

La scuola della non violenza.
Suggerimenti e prospettive a partire dal pensiero di Maria Montessori*

The non-violence school.
Suggestions and perspectives starting from Maria Montessori's thought

Giorgio Crescenza

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi della Tuscia, giorgio.crescenza@unitus.it

Marco Leggieri

Docente scuola Secondaria di Secondo grado, marcoleggieri86@gmail.com

Abstract

The revolution conceived by Montessori aims to reform an educational system which, starting from school, too much proves to be an institution exclusive and poorly inclined towards inclusiveness. Through a review of the thought of the pedagogue from Chiaravalle, the paper focuses on the pedagogical constructs of education for peace and non-violence, in order to break that adult-centric vision that has characterized educational processes for too much time. In the light of these suggestions, the consideration moves some pedagogical and didactic perspectives about the conviviality of differences into school.

Keywords: training, peace, school, inclusion, differences

La rivoluzione ideata da Montessori ha lo scopo di riformare un sistema educativo che, a partire dalla scuola, troppo spesso si rivela una Istituzione esclusiva e poco propensa all'inclusività. Attraverso una rivisitazione del pensiero della pedagoga di Chiaravalle, l'articolo si concentra sui costrutti pedagogici dell'educazione alla pace e della non violenza, al fine di rompere quella visione adultocentrica che, per troppo tempo, ha caratterizzato i processi formativi. La riflessione muove, alla luce di queste suggestioni, alcune prospettive pedagogiche e didattiche sulla convivialità delle differenze nella scuola.

Parole chiave: formazione, pace, scuola, inclusione, differenze

* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto dei due autori. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, sono da attribuire a Giorgio Crescenza la «Premessa» e il paragrafo «Bambini e adulti: un rapporto complesso», mentre vanno attribuiti a Marco Leggieri i paragrafi «L'importanza della cura educativa» e «Una scuola plurale a misura di pace». Il paragrafo «Prospettive pedagogiche e formative» è attribuibile ad entrambi gli autori.



Premessa

Negli ultimi anni i conflitti sono aumentati vertiginosamente in numerose aree del mondo; inoltre, la pandemia da Coronavirus 19 ha obbligato buona parte della popolazione mondiale a un *lockdown* allo scopo di limitare i contagi, ma ha allo stesso tempo distanziato le persone minando le relazioni sociali e i tessuti micro e macroeconomici del pianeta. Nello specifico, i conflitti che da sempre caratterizzano la specie umana sono stati sicuramente acuiti da un fenomeno dai così gravi e trasversali effetti.

Ci si trova globalmente di fronte a sfide epocali, come quelle del cambiamento climatico, della fine della disponibilità di risorse del pianeta, della guerra per l'acqua e per i terreni fertili, per la riaffermazione dei valori democratici, per una diversa e più umana gestione dei migranti e in genere delle disuguaglianze di tutti i tipi, ampiamente aumentate durante la pandemia (Fiorucci, Crescenza, Rosiello, Stillo, 2021). Tutte queste emergenze sono anche l'esito di modelli di comportamento della nostra specie che non tengono in considerazione le conseguenze delle azioni e delle scelte spesso scellerate intraprese nei secoli e nei decenni, dunque a livello transgenerazionale (Annacontini, Vaccarelli, Zizioli, 2022). A maggior ragione è significativo che il sapere progetti, attui e lanci su scala almeno nazionale un messaggio di forte impegno formativo e, pertanto, politico, proprio in virtù delle strette correlazioni e implicazioni reciproche tra pedagogia – come sapere e pratica sulla formazione individuale e collettiva – e politica (Iori, 2020). Per questo si intende soprattutto riflettere sul ruolo che la pedagogia svolge, al fine di comprendere quanto questa disciplina sia necessaria come “educazione alla pace e per la convivenza civile tra i popoli” (Sirignano, Borghese, 2022). Infatti, agli inizi del '900, la pedagogia diventava vera e propria scienza soprattutto grazie al contributo di Dewey e Montessori, le cui teorie e metodi rappresentano tuttora le più avanzate avanguardie educative (Frabboni, Pinto Minerva, 2013). La pedagogista di Chiaravalle assegnava all'educazione un ruolo cruciale nello sviluppo di processi di pace e si dedicava all'educazione del bambino in relazione a quella dell'adulto istituendo nel 1907 la prima “Casa dei bambini”, una pietra angolare per una pedagogia dell'inclusione in cui emergevano tre aspetti salienti valevoli per qualsiasi progetto d'inclusione socio-educativa: la liberazione del bambino che rifletteva quella dell'uomo, mediante la rimozione degli ostacoli allo sviluppo personale; un metodo capace di individuare modalità efficaci di stimolazione dello sviluppo per creare percorsi individualizzati; un contesto fertile per tale processo, cioè un ambiente ideato a misura di bambino (Baldacci, Zabalza, 2019).



