame, especially at secondary schools. Peace education cannot be taught in a traditional way with the teacher in front of the class instructing the students. Questions of peace and war have to be discussed and thought about. Teachers must be given the opportunity, that means the time and space, to work with their students for example on projects. That could be the first step to introducing a cross-curricular topic like peace education. Ideally, teachers of different subjects have the opportunity to work together with students of a class to do a project. So you also have to reconsider the lesson plans at schools if you want to do this, to insert time slots for project time for example. And above all teachers have to be aware of their role for the students. They are role models for them, the way they interact with students and their colleagues. John Hattie (2002) summarized the influence of the teacher:

Interventions at the structural, home, policy, or school level is like searching for your wallet which you lost in the bushes, under the lamppost because that is where there is light. The answer lies elsewhere – it lies in the person who gently closes the classroom door and performs the teaching act – the person who puts into place the end effects of so many policies, who interprets these policies, and who is alone with students during their 15,000 hours of schooling.

The teachers make the difference and they have to be aware of it and reflect on their attitude. Teachers at a school who care about their influence on students, who are not “just” polite and just (these are prerequisites for teachers) but discuss with them what is right and wrong, good and bad, will constantly “teach” peace education. And if the majority of the staff at a school will act this way, the whole climate of a school will be influenced in this direction.

CONCLUSIONS

Schools are small communities or even small societies. They are public institutions which help students to get along in “real” society and form a bridge to the big world around

⁶ This is a basic rule of curriculum design. In the OECD paper from 2018 the “curriculum overload” is seen (OECD, 2018, p. 6) and in 2019 the process of the redesign of curricula is described as “curriculum change” but this sounds rather euphemistic concerning the deletion of contents.

them. In democratic societies, students also learn democratic rules at school, rather formal as contents and rather informal but more effectively in their everyday life at school in relationships with their peers and their teachers. The governments of the free world have to be aware of this vital function of schools. They have to guarantee a framework for schools which enables them to give all students free access, to evaluate the students by their individual performance and to work pedagogical, not driven by markets and profit. If these conditions are given, peace education is possible and can have a great impact on society: *Concordia domi, foris pax*⁷

Bibliography

- Aristotle: *Nicomachean Ethics*, 1098a18. Retrieved October 7, 2022, from <https://www.pursuit-of-happiness.org/history-of-happiness/aristotle/>
- ATS2020. Retrieved October 9, 2022, from <http://www.ats2020.eu/transversal-skills-framework>
- Australian curriculum. Cross-curricular topics. Retrieved October 5, 2022, from <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/>
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan. Retrieved 4 May 2016 – via Internet Archive.
- Fadel, Charles (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy? Retrieved from <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>.
- Hattie, J.A.C. (2002): What are the attributes of excellent teachers? In *Teachers make a difference: What is the research evidence?* (pp. 3-26). Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Klafki, Wolfgang (2000): Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. In: Westbury I, Hopmann S and Riquarts K (eds) *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 139-159.
- Meyer, Meinert A. & Rakhkochkine, Anatol (2018): Wolfgang Klafki's concept of 'Didaktik' and its reception in Russia. *European Educational Research Journal* 2018, Vol.17 (1), p.17–36.
- National curriculum in England. Retrieved October 5, 2022, from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/840002/Secondary_national_curriculum_corrected_PDF.pdf
- OECD PISA. Retrieved October 9, 2022, from <https://www.oecd.org/pisa/>
- OECD (2018). *The future of education and skills Education 2030. The future we want*.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes*.
- P21 Partnership for 21st Century Learning / A Network of BattelleforKids. Retrieved October 9, 2022, from <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>.

⁷ Inscription of the Holstentor of the city of Lübeck/Germany.

Soft skills, social skills, key skills... strumenti per l'educazione alla pace

Rosanna Di Vagno

Università degli Studi di Bari, Italy, rosanna.divagno@uniba.it

ABSTRACT

La pace è oggetto di impegno continuo e sistematico, e fa leva sulle strategie di cooperazione in cui ciascun individuo possa sentirsi parte del mondo (Moliterni, 2016). “Le *soft skills* rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, metacognitive, interpersonali, intellettuali e competenze pratiche che aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare efficacemente le sfide della loro vita professionale e quotidiana” (La Marca, 2019, p. 8).

ABSTRACT

Peace is the subject of continuous and systematic commitment, and leverages cooperation strategies in which each individual can feel part of the world (Moliterni, 2016). “Soft skills represent a dynamic combination of cognitive, metacognitive, interpersonal, intellectual and practical skills that help people adapt and effectively face the challenges of their professional and daily life” (La Marca, 2019, p.8).

PAROLE CHIAVE: educazione alla pace; *life skills*; *soft skills*; *key skills*.

INTRODUZIONE

“Le radici della guerra sono nel modo di vivere la vita quotidiana, nel modo di impostare lo sviluppo industriale, di organizzare la società, di consumare” (Montanari & Boch, 2022, p. 12). “La pace deve essere costruita sulla giustizia, sullo sviluppo umano integrale, sul rispetto dei diritti umani fondamentali, sulla custodia del creato, sulla partecipazione di tutti alla vita pubblica, sulla fiducia tra i popoli, sulla promozione di istituzioni pacifiche, sull’accesso all’educazione e alla salute, sul dialogo e sulla solidarietà. [...] L’umanità ha la capacità di lavorare insieme per costruire la nostra casa comune; abbiamo la libertà, l’intelligenza e la capacità di guidare e dirigere la tecnologia, così come di limitare il nostro potere, e di metterli al servizio di un altro tipo di progresso: più umano, più sociale e più integrale” (Papa Francesco, 2022a, pp. 56-58). L’educazione alla pace deve promuovere un’educazione alla cittadinanza per la costruzione di una società inclusiva. Una “cittadinanza globale” (Santerini, 1994) intesa come la possibilità per ogni persona di vivere una pluralità di identità e una molteplicità di appartenenze

(Santerini, 2001) in cui ogni cittadino potrà esercitare i suoi diritti come semplice persona, e non solo in quanto cittadino di un singolo Stato e dipenderà da legami che vanno oltre la propria appartenenza a quello Stato (Sen, 2002). Anche l'Agenda 2030 ha dedicato un'attenzione particolare al tema dell'educazione alla pace e alla cittadinanza globale richiedendo che tutti i discenti acquisiscano “competenze sempre nuove, atte a rispondere in modo efficace alla crescente complessità sociale e ad imporsi come limite a tutte le forme di esclusione” (Coppi, 2020, p. 38).

La pace deve essere oggetto di impegno continuo e sistematico, e deve far leva sulle strategie di cooperazione in cui ciascun individuo possa sentirsi parte del mondo. Le scuole considerate “officine di umanità” possono e devono impegnarsi a realizzare esperienze didattiche educative capaci di sviluppare forme di convivenza civile, attiva e partecipata (Moliterni, 2016). La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani affida alla scuola l'importante compito di “promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace” (ONU, 1948, articolo 26). La scuola, insieme alle altre agenzie educative, è chiamata a realizzare “ponti” di solidarietà e comprensione umana, inoltre può contribuire alla “continua costruzione di un'umanità fatta di menti e di cuori vivi, consapevoli ed aperti (Beretta Piccoli, 2021, p. 141). L'acquisizione e il potenziamento di *soft skills*, a scuola, possono permettere di investire su un “capitale umano di qualità” capace di intraprendere nuove iniziative e di portarle a termine con successo (Pachauri & Yadav, 2014). “L'essere umano possiede in sé le potenzialità richieste per sviluppare molteplici qualità, ma senza un agire ripetuto e coerente la potenzialità non si traduce in effettive disposizioni stabili della persona” (La Marca & Gülbay, 2018, p. 27).

1 APPRENDERE LE *SOFT SKILLS* PER COSTRUIRE UN MONDO PACIFICO

Papa Francesco in occasione della cinquantacinquesima giornata della pace affermava nel suo messaggio che “la pace è insieme un dono dall'alto e frutto di un impegno condiviso” tutti possono impegnarsi a costruire un mondo più pacifico. Il Papa indicava tre vie per realizzare una pace duratura:

1. il dialogo tra le generazioni per realizzare progetti condivisi;
2. l'istruzione e l'educazione per lo sviluppo integrale delle persone;
3. il lavoro per la realizzazione della dignità umana (Papa Francesco, 2022b).

Alla base di queste tre vie c'è implicitamente l'acquisizione e il potenziamento delle *soft skills* o competenze trasversali. In particolare, il Papa affidava alle istituzioni scolastiche ed educative il difficile compito di promuovere lo sviluppo integrale della persona, formando cittadini autonomi, liberi e responsabili, consapevoli dell'interdipendenza tra persone, gruppi e popoli apparentemente lontanissimi tra loro ma coscienti dei vincoli che uniscono i cittadini del mondo. Persone in grado di ascoltarsi, di dialogare, di confrontarsi, di trovare un punto di incontro per camminare insieme. Il premio Nobel per l'economia Heckman affermava che le *soft skills* sono competenze “predittive di successo nella vita, e per questo motivo, dovrebbero essere tenute in debita considerazione nelle politiche pubbliche relative allo sviluppo e agli investimenti per la formazione” (La

Marca & Longo, 2018, p. 20). “Le *soft skills* rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, metacognitive, interpersonali, intellettuali e competenze pratiche. Le *soft skills* aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare efficacemente le sfide della loro vita professionale e quotidiana” (La Marca, 2019, p. 8). Rappresentano la qualità di una persona “inerenti alle capacità relazionali, al senso critico, alla creatività, alla flessibilità, agli aspetti del carattere e all’apertura alla realtà” (La Marca & Gülbay, 2018, p. 16). In letteratura non si dispone di una classificazione esaustiva di tali competenze, ma in ambito europeo con le documentazioni pubblicate è possibile suddividerle in tre ambiti:

- ambito dell’oggetto e delle procedure di lavoro che comprende la capacità di analisi, di organizzazione, di *problem solving* e creatività;
- ambito delle relazioni che include le capacità relazionali ed espressive, di *leadership*, di negoziazione, di lavoro di squadra;
- ambito del sé che comprende flessibilità, adattabilità, empatia, assertività, metacognizione, autoregolazione e intelligenza emotiva (Pignalberi, 2020).

“Sono risorse del singolo soggetto che hanno un ruolo fondamentale nel plasmare il suo comportamento lavorativo e nell’influire in modo significativo sulle sue azioni” (ISFOL, 1993). “Tra le *soft skill* si identificano anche quelle digitali, green e sostenibili, considerate strategiche per affrontare le sfide e i cambiamenti tecnologici e socio-economici” (Pignalberi, 2020, p.167).

Heckman definiva le competenze trasversali come *capabilities* (qualità) di una persona che coinvolgono i *character skills* di ciascun individuo (Heckman & Kautz, 2017). Egli affermava che tali competenze possono essere misurate attraverso test e “analizzando i *character* degli studenti in interazione con i risultati dei test si potrà comprendere se possiedono le caratteristiche necessarie per una buona riuscita nello studio, nel lavoro e nella vita” (La Marca & Gülbay, 2018, p. 22).

Le più importanti organizzazioni internazionali hanno incitato la realizzazione di programmi mirati allo sviluppo delle competenze trasversali in ambienti come le scuole fortemente improntati al sostegno e facilitanti l’apprendimento (Palmerio, 2016).

La scuola essendo un “laboratorio privilegiato” di esperienze in cui emergono e si sviluppano le principali *soft skills* può organizzare interventi educativi e didattici che focalizzino l’attenzione sullo sviluppo di autodeterminazione, di autoregolazione, di pianificazione, di organizzazione, di assunzione di decisioni, di capacità di lavorare in gruppo, di risoluzione di problemi e di conflitti, di flessibilità, di pensiero critico e creatività. Tali competenze sono necessarie ed essenziali durante tutto il ciclo di vita ma necessitano di essere monitorate, implementate e valorizzate (La Marca, 2019). La scuola è chiamata non solo a realizzare il compito irrinunciabile dell’alfabetizzazione cognitiva ma a perseguire anche il compito essenziale dell’alfabetizzazione emotiva e sociale (Boda, 2001), ciò “dovrebbe aiutare gli allievi a sviluppare quei comportamenti e quelle strategie che sono in grado di facilitarli l’apprendimento” (La Marca, 2019, p. 11) favorendo l’acquisizione di competenze strategiche che insegnano agli studenti la competenza di “imparare ad imparare”. Il MIUR con le Linee guida nazionali per l’orientamento permanente del 2016, riconosce la centralità del sistema-scuola in quanto ambiente in cui poter acquisire una serie di conoscenze e competenze tecnico/trasversali necessarie per la coltivazione della propria identità personale e professionale,

l'autonomia, la progettualità, in grado di facilitare la transizione dallo studio al lavoro (Pignalberi, 2020).

“La formazione e la valutazione delle *soft skills* costituisce una sfida importante per la scuola, anche per promuovere il successo scolastico oltre che per favorire la *working readiness*” (La Marca, 2019, p. 15). Le istituzioni scolastiche sono il luogo adatto alla costruzione di competenze trasversali, tali dimensioni risultano fondamentali per la crescita personale e il benessere dell'individuo ed è necessario che vengano insegnate e costruite sin dalla prima infanzia. Lo sviluppo delle competenze è un processo dinamico, se si è precoci nei primi anni di vita di un bambino maggiori saranno gli investimenti di successo negli anni successivi (Heckman & Kautz, 2013).

Il contesto scolastico permette l'interazione tra pari, tra educandi ed educatori, crea situazioni sociali, relazionali e di lavoro in gruppo, inoltre la scuola è aperta a tutta quella fascia di età evolutiva permettendo di far conseguire tali competenze alla più ampia platea (Da Re, 2018). La scuola, essendo una “palestra di democrazia” (Dewey, 1937) consente la condivisione di valori e comportamenti all'interno della propria comunità, forgiando “soggetti dotati [...] di capacità trasformatrice nel promuovere i diritti umani fondamentali e valori di inclusività e di tolleranza” (Fabbri & Soriani, 2021, p. 56).

Nella progettazione degli interventi finalizzati alla formazione delle *soft skills* occorre focalizzare l'attenzione sullo sviluppo delle “funzioni esecutive” cioè funzioni del governo di sé come la capacità di autoregolazione nell'apprendimento, di pianificazione e organizzazione del tempo e del lavoro (La Marca, 2019). Ma possono essere opportunamente organizzati percorsi di educazione emotivo-affettiva, training di *problem solving* e di *decision making*, attraverso compiti e situazioni in cui gli alunni possano sperimentare realmente l'esercizio delle abilità trasversali e vederle agite nel contesto in cui le sperimentano e le vivono (Da Re, 2018). “Le istituzioni educative hanno l'altissimo compito di introdurre i giovani alle pratiche di partecipazione civile, all'attenzione per le forme di vita, per la sacralità di ogni singola vita, per le diseguaglianze sociali, per le forme storiche dell'esercizio del potere. In questo quadro l'educazione alla pace è un'opera complessa, che riguarda e connette i vari piani nei quali l'esistenza delle persone acquisisce la sua forma. Educare alla pace somiglia a un lento artigianato che prende corpo nell'interrelazione tra ambiti apparentemente anche molto lontani, ognuno dei quali si rivela tuttavia connesso con gli altri e tutti circolarmente implicati” (Montanari & Boch, 2022 pp. 118-119).

2 COMPETENZE TRASVERSALI, *SOFT SKILL*, *LIFE SKILLS*, *KEY SKILLS*, UNA PLURALITÀ DI DENOMINAZIONI

Con l'espressione competenze trasversali si vuole denominare un insieme di abilità di che possono essere implicate in diversi tipi di compiti, dai più semplici ai più complessi, e che si esplicano in differenti situazioni ampiamente generalizzabili (Di Francesco, 1998). Le *soft skills* riguardano l'insieme delle competenze personali (atteggiamenti, modi di essere e di fare) che consentono al soggetto di assumere comportamenti adeguati rispetto alle diverse situazioni in cui si può venire a trovare (Pignalberi, 2020). Sono considerate competenze a-disciplinari ma risultano indispensabili in ambito professionale, sono

attributi personali che migliorano le interazioni, le prestazioni lavorative e la carriera di un individuo (Pachauri & Yadav, 2014). Si riferiscono a tratti della personalità sociale e corrispondono alle azioni del collaborare, comunicare, saper lavorare in gruppo, mantenere gli impegni, negoziare decisioni condivise (Ajello, 2022) e gestire conflitti. Sono definite competenze *soft* in contrapposizione a quelle *hard* relative alle competenze di base e tecnico-professionali. Mentre le *hard skills* definiscono cosa un individuo sa fare nello specifico, le *soft skills* definiscono come la persona porta a termine determinati compiti e come si comporta nell'ambiente di lavoro, in pratica le *soft skills* completano le *hard skills*.

La denominazione di queste competenze varia a seconda dei Paesi: “nel Regno Unito, si usano le locuzioni come *skills, key skills, common skills*; in Nuova Zelanda ed Australia si usano *key competencies, essential skills, employability skills, generic skills*; negli Stati Uniti *basic skills, necessary skills*; in Francia *compétences transversales* o *compétences transversales*; in Germania *soft skills*” (Cinque, 2017, p. 210). In Italia hanno assunto il nome di competenze trasversali, socio-emotive, relazionali, meta-competenze e competenze non cognitive.