Bambini e adulti: un rapporto complesso

Con la dichiarazione pedagogica rivoluzionaria “il bambino è padre dell’uomo”, la scienziata sconvolgeva il rapporto tra le due entità e rendeva il bambino strumento di pace a condizione che l’adulto ne accogliesse sinceramente le esigenze autocostruttive, sciogliendo così il conflitto tra adultità e infanzia. Secondo Montessori, già all’interno della famiglia, l’istituzione deputata a dispensare le prime cure al piccolo, questi appariva esposto a molteplici forme di sopraffazione e violenze (Cives, 2009) non solo fisiche, ma certamente dipendenti dall’incapacità dell’adulto di rispettare la specifica costruttività del bambino. Durante la conferenza tenuta a Ginevra nel 1932, Montessori comprendeva:

l’esistenza di un conflitto reale e terribile: una guerra senza tregua, che accoglie l’uomo alla nascita e lo accompagna durante tutto lo sviluppo: è il conflitto tra adulto e bambino, tra forte e debole [...]. Entrambi inconsci dei loro propri caratteri, si combattono vicendevolmente in una lotta oscura che si ripete da millenni, ma che oggi si aggrava acutamente, nella nostra civiltà complicata e snervante. L’adulto vince il bambino: e, nel bambino divenuto uomo, restano perpetuamente i caratteri di quella famosa pace dopo la guerra, che da un lato è distruzione e dall’altro è doloroso adattamento (Montessori, 1949/2004, p. 15).

In tal senso, l’adulto interpretava il bambino come un “adulto in piccolo” e, pertanto, non solo ignorava la valenza evolutiva dei caratteri e dei ritmi vitali dello sviluppo infantile, ma giudicava anche la diversità dei caratteri del bambino rispetto a quelli degli adulti come “errori” da correggere opportunamente. Per Montessori, in famiglia ma anche a scuola si consumava la castrazione della naturale e indipendente tensione conoscitiva e creativa tipica dell’infanzia. La rivoluzione copernicana ideata dalla scienziata sfidava la morale, la filosofia della vita e le leggi che fino a quel momento si erano dedicate all’adulto; il bambino, da essere contemplato come inesistente (Montessori, 1991) acquisiva una personalità che traeva nutrimento dalla libertà di agire senza l’aiuto degli altri, con la coscienza di essere una unità vivente (Montessori, 1949/2004). Il bambino non era povero bensì un essere indipendente che incanalava le proprie energie nel percorso costruttivo della vita e possedeva un ardore che potesse dare nuovo brio all’umanità; nonostante ciò, o forse proprio per questo motivo, era vittima di una guerra senza tregua che lo mortificava nella parte più intima e che si consumava, a causa dell’adulto, proprio nei luoghi maggiormente dedicati all’educazione, la casa e la scuola (Lupi, 2018).

Allo scopo di risolvere questo conflitto primigenio, l’esperienza di insegnamento-apprendimento delle “Case dei bambini” rivelava un aspetto essenziale per un approccio educativo tale da svincolare i bambini dalle ferree e soffocanti disposizioni impartite dagli adulti.



Infatti, nella “Casa dei bambini” la maestra educava il bambino alla vita ordinaria in un ambiente che gli permettesse di sperimentare il proprio rapporto con il mondo all’insegna della libertà, ma offrendo stimoli conoscitivi che lo rendessero laborioso, concentrato, padrone dei propri movimenti, osservatore, capace di fare da solo (Montessori, 1949/2004). Tali abilità non solo avrebbero dato frutti nell’ambito della crescita personale, ma avrebbero fornito solide basi su cui, nella prima adolescenza, potesse fiorire la capacità di cooperazione interpersonale e sociale (De Serio, 2013, pp. 39-54).

Occorreva altresì che l’adulto svolgesse il compito di predisporre e guidare la complessa regia di ambienti, situazioni, materiali e attività, regia entro la quale il bambino potesse esplicitare l’istanza che gli era propria, ossia quella di fare cose “forti”, “difficili”, “serie” e “utili” (Montessori, 1949/2004, p. 162).