La prima istituzione che si è occupata di competenze trasversali, a livello internazionale, è stato il Dipartimento di salute mentale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1993. Nell'ambito di un progetto di promozione della salute nelle istituzioni scolastiche ed educative aveva individuato 10 *life skills*, considerate essenziali, per tutti i cittadini. Tali competenze permettono di adattarsi alle sfide personali e professionali che il mondo pone quotidianamente (OMS, 1993). L'OMS introduce per la prima volta il concetto di *life skills* o *skills for life* con le quali “si intendono tutte quelle *skills* (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni, gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali *skills* socio emotive, può causare in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress” (OMS, 1992). Con il progetto si intendeva avviare una campagna di prevenzione sul concetto di salute inteso come benessere fisico, psicologico e sociale di ogni individuo e che abbracciava un insieme di competenze personali, sociali, emotive e cognitive (Da Re, 2018). Successivamente si è giunti “a una nuova concezione di prevenzione primaria intesa come un'azione educativa complessa, che mira allo sviluppo delle competenze psicologiche e sociali, ovvero le *life skills*, ritenute “funzionali” ad affrontare efficacemente i problemi quotidiani” (Palmerio, 2016, p. 22). Nel 2003 l'OCSE presenta il Rapporto finale della ricerca DeSeCo dal titolo “*Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*” in cui vengono presentate le competenze “indispensabili per partecipare attivamente a più contesti e per riuscire nella vita e nella società; sono la base per continuare ad apprendere per tutta la vita, implementando il repertorio di conoscenze e di abilità per fronteggiare i continui cambiamenti in atto” (OCSE, 2003). L'OCSE ha affermato che le competenze trasversali o *key competencies* contribuiscono a una vita di successo e al buon funzionamento della società.

Il Consiglio del Parlamento europeo, nel 2006, approva le Raccomandazioni relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Dopo un periodo di profonde e rapide trasformazioni della società e dell'economia si è reso necessario aggiornare le competenze chiave permettendo ai cittadini di disporre di una gamma di competenze che consentisse loro di adattarsi in modo flessibile ai

cambiamenti e di potenziare la propria resilienza. Il Consiglio del Parlamento europeo approva nel 2018 le nuove Raccomandazioni relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Nel documento è evidenziato che le competenze possono essere acquisite e rafforzate in età scolare e lungo tutto il corso della propria vita e in ogni contesto, inoltre, sono risultano necessarie a tutti gli individui per la realizzazione di un pieno sviluppo personale e per adottare uno stile di vita attento alla salute e all'ambiente. Le "Raccomandazioni dell'Unione europea hanno sottolineato come le *soft skills* sono fondamentali nel mercato del lavoro e hanno suggerito agli enti formativi di puntare sulla formazione "integrale" della persona" (La Marca, 2019, p. 15). Robles definisce le *soft skills* come tratti della personalità, atteggiamenti e comportamenti specifici che determinano le proprie qualità di leader, facilitatore, mediatore e negoziatore (Tino, 2018).

In linea con i documenti internazionali anche l'Italia ha approvato una serie di atti normativi, tra gli ultimi citiamo la legge 92/2019 che reintroduce all'interno dei curricula scolastici l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e il Disegno di legge n. 2493/2022 per l'introduzione nei percorsi scolastici dello sviluppo delle competenze non cognitive. "Tali competenze risultano rilevanti sia per la formazione dell'approccio positivo alla vita [...] sia per la buona riuscita delle performance scolastiche e lavorative" (Senato della Repubblica, 2022). Con questo documento lo Stato affida alla scuola lo sviluppo e il consolidamento delle competenze trasversali organizzando opportuni programmi operativi e richiedendo l'indispensabile e necessario apporto della famiglia, delle istituzioni, del territorio e di tutti i diversi *stakeholder*. "E non è solo la scuola ad essere importante: la qualità dei rapporti in famiglia, l'accompagnamento e l'incoraggiamento dei genitori al percorso prescolare e della scuola [...], il contesto sociale sono fattori decisivi per il costituirsi positivo sia dei *character skills* che dei *cognitive skills*" (Heckman & Kautz, 2017, p. 15).

CONCLUSIONI

Lo sviluppo e il consolidamento delle *soft skills* possono permettere il conseguimento di un benessere che raggiunga il senso più profondo dello star bene con se stessi e con l'alterità, del saper affrontare i problemi e le sfide della vita singolarmente e in gruppo, del comprendere criticamente il mondo in cui si vive (Palmerio, 2016).

"Negli ultimi anni è sensibilmente diminuito, a livello mondiale, il bilancio per l'istruzione e l'educazione, considerate spese piuttosto che investimenti. Eppure esse costituiscono i vettori primari di uno sviluppo umano integrale: rendono la persona più libera e responsabile e sono indispensabili per la difesa e la promozione della pace. In altri termini, istruzione ed educazione sono le fondamenta di una società coesa, civile, in grado di generare speranza, ricchezza e progresso" (Montanari & Boch, 2022, p. 96).

BIBLIOGRAFIA

Ajello A. M., (2022). Non cognitive skills: anche ad essere si impara (se si insegna). Facciamo il punto su un'etichetta ambigua ed esplicitare le implicazioni. In *Scuola7 la settimana scolastica* n. 279/2022. URL: <https://www.scuola7.it/2022/279/non-cognitive-skills-anche-ad-essere-si-impara-se-si-insegna/>

Beretta Piccoli, R., (2021). Educazione alla cittadinanza democratica: la scuola che getta ponti di umanità. In *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education* n. 60, pp. 141-144. URL: <https://encp.unibo.it/article/view/12617/13058>

Boda, G., (2001). *Life Skills Peer Education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*. La Nuova Italia, Firenze.

Cinque, M., (2017). Soft skills e lavoro: Come sviluppare competenze trasversali?. In *Rivista di Scienze dell'educazione* n. 2, pp. 197-211.

Consiglio dell'Unione Europea, (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Consiglio dell'Unione Europea, (2006). *Raccomandazione del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

Coppi, A., (2020). Eudemonia ed apprendimento permanente per una educazione alla cittadinanza globale. In *Formazione & Insegnamento XVIII*, n. 1, pp.36-45. URL: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4097/3718>

Da Re, F., (2018). Life Skill e competenze chiave nel curriculum. In *Rivista dell'Istruzione* n. 6, pp. 44-48.

Dewey, J., (1937). Democracy and Educational Administration. *School and Society*, n.43, pp. 457-467.

Di Francesco, G., (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Franco Angeli, ISFOL Milano.

Fabbri, M., Soriani, A., (2021) Le sfide della scuola in una società complessa. Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia. In *Pedagogia Oggi*, n. 2, pp. 54-63. URL: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/5187/4449>

Heckman, J.J., Kautz, T., (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*. Mulino, Bologna

Heckman, J.J., Kautz, T., (2013). *Fostering and measuring skills: interventions that improve character and cognition*. In Working Paper Series, n. 19656. URL: <http://www.nber.org/papers/w19656>

ISFOL, (1993 e 1998) *Le competenze trasversali*. URL: <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1993%20ISFOL%20compentetrasversali%20SCHEDA.pdf>

La Marca, A., (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Scholé, Brescia

La Marca, A., Gülbay, E., (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*. Pensa Multimedia, Lecce.

La Marca, A., Longo L., (2018). *L'autovalutazione delle soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Pensa Multimedia, Lecce.

Moliterni, P., (2016). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (12), pp. 205-217. URL: <http://www.sansovino.edu.it/wp-content/uploads/2018/12/Educazione-alla-pace-e-alla-cittadinanza-e-cultura-inclusiva-%E2%80%93Annali-online-formazione-docenti.pdf>

Montanari, M., Boch, S.O., (2022). *Verrà la pace e avrà i tuoi occhi. Piccolo vademecum per la pace*. Animamundi Edizioni, Otranto (Le).

OCSE, (2003). Report finale della ricerca DeSeCo, *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*. URL: <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2003%20deseco%20scheda.pdf>

OMS, (1992). *Bollettino OMS <<Skills for life>> n. 1*. URL: http://www.intelligenzaemotiva.it/Centro_Pilota/Life%20skills.pdf

OMS, (1993). *Life skills education in schools*. URL: <https://www.dors.it/documentazione/testo/201703/1993%20OMS%20lifeskill%20SCHEDA.pdf>

OMS, (1994). *Life skills education for children and adolescents in school*. 2nd rev. World Health Organization. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ONU, (1948). Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. URL: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf

Pachauri, D., Yadav, A., (2014). Importance of Soft Skills in Teacher Education Programme. In *International Journal of Educational Research and Tecnology*, 5, pp. 22-25.

URL: <http://educatorsresource.in/wp-content/uploads/2015/10/Importance-of-Soft-Skills-in-Teacher-Education-Programme.pdf>

Palmerio, L., (2016). *Competenze per la vita e life skills education. Orientamenti e iniziative nell'ambito delle life skills*. Edizioni Accademiche italiane, Torrazza Piemonte (To).

Papa Francesco, (2022a). *Contro la guerra. Il coraggio di costruire la pace*. Libreria editrice vaticana. Città del Vaticano.