Una intuizione semplice ma efficace, la cui portata trasformatrice in campo pedagogico-didattico si sarebbe rivelata, tutta, nella forza illuminante di cui appaiono cariche ancora oggi talune analisi proposte da Maria Montessori in un contesto storico nazionale e internazionale apparentemente molto lontano dal nostro. Quali adulti sono destinati a diventare quei bambini che in famiglia e a scuola sono educati alla timidezza e alla dipendenza? Alla frustrazione e all’obbedienza cieca? Al castigo e alla sfiducia in se stessi?

Il bambino che non ha mai imparato a fare da solo, a guidare le proprie azioni, a dirigere la propria volontà, si riconosce poi nell’individuo adulto che si fa guidare e che ha bisogno dell’appoggio degli altri. Nel bambino [...] sempre scoraggiato e ripreso, si crea quella condizione di sfiducia in se stesso e di panico che si chiama la timidezza: la quale si ritrova poi nell’uomo sotto forma di scoraggiamento e di remissività, di incapacità a una resistenza morale. L’obbedienza a cui è sottomesso il bambino nella famiglia e nella scuola, obbedienza che non ammette ragione e giustizia, prepara l’uomo a essere sottomesso per fatalità di cose [...]. E tra questi e altri molti adattamenti che conducono a una coscienza di inferiorità, si apre la via allo spirito di devozione, quasi idolatria verso i condottieri, che rappresentano per l’uomo rattrappito il padre e il maestro, figure che si imposero al bambino come perfette e infallibili. Così la disciplina diventa quasi sinonimo di schiavitù. (Montessori, 1949/2004, p. 20).

Da queste parole già si evinceva la durissima critica che, nei decenni successivi, avrebbe mobilitato alcune tra le menti più brillanti del Novecento contro effetti disastrosi, sul piano della convivenza sociale e civile, dell’autoritarismo perpetrato all’interno delle istituzioni educative (Crescenza, 2020).

L’educazione, come oggi è intesa, incoraggia gli individui all’isolamento e al culto dell’interesse personale [...]. E questi poveri egoisti, stanchi mentalmente, come ci è dimostrato dalla psicologia sperimentale, si trovano poi



nel mondo l'uno accanto all'altro come granelli di sabbia nel deserto: ciascuno isolato dall'altro, e tutti sono sterili; se si scatena un vento potente, questi pulviscoli umani, privi di una spiritualità che li vivifichi, verranno travolti e formeranno un turbine sterminatore (Montessori, 1949/2004, pp. 39-40).

La denuncia di Maria Montessori era dura e precisa: mentre le ricerche scientifiche in campo biomedico, psicologico e psicoanalitico raggiungevano sempre nuovi traguardi sulle caratteristiche peculiari della costruttività cognitiva e affettiva infantile, la famiglia e la scuola adottavano un modello educativo obsoleto, coercitivo, non conforme alle esigenze reali del bambino. Se era vero, allora, che all'incrocio tra scuola e famiglia si produceva il dramma del conflitto tra adulti e bambini (Riva, 2022), ove questi ultimi si profilavano persone tristemente annichilite nelle proprie potenzialità creative e critiche, mortificate nei propri bisogni affettivi e spesso condotte alla sofferenza per più o meno blande patologie nervose e mentali (evidente è qui il riferimento agli studi che in quegli anni andavano producendosi nell'ambito della psicanalisi), era allora necessario, per risolvere quella che Montessori definiva una vera "questione sociale dell'infanzia", mobilitare del tutto proprio l'asse educativo che sottende le agenzie formative famiglia-scuola.

L'importanza della cura educativa

Montessori riteneva fondante il rapporto tra bambino e ambiente e non si limitava al fatto che gli strumenti e gli oggetti utilizzati dovessero essere al servizio del bambino: il bambino avrebbe avuto bisogno degli oggetti per agire e pertanto sarebbero state le cose il vero cibo del suo spirito.

L'insegnamento più efficace dovrà dunque essere quello impartito non dagli educatori bensì dall'ambiente: inteso, però come insieme di oggetti anche naturali con cui il bambino interagendo viene trasformando sé e l'ambiente stesso. Nella esperienza naturale, nelle attività che il bambino svolge nella natura, non c'è ripetitività né tanto meno noia. Al contrario, è agendo che il bambino apprende che esistono svariate forme di vita, capaci di convivere pacificamente. E la natura, gli ambienti, così, divengono maestri di pace, perché è da essi che il bambino apprende il valore della biodiversità (Montessori, 1949/2004, pp. 80-81).

Secondo Babini (2020), Montessori tramite l'osservazione scopriva che il bambino, agendo in autonomia senza l'aiuto dell'adulto, non avrebbe mostrato istinti di possesso degli oggetti utilizzati, bensì li avrebbe adoperati per perfezionare sé e l'ambiente: si sarebbe potuto sviluppare, pertanto, un "amore" non verso le cose



ma al lavoro compiuto con esse. Ciò permetteva di creare un rapporto osmotico tra uomo e natura la cui armonia si sarebbe conservata solo se il bambino fosse stato libero di fare da sé. Le proposte educative rivoluzionarie della pedagogista di Chiaravalle lasciavano intendere che se l'adulto, sia in famiglia che a scuola, avesse educato alla cieca obbedienza, all'utilitarismo e alla mancanza di fiducia nel prossimo, sarebbe stato assai improbabile che il bambino sviluppasse sentimenti positivi che abbracciassero l'accettazione delle diversità e la fiducia nel prossimo; sarebbe stato conveniente, al contrario, favorire l'autonomia e la cooperazione.

In tal senso, il peso che l'ambiente rappresenta nell'educazione permette di interrogarsi sulla natura dell'odio che può svilupparsi nell'adulto. Il cervello umano è programmato per odiare oppure l'educazione e l'ambiente possono forgiare l'emotività dell'individuo e predisporre i comportamenti nell'ambiente sociale? Il nostro cervello è un organo estremamente complesso tanto che il suo funzionamento rappresenta per la scienza numerose zone opache. In riferimento all'odio, Zeky e Romaya (2008) hanno condotto un esperimento che ha permesso di analizzare, mediante risonanza magnetica, l'attività cerebrale di 17 persone che osservavano il volto di una persona da loro odiata. I risultati hanno mostrato l'attivazione di un circuito neuronale differente rispetto a quello che riguarda emozioni simili come l'aggressività o la paura. Risulta invece coinvolta parzialmente l'area dell'amore romantico: i ricercatori deducono, pertanto, che quest'ultima relazione può spiegare l'affinità tra amore e odio. Così, il sentimento d'odio nei confronti dell'altro può essere un sentimento di per sé potente. Tuttavia, le relazioni tra gruppi favoriscono maggiormente l'aggressività rispetto alle relazioni interpersonali (Meier, Hinsz, 2004). Secondo il primatologo Sapolsky (2017), il cervello umano, mediante l'attivazione dell'amigdala, innesca una reazione rapidissima alla vista di persone che non consideriamo simili a noi (ad es. persone con il colore di pelle diverso dal nostro) e

“quando si tratta di dividere il mondo in Noi e Loro gli esseri umani sono più stravaganti delle scimmie che associano i primati diversi da loro ai ragni” (p. 52).

La trasformazione in pregiudizio, che conduce ad anticipare le valutazioni rispetto ad un fenomeno o una persona, è molto diffusa al punto da considerarlo “naturale”. Tuttavia, al di là delle reazioni parziali e soggettive, è dimostrato che l'ambiente e i metodi educativi giocano un ruolo strategico nella rielaborazione delle percezioni e nella sedimentazione delle valutazioni finali. Pertanto, la divisione tra “noi” e loro”, secondo numerosi studi, dipende anche dalle esperienze che gli individui vivono e dai luoghi in cui si verificano; e il peso dell'ambiente sociale sui bambini è superiore all'influenza dei genitori (Santerini, 2021).

Durante l'infanzia, la fascia d'età che va dai tre ai cinque anni è foriera di una



metamorfosi profonda. Se a tre il gruppo maggioritario può essere considerato come fenomeno positivo, a cinque subentrano valutazioni positive sulle minoranze; e il passaggio all'adolescenza, fase complessa per la costruzione dell'identità, mette in risalto in maniera più incisiva le valenze del gruppo sociale. Ne consegue che, un'educazione basata sulle differenze, ad es. in base al colore della pelle, può facilitare la nascita di pregiudizi impliciti (Dunham, Chen, Banaji, 2013).

Dunque, affinché si sviluppino nel tempo relazioni sociali forti e orientate alla pace, la fiducia è una risorsa essenziale per rafforzare il legame sociale che si basa sull'interazione, in quanto le parti in gioco devono "scommettere" sulle azioni degli altri, affidandovisi, e in questo senso la fiducia rappresenta un bene fragile, rischiando che le aspettative riposte non vengano esaudite (Pastore, 2007). La necessità di interazione presuppone che gli sforzi dell'uomo finalizzati al miglioramento della propria esistenza devono basarsi sull'amore, sull'educazione alla pace e alla non violenza altrimenti risultano vani (Cives, 1994, p.189).