Papa Francesco, (2022b). *Dialogo fra generazioni, educazione e lavoro: strumenti per edificare una pace duratura*. Città del Vaticano. URL:

<https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/peace/documents/20211208-messaggio-55giornatamondiale-pace2022.html>

Pignalberi, C., (2020). Le employability e le soft skills per orientarsi e dirigersi nel lavoro futuro: il contributo della pedagogia del lavoro. In *Education Sciences & Society* n. 2/2020 pp. 155-176. URL:

<https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/9408/716>

Santerini, M., (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Carocci. Roma.

Santerini, M., (1994). *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*. La Scuola. Brescia.

Sen, A., (2002). *Globalizzazione e libertà*. Mondadori. Milano.

Senato della Repubblica XVIII legislatura, (2022), *Dossier del Servizio studi sull'A.S. n. 2493 Lo sviluppo delle competenze non cognitive*. URL: <https://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/18/DOSSIER/0/1331551/index.html>

Tino, C., (2018). Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro. In *Ricerche Pedagogiche* n. 207, pp. 95-127.

World Economic Forum, (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. Global Challenge Insight Report*. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

Against Hate speech towards Roma Community,
Migrants, Ethnic minorities and Any vulnerable groups
– AHEAD Project: indagine esplorativa sulle percezioni
giovanili

Against Hate speech towards Roma Community, Migrants,
Ethnic minorities and Any vulnerable groups – AHEAD
Project: exploratory survey on young people's
representations

Rosa Palermo

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, rosa.palermo@uniba.it

ABSTRACT

Il contributo presenta il framework, il protocollo metodologico e gli esiti della prima fase di ricerca-formazione realizzata nell'ambito del progetto Erasmus AHEAD - Against Hate speech towards Roma Community, Migrants, Ethnic minorities and Any vulnerable groups. L'analisi indaga le rappresentazioni e le esperienze personali del campione (target: giovani 16-29 anni) sulle minoranze etniche e sulla discriminazione più in generale; le risultanze sono propedeutiche alla seconda fase del progetto.

ABSTRACT

The paper presents the framework, the methodological protocol and the results of the first research-training phase carried out within the Erasmus project AHEAD - Against Hate speech towards Roma Community, Migrants, Ethnic minorities and Any vulnerable groups. The analysis investigates the representations and personal experiences of the sample (target: young people aged between 16 and 29) on ethnic minorities and discrimination more generally; the results are preparatory to the second phase of the project.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Human Rights Education; HRE; AHEAD, xenophobia; prevention

INTRODUZIONE

In tempi di disordine e disagio sociale, i soggetti percepiti come non appartenenti alla maggioranza, il riferimento è soprattutto alle persone più “visibili” come le persone di colore o la comunità Rom, diventano il bersaglio dell'odio e capri espiatori di narrazioni oppressive mainstream che generano discriminazioni. L'abbiamo visto a più riprese

durante il periodo pandemico e ogni qualvolta c'è un evento che genera panico e disagio che conduce ad una recrudescenza del razzismo anche nella sua forma online (Cisneros & Nakayama, 2015; Davis, 2018). La pandemia è divenuta infatti un forte acceleratore di tensioni e processi, e ha esacerbato vari conflitti sociali (Chiriboga, et al., 2022). In Italia solo tra il 2018 e il 2020 si sono registrati 7.426 episodi di razzismo documentati (VOX Diritti, 2021). Si tratta di episodi di discriminazioni su vari fronti, antisemitismo ad esempio: l'Osservatorio per la Sicurezza contro gli Atti di Discriminazione (OSCAD) ha registrato 101 casi di antisemitismo basati su indagini condotte dalla Polizia Nazionale o dall'Arma dei Carabinieri, ed è il numero più alto registrato negli ultimi 10 anni (European Union Agency for Fundamental Rights, 2021); o contro la comunità asiatica divenuta oggetto di pericolose associazioni con il virus pandemico e incolpata dell'epidemia globale (Uyheng, Bellutta, & Carley, 2022), o contro popolazioni percepiti essere a rischio di contagio, compresi i gruppi che si spostano con frequenza elevata (ad esempio i popoli nomadi). La maggior parte della popolazione apolide conosciuta su scala mondiale appartiene a minoranze e, in quanto tale, è particolarmente vulnerabile ad atti di discriminazione. A tal proposito, il documento dell'UNHCR (2020) delinea i modi in cui la crisi può colpire negativamente e in maniera sproporzionata gli apolidi e le persone a rischio di apolidia, offre raccomandazioni ed esempi di buone pratiche ricordando che la normativa in materia di cittadinanza che discrimina su basi di genere aggrava le condizioni delle famiglie in difficoltà. La relazione sui Diritti Fondamentali 2021 dell'Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali evidenzia come nel 2020 il razzismo e i sentimenti di estrema destra abbiano contribuito ad esacerbare il clima discriminatorio e di odio: «diverse persone sono state uccise in reati di odio ed estremismo, seguendo una tendenza osservata negli anni precedenti. Gli organi internazionali e nazionali per i Diritti Umani hanno espresso preoccupazione per il crescente tasso di incitamento all'odio online, spesso perpetrato dai media o da esponenti politici e rivolto ai migranti e alle minoranze etniche che subiscono sempre più discriminazioni in diversi ambiti della vita, e le percezioni e gli stereotipi persistono tra il grande pubblico.» (FRA, 2021, p. 10). Intolleranza e ostilità nascono, infatti, dal considerare (valorizzando e ingrandendo) le affinità del nostro gruppo e la distanza dagli altri, soprattutto di gruppi potenzialmente a rischio di elezione a bersaglio (Pasta, 2020), a questo si aggiungono comportamenti che diminuiscono la fiducia, indeboliscono i legami sociali o erodono la qualità della vita (Delgado & Stefancic, 2014). Tale polarizzazione comporta nella vita *onlife* (Floridi, 2015) e *online* una radicalizzazione di affinità con il gruppo di appartenenza - il cosiddetto effetto *in-group* (Waltman & Mattheis, 2017) - e un atteggiamento di distanza da chi è percepito *esterno, altro dal gruppo* (effetto *out-group*) (Udupa, Gagliardone, Deem, & Csuka, 2020). In questo modo si radicalizza sempre più uno sguardo etnocentrico, ossia la propensione ad indossare come lente interpretativa e conoscitiva della realtà circostante esclusivamente il punto di vista del proprio gruppo, che si traduce in conflitto laddove incontra e si scontra con l'alterità (Pasta, 2018; Palermo, 2021). Sebbene sin dal 2012 l'Italia aderisca alla Comunicazione della Commissione Europea, n. 173/2011 in riferimento alle "Strategie nazionali di integrazione dei Rom fino al 2020" ed abbia elaborato e avviato la prima Strategia

Nazionale d'Inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti (Strategia RSC 2012-2020) per il periodo 2012-2020, in Italia risultano realmente riconosciute e quindi tutelate solamente 12 minoranze etniche. Tra queste non rientra la comunità Rom e Sinti. Il mancato riconoscimento istituzionale priva di fatto la comunità rom e sinti della tutela necessaria per una convivenza civile e democratica e al contempo crea terreno fertile per l'incitamento all'odio, alla discriminazione e marginalizzazione. A tal proposito, si sottolinea l'importanza della Piramide dell'Odio redatta dalla Commissione Jo Cox istituita nel maggio 2016 ed intitolata *Jo Cox* in onore della deputata presso la Camera dei Comuni del Regno Unito uccisa il 16 giugno 2016, presieduta dal Presidente della Camera e composta da un deputato per ogni gruppo politico, esperti, rappresentanti di ISTAT, Consiglio d'Europa, Nazioni Unite-UNHCR nonché da centri di ricerca e da associazioni. Tale impegno si aggiunge ad una vasta produzione normativa in materia, il documento della Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza (2022) sottolinea, infatti, come già con la Legge 13 ottobre 1975, n. 654, di recepimento della Convenzione internazionale sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale del 1966 e il decreto-legge 26 aprile 1993, n. 122, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 giugno 1993, n. 205, "decreto Mancino", vi è la repressione e la condanna dell'incitamento alla violenza per motivi razziali, etnici, nazionali o religiosi. La Piramide rappresenta graficamente l'escalation dell'odio su base discriminatoria: allo stadio inferiore vi sono stereotipi e atteggiamenti prevenuti che causano azioni discriminatorie sempre più radicali e violente sino ad arrivare ai crimini d'odio. Nella relazione sono presenti 56 raccomandazioni per prevenire e contrastare l'odio discriminatorio. Tra gli ambiti principali troviamo:

- sanzionare penalmente le campagne d'odio (insulti pubblici, diffamazione o minacce) contro persone o gruppi;
- promuovere una strategia nazionale per contrastare l'odio in tutte le sue forme, articolata in piani d'azione specifici per combattere le discriminazioni dei singoli gruppi, ed attuare la Strategia Nazionale di Inclusione di Rom, Sinti e Caminanti;
- migliorare la conoscenza dei propri diritti da parte delle vittime e consentire alle organizzazioni attive nel contrasto alle forme d'odio di costituirsi parte civile in giudizio;
- sostenere e promuovere blog e attivisti no hate o testate che promuovano una contronarrazione e campagne informative rispetto al discorso d'odio, soprattutto nel mondo non profit, delle scuole e delle università;
- contrastare gli stereotipi e il razzismo sensibilizzando e responsabilizzando i media, specie online, ad evitare il discorso d'odio, comprese le notizie infondate, false e diffamatorie;
- rafforzare nelle scuole l'educazione di genere e l'educazione alla cittadinanza, finalizzata agli obiettivi di rispetto, apertura interculturale, interreligiosa e contrasto ad intolleranza e razzismo.

IL PROGETTO ‘AHEAD’

In un simile scenario nasce il progetto “Against Hate speech towards Roma Community, Migrants, Ethnic minorities and Any vulnerable groups Discrimination – Ahead¹ frutto del consorzio internazionale costituito da 4 paesi partner (Romania, Albania, Bosnia Erzegovina e Italia) con ONG specializzate nella promozione dell'integrazione culturale e nelle politiche di inclusione attiva per le comunità ROM di nazionalità rumena (partner capofila: ARESEL- ROMANIA), sostegno alle iniziative di inclusione educativa, culturale, lavorativa in favore dei giovani albanesi a rischio di emarginazione a causa di povertà socio-economica (Young for Sociale Changes – Albania) e supporto attivo all'empowerment capabilities, training formativo per l'autoimprenditorialità, rafforzamento delle competenze relazionali dei giovani bosniaci a rischio di disoccupazione e marginalità sociale (BRAVO - Bosnia Erzegovina) e l' Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro in qualità di ente di Ricerca.

In linea con le raccomandazioni della Relazione, il progetto AHEAD mira a promuovere tra i giovani azioni di non discriminazione con l'obiettivo di contrastare il razzismo e la xenofobia con particolare riferimento alla discriminazione etnica. I partner lavorano congiuntamente su approcci innovativi di buone pratiche, narrazioni basate sui Diritti Umani e campagne di sensibilizzazione. Obiettivo del progetto è, tra gli altri, contrastare il fenomeno dei discorsi d'odio offline e online e elaborare strategie educative di prevenzione alla discriminazione etnica. Al fine di contribuire al contrasto della radicalizzazione della visione binaria del mondo che vede il contrapporsi di una maggioranza e una minoranza, di un noi e di un loro, il progetto intende elaborare un toolkit di buone pratiche utili a decostruire i pregiudizi e la disinformazione su cui è basata la retorica dell'odio e la necessità di rivolgere in particolare tale educazione ai giovani (Council of Europe, 2015). L'intero progetto di ricerca rientra all'interno di un disegno di ricerca-formazione di approccio fenomenologico (Mortari, 2007; 2010) in cui si ricorrerà nelle fasi successive alla metodologia della scrittura professionale (Perla, 2012; 2013) con l'intento di elaborare narrazioni basate sui Diritti Umani (Keen, Georgescu, & Gomes, 2016) al fine di contribuire al contrasto e alla decostruzione degli stereotipi su cui si basano le narrazioni discriminatorie. In questa sede si presenteranno gli esiti parziali della prima fase di ricerca del progetto.

ESITI DELLA PRIMA FASE

Nella prima fase del Progetto è stata condotta un'indagine quantitativa ed esplorativa coordinata dal Dipartimento For.Psi.Com. dell'Università degli Studi di Bari con il

¹ Il Progetto rientra nel Programma dell'ERASMUS-YOUTH-2021-CB ed è finanziato dall' European Education and Culture Executive Agency, ha avuto inizio l' 1 Mar 2022 per una durata di 24 mesi

supporto interno dell'associazione Ares'el, come capofila, e dei partner nella selezione del gruppo target. Lo studio diagnostico ha permesso di far emergere alcune rappresentazioni sul concetto di discriminazione etnica del gruppo target composto da 434 giovani con un età compresa tra i 16 e 29 anni (età media: 20,54). L'indagine è stata condotta con l'elaborazione di un questionario, somministrato in modalità CAWI per mezzo delle reti dei partner, con l'intento di far emergere le rappresentazioni e le particolarità di ogni singola realtà. Nello specifico, lo strumento prevede domande a risposta chiusa con singola scelta (soprattutto rispetto ai dati di profilazione) e domande a risposta chiusa con più opzioni, batterie su scala Likert, domande dicotomiche sì/no). La struttura è composta da 43 domande suddivise in quattro sezioni:

- Anagrafica
- Caratteristiche del compilatore
- Rappresentazioni sulla discriminazione etnica in particolar modo sull'idea di 'nomade' e 'migrante'
- Rappresentazione sulla comunità rom, caminanti e sinti.

Il campione, piuttosto bilanciato nei numeri per ciascun partner, è per il 70% composto da studenti, per il 21% da lavoratori e per il 9% da non lavoratori. In riferimento al gruppo degli studenti, il 48% dichiara di essere studente universitario e per il 46% studente di scuola secondaria di secondo grado. Nonostante la presenza di un campione così vasto, interessante è notare come in riferimento alle esperienze di discriminazione² vissute in prima persona, il 58% del campione dichiara di aver subito discriminazione o di essersi percepito discriminato e il luogo maggiormente discriminante è l'ambiente scolastico³. In riferimento al livello di discriminazione percepito nel proprio paese di appartenenza, il 77% dichiara l'esistenza di una minoranza etnica discriminata. L'area di vita in cui risultano essere maggiori discriminazioni etniche è per il 37% l'ambiente lavorativo e 32% l'ambiente scolastico seguiti da un 13% di discriminazioni nei beni e servizi.

Altro dato interessante è la rappresentazione del 'nomade' che è considerato per più della metà del campione (52,30%) come uno 'spirito libero', per il 20% come una 'persona povera' e per il 19% come una 'persona non conformista'. In riferimento alla rappresentazione del 'rom', la risposta più gettonata è ancora una volta 'spirito libero' per il 43,77% del campione, seguito da 'persona povera' per il 30,87% mentre il 19,58% del campione dichiara 'altro' ma non specifica nulla. L'immigrato viene invece considerato per il 33% del campione come una 'persona povera', per il 27,41% come una 'persona povera', per il 22,35% come un 'non lavoratore' e per il 17,28% come un 'perseguitato'. Risulta importante precisare che tale domanda consentiva più risposte e dava la possibilità di argomentare nella sezione 'altro'. Tali rappresentazioni saranno la base su cui verteranno le progettazioni dei training di

² In questa sede per 'discriminazione' è stata data una definizione semplice e accessibile per poter essere facilmente compresa in più contesti culturali e linguistici: «esser trattati meno bene rispetto agli altri/ alla maggioranza per un dato motivo, esplicito o meno».

³ Tale dato è da considerarsi in relazione alla tipologia di campione rispondente costituito maggiormente da studenti.

Human Rights Education che condurranno all'elaborazioni delle narrazioni negli step successivi del Progetto.

CONCLUSIONS / CONCLUSIONI

Con uno sguardo pedagogico, l'educazione alla cittadinanza è fortemente interrogata dalla narrazione ostile ed oppressiva che vede il mondo perennemente diviso tra un noi/voi, amico/nemico, dentro/fuori. Una scuola che previene e contrasta l'odio e la discriminazione è una comunità educante che assume l'educazione alla cittadinanza – digitale e interculturale – come linea guida educativa (Pasta, 2020). Nel concreto questo implica un'educazione al *bene comune* attraverso forme di *active learning* e di partecipazione/coinvolgimento effettivo dei giovani: tutti elementi che restituiscono significatività alla relazione educativa e in particolar modo al ruolo magistrale del docente (Boeris, 2018; Perla, 2010, Perla, Amati, & Palermo, 2022). Si tratta di una sfida educativa cui non è possibile sottrarsi e che chiama in causa l'adulto. Ebbene, la ricerca nella sua fase germinale sembra suggerire quanto sia importante agire in favore della prevenzione e del contrasto del fenomeno perché se i livelli di discriminazione percepita sono ancora così elevati in un campione di giovani di un livello socio economico medio⁴, e se tale discriminazione è maggiormente avvertita negli ambienti scolastici a più livelli, sicuramente è necessario un intervento che metta a sistema una strategia sostenibile e lavori su azioni di non discriminazione. Occorre dialogare e progettare percorsi in grado di attivare e sostenere una sinergia tra i diversi attori recuperando e sostenendo il vivere autentico di una convivenza civile, inclusiva e democratica.

BIBLIOGRAFIA

- Boeris, C. (2018). Il patto educativo di corresponsabilità: uno strumento per educare al bene comune nel percorso di educazione alla cittadinanza. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(1).
- Cisneros, J. D., & Nakayama, T. (2015). New media, old racisms: Twitter, Miss America, and Cultural Logics of Race. *Journal of International & Intercultural Communication*(8), 108–127.
- Commissione Jo Cox. (2017). *Relazione Finale*. Tratto il giorno 8 agosto da <http://bitly.ws/yNqr>

⁴ Il campione dichiara di avere un livello socio-economico 'medio' nei paesi Italia, Bosnia e Romania mentre i rispondenti del partner albanese dichiarano un livello 'alto'.