In questa prospettiva, gli studi di Maria Montessori hanno rivoluzionato la pedagogia anche in relazione alla medicina e hanno condotto a rimodulare concetti quali l'ambiente, lo spazio relazionale e le fasi dello sviluppo giungendo alla visione dell'educazione del bambino in senso olistico e, pertanto, all'importanza di un approccio pedagogico-didattico globale (Crescenza, Rossiello, 2021).

Tale spinta avanguardista può avere delle ricadute efficaci in ambito didattico e formativo solo se si basa su una prospettiva cosmica, sempre di natura montessoriana (Caprara, 2020):

Una visione globale degli eventi cosmici affascina il bambino, subito il suo interesse si fissa su un argomento particolare che diviene il punto di partenza per ulteriori studi. Dato che tutte le parti sono tra loro correlate, prima o poi arriverà ad analizzarle tutte. In questo modo partendo dall'intero si passa alle parti e poi di nuovo all'intero. Così facendo il bambino sviluppa un tipo di filosofia che gli insegna l'unità dell'universo. Questo è quello che veramente struttura la sua intelligenza e gli dà una chiara visione del suo posto e del suo compito nel mondo (Montessori, 1948, p. 99).

A partire da tale approccio e solamente tramite la collaborazione delle principali agenzie formative è, pertanto, possibile sviluppare una pedagogia della pace che tenga uniti sia le relazioni sociali nelle varie declinazioni (scuola, famiglia, associazionismo) che gli equilibri istituzionali a livello nazionale e globale. È necessario concepire il mondo come un delicato ecosistema educativo che si fonda su continue concertazioni negli ambiti in cui si realizzano i percorsi educativi (il contesto formale, non-formale e informale) e sani conflitti finalizzati a co-costruire una società più inclusiva e un neo-umanesimo di stampo globale (Bruni, 2019). Il carattere anticipatore dell'*educazione cosmica* di Montessori (1949/2004) rappresentava già al tempo un presupposto affinché le nuove generazioni compren-



dessero l'interdipendenza tra i popoli, evitando di trascurare le parti considerate minori, ossia le minoranze, in quanto il fallimento di una parte si sarebbe esteso a tutte le altre.

Una scuola plurale a misura di pace

L'aspetto dell'antiautoritarismo, che rappresenta il nucleo della pedagogia e della metodologia educativa montessoriana, è spesso stato soggetto a equivoci. Nel criticare l'approccio violento dell'adulto rispetto al bambino nel tentativo di soffocare la libertà primigenia di quest'ultimo, la scienziata è stata tacciata di prediligere un approccio libertario che eludesse la funzione scientificamente direttiva dell'insegnante (Cives, Tralozzini, 2017). Le osservazioni di Cives (2001) sull'argomento fanno intendere che si tratta di interpretazioni fallaci. Nella Casa dei Bambini l'autocostruzione del piccolo si avvaleva di ambienti e materiali accuratamente predisposti (oltre che attentamente meditati), nonché di insegnanti puntualmente preparati ad applicare il "metodo" con cura e competenza:

Al centro, dunque, l'autoeducazione del bambino; ma accanto gli è l'insegnante, che l'ha reso disponibile a questa concentrazione operosa, che ha con discrezione vigilato sul suo giusto uso (il materiale, a proposito della valutazione, è autocorrettivo, ma è fatto per svolgere determinati esercizi, non altri), che presenta (tornando dunque a essere attiva) «al bambino nuovo materiale, quand'egli esaurisce le possibilità del vecchio» (Cives, 2001, p. 170).

Difatti, l'ispirazione dell'intera opera montessoriana all'idea principale dell'emancipazione personale e civile di ogni individuo, sin dall'infanzia, si abbinava a un impianto didattico organizzato, antesignano rispetto a quanto sarà teorizzato e fatto dal movimento di innovazione pedagogico-didattica a partire dagli anni Settanta del Novecento, secondo una puntuale *programmazione*. Tale programmazione, avverte Cives, è da intendersi come un:

approccio consapevole e controllato, nutrito di spirito scientifico, e non disimpegnato e casuale, al processo dell'insegnare-apprendere. Al di là delle formule più o meno (e spesso troppo) sofisticate adottate al riguardo, quel che conta è l'istanza di paziente e razionale osservazione, progettazione, attuazione, verifica che nella programmazione è stata adottata, anche nei termini più semplici ed essenziali (Cives, 2001, p. 167).