- Council of Europe. (2015). *ECRI General Policy Recommendation N°15 on Combating Hate Speech*. Tratto il giorno 13 Luglio 2022 da <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-15-on-combating-hate-speech/16808b5b01>
- Council of the European Union. (2008). Council Framework decision 2008/913/JHA on combating certain forms and expressions of racism and xenophobia by means of criminal law. Tratto il 7 Agosto 2022 da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32008F0913>
- D'Amico, M., Brambilla, M., Crestani, V., & Fiano, N. (2021). *Il linguaggio dell'odio. Fra memoria e attualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Davis, S. (2018). Objectification, Sexualization, and Misrepresentation: Social Media and the College Experience. *Social Media + Society*, 4(3).
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2014). Hate Speech in Cyberspace. *Wake Forest Law Review*, 49(319), 320-343.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2021). *ANTISEMITISM: Overview of antisemitic incidents recorded in the European Union 2010-2020*.
- Publications Office of the European Union: Luxembourg. Tratto il giorno 9 agosto 2022 da https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2021-antisemitism-overview-2010-2020_en.pdf
- FRA. (2021). *Relazione sui diritti fondamentali 2021*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- ICERD. (1965). *Convenzione internazionale sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale*. New York: ONU - Organizzazione delle Nazioni Unite.
- Keen, E., Georgescu, M., & Gomes, R. (2016). *Bookmarks: A manual for combating hate speech online through human rights education*. Council of Europe.
- Mortari, L. (2007). *Cultura Della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci. Mortari, L. (2010). *Dire la pratica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Palermo, R. (2021). Human Rights Education: l'esperienza in Uniba. *NS Ricerca*, 4, 98- 108.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Pasta, S. (2020). *(S)parlare nel Web. Razzismo online ed educazione alla cittadinanza*. Milano: Fondazione Ismu.
- Perkins, D., Brown, B., & Taylor, R. (1996). The ecology of empowerment: Predicting participation in community organizations. *Journal of Social Issues*, 52(1), 85– 110.
- Perla, L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Orientamenti per l'azione*. Lecce-Bergamo: Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2020). Didattica e pratiche dell'active learning. In G. Crescenza, & V. A., *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente* (p. 264-274). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Perla, L., Amati, I., & Palermo, R. (2022). Prevenire e contrastare bullismo e cyberbullismo attraverso il dispositivo SEP: sensibilizzare, educare, proteggere. Risultanze di un'indagine. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), 152-168.
- Udupa, S., Gagliardone, I., Deem, A., & Csuka, L. (2020). Hate Speech, Information Disorder, and Conflict. *SSRC - Research Review*.
- UNHCR. (2020). *L'impatto del COVID-19 sulle popolazioni apolide: Raccomandazioni strategiche e buone prassi*. Tratto il giorno 11 Agosto 2022 da <http://bitly.ws/yNrU>

- Uyheng, J., Bellutta, D., & Carley, K. M. (2022). Bots Amplify and Redirect Hate Speech in Online Discourse About Racism During the COVID-19 Pandemic. *Social Media + Society*, 8(3).
- VOX Diritti. (2021). *Mappa dell'intolleranza 6.0*. Tratto il giorno 2022 da https://magazine.cisp.unipi.it/wp-content/uploads/2021/11/Mappe-odio-online_Cartella-stampa-2021.pdf
- Waltman, M., & Mattheis, A. A. (2017). Understanding hate speech. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Tratto il giorno 14 Ottobre 2022 da <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.422>

Per una “didattica della pace”:
le favole di Mario Lodi per promuovere
competenze di cittadinanza

For a “teaching of peace”:
the tales of Mario Lodi to promote citizenship skills

Maria Sammarro

Mediterranea University of Reggio Calabria, Italy, maria.sammarro@unirc.it

ABSTRACT

Ogni guerra è uguale a tutte le altre, persino tra le pagine di un racconto per bambini: bombe da sganciare, nemici da distruggere, bambini innocenti che giocano. In un periodo caratterizzato dall'emergenza e dall'incertezza, i racconti di Mario Lodi, a favore di una scuola democratica e di una società non violenta, sono di grande attualità e possono indicarci modalità alternative di risoluzione dei conflitti, attraverso l'educazione alla resilienza e alla promozione di competenze di cittadinanza.

ABSTRACT

Every war is the same as all the others, even in the pages of a children's story: bombs to drop, enemies to destroy, innocent children playing. In a period characterized by emergency and uncertainty, Mario Lodi's stories, in favor of a democratic school and a non-violent society, are of great relevance and can indicate alternative ways of resolving conflicts, through education to resilience and the promotion of citizenship skills.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

War; Peace Education; Fairy tales; Children's rights; Citizenship.
Guerra; Educazione alla Pace; Fiabe; Diritti dei bambini; Cittadinanza.

INTRODUZIONE

La Terra sta nel cielo come un giardino tra le stelle, un immenso giardino, blu oceano, con continenti verdi e grandi deserti giallo ocra, un grande giardino così bello che sembrava impossibile esservi infelici (Lodi & Novara, 2018).

Proprio quando pensavamo di aver superato il periodo dell'emergenza (Vicari & Di Vara, 2021; Gigli, 2021; Isidori & Vaccarelli, 2013) provocato dalla pandemia – nel momento stesso della ripartenza, della ricostruzione di rituali aggreganti ed esperienze significative,

della sospensione della Dad (Arora, 2020; Rivoltella, 2020, Sammarro, 2022b) e della ripresa di esperienze didattiche in presenza, della creazione di un *fil rouge* per riagganciare gli alunni rispetto a un vissuto interrotto e per riannodare le fila delle relazioni attraverso il ricordo – siamo ripiombati nell'incertezza (Morin, 2000; 2001), minacciati da un nuovo conflitto mondiale, da un nuovo nemico (Eco, 2011; Papa, 2013) all'orizzonte.

Bambini e ragazzi sui media, in questi mesi, si trovano di fronte a immagini di guerra in Ucraina, di minori che scappano dal conflitto, di città sventrate, di rifugi sotterranei...rappresentazioni che non riescono a comprendere fino in fondo, bersagliati da notizie incessanti attraverso i media e attraverso i social.

Soprattutto sul WEB, notizie e contenuti multimediali, privi di qualsiasi filtro, diventano *de-mediati* (Rivoltella, 2015) poiché la filiera della comunicazione si semplifica non rendendo più necessaria la mediazione degli apparati (Myssika, 2007): tutti possono produrre e pubblicare senza alcuna mediazione, chiunque può comunicare direttamente e scegliere i contenuti da condividere. Se da un lato questa de-mediazione della comunicazione comporta una maggiore libertà di pensiero, dall'altro potrebbe rappresentare un pericolo soprattutto per i più piccoli, i quali si ritrovano ad assistere a contenuti che circolano liberamente, a provare paura e ansia, a volte senza nessun tipo di spiegazione da parte degli adulti. Pertanto, anche se la guerra ci lascia senza parole, è necessario rompere il silenzio e ritrovare il lessico adatto per accogliere le domande delle giovani generazioni (Ianes et al., 2022). Come spiegare, allora, la guerra ai bambini? Quale approccio utilizzare? Quali strategie adottare?

LA PACE E LA GUERRA NELLE FAVOLE DI MARIO LODI

L'aereo era arrivato sulla città più grande del mondo. Il generale ordinò: «Butta la strabomba». Il pilota guardò giù e vide i bambini che giocavano. E pensò: «se sgancio li ammazzo!» E volava, volava, sulla città che brillava al sole. E non ubbidiva. «Butta la strabomba sul nemico!» urlò il re arrabbiato. Il pilota volava e diceva: «Vedo solo bambini e gente che lavora... il nemico non lo vedo... il nemico non c'è». Il re e il generale gridarono: «Sono loro il nemico! Sgancia e distruggili». Ma il popolo e i soldati urlarono tutti insieme: NO! Urlarono tanto forte che il pilota li sentì. Allora tornò indietro, volò sul castello e disse al re: «La bomba la butto addosso a te!» Insieme al generale il re scappò e da quel giorno un'altra storia incominciò. In tutta la terra una storia senza guerra (*Strabomba*).

Ogni guerra è uguale a tutte le altre guerre, snocciolando un copione che si ripete incessantemente, persino tra le pagine di un racconto per bambini: aerei che sorvolano le città, bombe da sganciare, re che danno gli ordini, nemici da distruggere, bambini innocenti che giocano... In un periodo in cui l'invasione militare russa in Ucraina ci mette di fronte a una situazione improvvisa e inedita, i racconti di Mario Lodi sono quanto mai attuali e possono indicarci modalità alternative di risoluzione dei conflitti, attraverso l'educazione alla resilienza e alla promozione di competenze di cittadinanza. Egli – che ha vissuto in pieno l'esperienza della Seconda guerra mondiale e ha cominciato a fare il maestro nell'era postbellica, quando ancora erano vive le ferite dell'ultimo conflitto – si

è sempre impegnato, sia come maestro sia come scrittore per ragazzi, a favore di una scuola democratica e di una società non violenta.

I bambini di oggi non sembrano molto diversi da quelli di un tempo [...] Ma c'è una cosa che essi sanno e si portano dentro, che i loro genitori e i loro nonni, quando erano bambini, non avevano e non sapevano. Una cosa triste come un'ombra: essi sanno che l'uomo, con la sua intelligenza, ha inventato una quantità di macchine utili, ma nello stesso tempo ha prodotto armi che possono distruggere la vita sul pianeta. Essi sanno che il mondo è diviso e che su ogni parte stanno puntati missili pronti a partire, carichi di bombe. Sanno che in pochi minuti la terra può essere distrutta e gli uomini morire. E loro, i bambini, non avere il diritto di vivere la loro vita¹.

Le parole di Mario Lodi ci fanno riflettere sulla consapevolezza dei bambini in merito a tematiche così delicate: oggi, come allora, i più piccoli riconoscono la gravità del conflitto perché leggono lo sgomento negli occhi degli adulti, nel loro tentativo di eludere domande scomode, di presentare la situazione in maniera ovattata, perché tanto “andrà tutto bene”. Come afferma Rivoltella (2022), non si può non raccontare la guerra ai bambini, in primis perché «in una società mediatizzata come la nostra, le immagini della guerra li raggiungerebbero comunque, a prescindere dai nostri tentativi di tenerli al riparo da quelle immagini»; in secondo luogo, «educare comporta di accettare il rischio, di metterlo in conto. Non ha senso provare a costruire l'immagine illusoria di una realtà depurata da tutto ciò che comporta sofferenza e porta in gioco l'angoscia della morte. La vita è fatta anche di questo. I bambini, anche se sono piccoli, lo possono capire molto bene».

C'è un'altra ragione per ascoltare i bambini quando parlano di guerra e di pace. La ragione più forte è che la guerra non risparmia i bambini, tanto più la prossima guerra, se dovesse essere combattuta con armi cento volte più distruttive di quelle che furono gettate su Hiroshima e Nagasaki. I bambini sono gli esseri più innocenti. Quando sono stati messi al mondo chi ha detto loro che il mondo avrebbe potuto trasformarsi in un inferno?²

Ecco perché affrontare il tema della guerra attraverso metafore letterarie diventerà un'espedito per entrare in punta di piedi nel loro mondo (Sammirro, 2022a). Le favole e le fiabe, infatti, possono aiutare a trattare, semplificandoli senza banalizzarli, temi delicati, consentendo al bambino di vivere emozioni forti in modo protetto, senza esserne il diretto protagonista e godendo della vicinanza di un genitore o di un insegnante. In questo modo sarà più facile affrontare alcune paure nella vita reale. In particolare, le *Favole di Pace* del maestro Lodi (1986; 2020) rappresentano un valido strumento per trasmettere una serie di valori etici e morali – la solidarietà, il rispetto, la lealtà, la giustizia – per ripudiare la guerra ed educare alla pace, per formare una mentalità pacifica che rifiuta l'uso della violenza come risoluzione dei conflitti, immaginando modalità diverse per la costruzione di un mondo non violento. Tante piccole storie all'insegna della mitezza (Bobbio, 1998) per sognare e riflettere, per aiutare i più piccoli a entrare in relazione con i coetanei, gli adulti, la realtà circostante.

¹ <https://www.indire.it/2022/03/15/mario-lodi-e-leducazione-alla-pace-nel-webinar-di-giovedi-24-marzo/>

² Norberto Bobbio - <https://www.indire.it/2022/03/15/mario-lodi-e-leducazione-alla-pace-nel-webinar-di-giovedi-24-marzo>.

E allora tutto diventa possibile con l'immaginazione... bambini in volo al motto di "basta volerlo" (*I bambini volanti*); omini creati col gesso che saltano fuori dai confini della lavagna (*Scarabocchio*); isole sospese in cui ritrovare i propri cari perduti (*L'isola sospesa nel niente*); muri di cemento che impediscono la vista del mare e che crollano grazie all'intervento dei più piccoli; bambini capaci di sognare ciò che desiderano:

L'ultimo sogno fu quando sul giornale c'era la notizia che nel mondo ci sono milioni di bambini che muoiono di fame e tanti altri bambini che soffrono e muoiono perché ci sono le guerre. Queste notizie lo avevano colpito e quella notte fece un sogno strano, era diventato l'uomo più potente, il capo di tutti gli stati della terra. Allora fece distruggere tutte le armi e con i soldi risparmiati fece grandi opere. [...] Così i bambini non avevano più fame e gli uomini non si facevano più la guerra. «Questo sogno può diventare vero?» «Se lo vogliamo è possibile» (*I sogni di Fabio*);

E ancora, piccoli scolari che vedono il mondo con occhi diversi dagli adulti, i quali hanno dimenticato il *fanciullino* nascosto in ognuno di loro: «perché i bambini vedono le cose diverse da noi?» (*Con gli occhi dei bambini*). Per sperimentare il pensiero divergente (Guilford, 1977), per stimolare la creatività, per produrre risposte che siano allo stesso tempo originali, inusuali e efficaci, è necessario ritornare all'autenticità della nostra infanzia e scoprire l'intima essenza del mondo: «in tutte le cose vedevano qualcosa di diverso e di speciale; immaginavano gli alberi viola e le barche schiaffeggiate dal mare come cose naturali». Riflessioni che rifuggono la razionalità e accolgono la molteplicità dei punti di vista, pensieri che escono dagli schemi prefissati, mettono in dubbio le presunte certezze e si affidano ad associazioni di idee inedite. Un mondo sottosopra popolato da bambini coraggiosi che osano dire ciò che pensano, come *esseri trasformatore* del mondo (Freire, 2021) mentre gli adulti si lasciano ammaliare esclusivamente dal potere, dai soldi, dalla fama dimenticando la bellezza che li circonda.

«Come mai non c'è l'amore per la battaglia o almeno l'istinto di guerra?» «I giovani di oggi, per fortuna» rispose il meccanico, «pensano a tante cose, ma non alla guerra». «Fortuna un corno!», gridò il generale, «E' con la guerra che i giovani diventano uomini e la nazione diventa grande e temuta!» Poi si calmò e registrò il suo pensiero, che la macchina analizzò. La sua cultura era solo militare: armi, aerei, battaglie, condottieri, vittorie. Nel suo carattere non c'era traccia di sentimenti come l'amore, la pietà e la pace: su tutto dominava la voglia di guerra (*Il cambiateste*).

Invenzioni straordinarie, come la *strabomba* e la macchina che permette lo scambio dei pensieri, si trasformano da strumenti di morte, capaci di uccidere e di veicolare un messaggio violento, in oggetti innocui mutando la propria natura nefasta: «fu così che forse un'altra guerra non scoppiò» (*Il cambiateste*).

E se anche il lupo, lo storico nemico dei bambini, riesce a cambiare e a non incutere più paura, allora c'è una speranza per tutti: «e così il lupo selvatico ritornò nella prateria e diventò amico dei bambini e degli abitanti di Trecase» (*Il lupo della prateria*).

STRATEGIE DIDATTICHE PER “EDUCARE ALLA PACE”

Alla luce di quanto affermato, è opportuno interrogarsi sulle strategie didattiche da attivare in classe per favorire le competenze di cittadinanza, anche al fine di individuare possibili traiettorie di formazione e sviluppo professionale dei docenti. La sfida consiste nel trovare modalità alternative di risoluzione dei conflitti, privilegiando la pace, l'amicizia, il rispetto, l'apertura all'altro costruendo ponti senza innalzare muri (Recalcati, 2020). Portare l'attualità in classe, come afferma Ianes (2022), significa affrontare in un ambiente protetto la complessità e le questioni controverse, come la guerra, permettendo a bambini e adolescenti di uscire dalla propria *comfort zone* per confrontarsi, sviluppare il pensiero critico, accogliere prospettive diverse.

Tra i metodi di insegnamento/apprendimento che fanno leva sulla risorsa gruppo con l'obiettivo principale di migliorare l'apprendimento e le relazioni sociali, troviamo l'apprendimento cooperativo, capace di instaurare un clima che favorisce l'agire comune, la resilienza e l'aiuto reciproco. Lo stesso Lodi afferma: «il modello di scuola proposto non è più quello individualistico competitivo che tende a eliminare gli svantaggiati, ma una piccola società di eguali nei diritti e nei doveri che imparano a conoscersi, a diventare amici e a collaborare per fini comuni progettati e realizzati insieme [...] la cooperazione, come la libertà e altri diritti e doveri costituzionali, non sono intesi come nozioni da apprendere con lo studio ma come valori da realizzare con i bambini fin dal primo giorno di scuola» (Boselli et al., 2022).