In questo senso, tutto, nella Casa dei Bambini, si muoveva sulla base di un curriculum che organicamente combinasse il piano dei contenuti disciplinari (principalmente per la scuola elementare) con il piano più propriamente metodologico



(Pironi, 2014, pp. 73-84). Le indicazioni da parte di Montessori erano precise: la “quadriga trionfante”, costituita da disegno scrittura, lettura, aritmetica, insieme all’educazione musicale e all’osservazione della natura, doveva essere scomposta in unità e presentata ai bambini seguendo una seriazione ordinata gradualmente; d’altra parte, gli esercizi di “vita pratica”, le attività motorie e sensoriali e l’uso del “materiale strutturato” dovevano essere scanditi precisamente sulla base della tabella “Ordine e gradi della presentazione del materiale” (Montessori, 1909).

Il ruolo del docente era altresì ben definito da un percorso formativo specifico. L’apparente “inattività” dell’insegnante, che aveva l’obiettivo di favorire l’autonomia del bambino e la naturale tensione autocostruttiva, era il risultato di un lungo lavoro di preparazione: nell’ambito della conoscenza del bambino e dei suoi bisogni formativi, nel campo della conoscenza delle funzioni del “materiale di sviluppo” e dell’organizzazione dell’ambiente scolastico, nel campo della capacità di osservazione, comprensione e autocontrollo, nel campo della capacità di dosare misuratamente interventi diretti e indiretti, nel campo della capacità di programmazione delle attività scolastiche, in maniera ordinata, efficace, ma priva di rigidità. In sintesi, nella prospettiva di Maria Montessori l’educazione alla non-violenza e alla convivenza pacifica passava necessariamente dalla soluzione del conflitto originario adulto-bambino. L’intero impianto teorico e metodologico della scuola montessoriana appariva ispirato a tale istanza e orientato verso la liberazione del bambino dai *lacci stretti* di una educazione autoritaria, che violentava la valenza attiva e autocostruttiva dell’infanzia. L’insegnante montessoriana si sarebbe inizialmente dovuta preparare da sé e, a differenza di quella della scuola tradizionale, avrebbe dovuto nutrire fiducia nella capacità maieutica del bambino, rivelatrice della propria autonomia attraverso il lavoro. La programmazione poteva essere suddivisa in tre stadi: nel primo, l’insegnante si sarebbe concentrato sull’importanza dell’ambiente che aveva la funzione di catalizzare la volontà del bambino; sarebbe dipeso dal docente garantire l’ordine e la presenza di materiale sempre nuovo e pronto per l’uso. Il secondo stadio avrebbe riguardato il comportamento verso i bambini e la capacità degli insegnanti di risultare attrattivi. Nel terzo stadio il bambino avrebbe iniziato a interessarsi a qualche cosa come gli esercizi di vita pratica tenendo conto che poteva risultare nocivo l’atteggiamento del docente che desse materiale di sviluppo sensoriale e culturale ai bambini non ancora capaci di trarne beneficio. Il dovere dell’insegnante, nel momento in cui fosse iniziata la fase di concentrazione, sarebbe stato non interferire con questi se non quando avessero esaurito le possibilità di utilizzare il materiale. Il docente esperto avrebbe compreso quando non fosse stato necessario intervenire, mettendo da parte la propria superbia intellettuale (Montessori, 1953/1970).

In questa direzione, l’urgenza sociale, che esige risposte dalla classe dirigente, va contestualizzata in un momento storico contingente, caratterizzato da alte criticità globali come la pandemia e gli scenari di guerra che “infiammano l’umanità” (Martín García, Espejo Villar, 2022). Le sfide educative di cui si è discusso finora



sono ambiziose in quanto esigono la partecipazione collettiva e coordinata di enti pubblici e privati e, a tal proposito, molti autori ricordano come esse indirizzano verso la costruzione di una cultura del dialogo affinché i conflitti si trasformino in occasioni di reciproco riconoscimento (Catarci, Macinai, 2015; Hoffer, Gross, 2020; Fiorucci, 2020).

Per questo, l'educazione alla pace e alla non violenza passa necessariamente dalla *convivialità delle differenze*, obiettivo di una pedagogia dell'inclusione che permetta di