E ancora, la promozione di una didattica della pace passa attraverso l'uso di strumenti come il *debate* o il *focus group*, il *circle time* o il *problem solving*, basati sulla forza del dialogo e sull'idea del gruppo educativo come “luogo di scontri e apprendimenti”, dove è possibile maturare una precisa competenza di sé, un'espansione delle proprie possibilità esistenziali, comportamenti prosociali attraverso il confronto con la diversità e la differenza. Attraverso il punto di vista dialogico, la riflessività nel gruppo trae vantaggio dalla possibilità di utilizzare le posizioni o le rappresentazioni di cui sono portatori gli altri, per provare a prendere le distanze dalle proprie ampliandole e comprendendole. All'interno di un gruppo, la presenza dell'altro consente all'individuo di ripensarsi, dialogando con la differenza e facilitando il decentramento da sé e dalle proprie posizioni. La presenza dell'altro permette a ciascuno di misurarsi con l'eventualità del conflitto (Nigris, 2002; Ardone, 2003) e dello scontro, ma anche con la possibilità di trasformare il conflitto in un'occasione di confronto e di dialogo tra prospettive e posizioni diverse, un'opportunità per potenziare la comunicazione efficace, la mediazione, l'ascolto attivo e l'assertività, acquisendo così modalità costruttive di risoluzione dei conflitti spendibili nell'ambito dei diversi contesti sociali.

All'inizio, parlando in classe, i bambini fanno confusione, si scavalcano, parlano tutti insieme. Far sperimentare un momento di caos è un modo per far intendere loro l'esigenza di rispettare i tempi e le parole altrui. I primi minuti di discussione ordinata sono il primo successo. Poi viene la cooperazione (Boselli et al., 2022).

Avvezzi sempre di più a stigmatizzare il conflitto e a considerarlo una colpa, un errore, uno sbaglio, siamo ormai disabituati all'idea che la convivenza e l'incontro si basino, invece, sulla capacità di affrontare lo scontro e di gestirlo, un modo per esprimere le

proprie opinioni e di affrontare in maniera costruttiva le problematiche relazionali. Come spiega Novara (Lodi & Novara, 2018), «attraverso il litigio il bambino impara a riconoscere se stesso e gli altri, a scoprire il senso del limite [...] impara a sbagliare, a scoprire l'errore come momento evolutivo e creativo, a gestire le proprie forze e a misurare quelle degli altri». Educare alla pace non significa operare in assenza di conflitto: come ci ricorda il coordinatore della rete nazionale di scuole per la pace³, «non è possibile lavorare alla costruzione di pace in maniera irenica (assenza di conflitto) [...] una scuola o un ambiente sociale è sempre un ambiente conflittuale, è la stessa educazione che vuol dire andare oltre, a implicare il conflitto, perché andare oltre vuol dire anche confliggere. Il punto è imparare a lavorare nella conflittualità senza l'uso della violenza». Accogliendo tale prospettiva, sarà possibile trasformare metaforicamente la *crisi-crisalide* in farfalla (Demozzi & Chierigato, 2021), l'incertezza in una opportunità di rinascita. Anche la caduta, il fallimento, la sconfitta possono trasformarsi in un punto di partenza.

Infine, è necessario promuovere l'empatia (Bellingreri, 2013; Rossi, 2020) e l'intelligenza emotiva (Goleman, 2011) in quanto l'incapacità di provare emozioni, la mancanza di empatia e di compassione, l'atteggiamento aggressivo verso l'altro percepito come nemico, l'incapacità di reagire di fronte ad eventi disumani sono tutte sfaccettature dell'analfabetismo emotivo.

Così Mario Lodi:

Oggi è difficile educare perché il nostro impegno di formare a scuola il cittadino che collabora, che antepone il bene comune a quello egoista, che rispetta e aiuta gli altri, è quotidianamente vanificato dai modelli proposti da chi possiede i mezzi per illudere che la felicità è nel denaro, nel potere, nell'emergere con tutti i mezzi, compresa la violenza. A questa forza perversa dobbiamo contrapporre l'educazione dei sentimenti: parlare di amore a chi crede nella violenza, parlare di pace preventiva a chi vuole la guerra (Boselli et al., 2022).

CONCLUSIONI

L'educatore ed il docente, in qualità di guide dell'essere umano, devono adoperarsi per aiutare, indirizzare, promuovere e sostenere il processo di realizzazione del soggetto, attraverso la cura educativa. Perseguendo tale obiettivo, la classe dovrebbe diventare una *comunità ermeneutica* (Luperini, 2013) che pone al centro la lettura e l'interpretazione del testo: questo viene attualizzato e reso vivo attraverso una pluralità di significati e pluralità di punti di vista al fine di permettere allo studente di acquisire una mentalità critica e un atteggiamento dialogico e democratico, rispettoso delle opinioni altrui. L'interpretazione del testo, inoltre, permette di rivelare contenuti significativi per ognuno, contribuendo a rendere consapevoli i giovani sull'uso del linguaggio scritto e parlato e a potenziare la loro disponibilità al confronto, allo scambio, alla mediazione culturale,

³ Così il dirigente scolastico Aluisi Tosolini (coordinatore della rete nazionale di scuole per la pace), nell'appuntamento della Tecnica della Scuola live del 2 marzo 2022.

all'incontro. Attraverso l'educazione letteraria, infatti, è possibile acquisire non solo la capacità cognitiva ma anche la capacità immaginativa e la capacità critica. Mettere al centro la lettura significa dare nuova linfa a quel testo che nel corso dei secoli è stato oggetto di interpretazioni diverse in virtù della propria natura polisemica, significa puntare sulla problematicità della lettura e sul coinvolgimento che essa provoca in modo da far rivivere il testo, sganciandolo dalla fissità atemporale, trasformandolo in soggetto inter-dialogico ed esaltandone così l'attualità.

I classici sono libri che quanto più si crede di conoscerli per sentito dire, tanto più quando si leggono davvero si trovano nuovi, inaspettati, inediti
(Calvino, 1991).

BIBLIOGRAFIA

- Ardone, R. (2003). *Mediare i conflitti a scuola. Presupposti teorici e intervento psicosociale*. Carocci Editore.
- Arora, A.K., Srinivasan, R. (2020). *Impact of pandemic COVID-19 on the teaching-learning process: A Study of Higher Education Teachers*. Prabandhan, Indian Journal of Management, 13(4), 43-56.
- Bellingreri, A. (2013). *L'empatia come virtù*. Il pozzo di Giacobbe.
- Bobbio, N. (1998). *L'elogio della mitezza*. Il Saggiatore.
- Boselli, S., Di Masi D., Surian A. (2022). *Mario Lodi. Pratiche di libertà nel paese sbagliato*. Becco Giallo.
- Calvino, I. (1991). *Perché leggere i classici*. Mondadori (2017).
- Demozzi, S., Chiericato, N. (2021). *Il valore dell'incertezza. Gli effetti della pandemia tra crisi e cambiamento*. «Pedagogia più Didattica», Vol. 7, n. 2, ottobre 2021, Erickson.
- Eco, U. (2011). *Costruire il nemico e altri scritti occasionali*. Bompiani.
- Freire, P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Il Margine.
- Gigli, A. (2021). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Junior.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Bur.
- Guilford, J. P. (1977). *La creatività*. Loescher.
- Ianes, D., Lucangeli, D., Pellai, A., Vicari, S. (2022). *Guerra. Le parole per dirla*. Erickson.
- Isidori, M. V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza*. FrancoAngeli.
- Lodi, M. (2020). *Favole di pace*. Terra Santa (2020).
- Lodi, M. (1986). *La pace e la guerra nelle poesie di adulti e bambini*. Piccoli.
- Lodi, M., Novara, D. (2018), *Alice nel paese dei diritti*. Sonda.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Manni.
- Myssika, J. (2007). *La fine della televisione*. Lupetti.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Cortina.
- Nigris, E. (2002). *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*. Bruno Mondadori.
- Papa, A. (2013). *Tu sei il mio nemico*. Vita e pensiero.
- Recalcati, M. (2020). *La tentazione del muro*. Feltrinelli.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Morcelliana.

- Rivoltella, P. C. (2020). *COVID-19, tra didattica a distanza, eLearning e tecnologie di comunità*. Avvenire.
- Rivoltella, P.C. (2022). *La guerra in classe*. Essere a scuola. Morcelliana.
- Rossi, S. (2020). *Carezze d'empatia in classe*, Pearson.
- Sammarro, M. (2022a). *Uno sguardo sul mondo adolescenziale attraverso la narrativa giovanile. Strategie didattiche e proposte di intervento*. «Nuova Secondaria Ricerca», n. 10, Anno XXXIX, pp. 77-93.
- Sammarro, M. (2022b). *Digital Competence for Citizenship: Distance Learning Before and During the Covid-19 Emergency*, in Calabrò, F., Della Spina, L., Piñeira Mantiñán, M. J., (a cura di). *New Metropolitan Perspectives. Post COVID Dynamics: Green and Digital Transition, between Metropolitan and Return to Villages Perspectives*, Springer.
- Vicari, S., Di Vara, S. (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson.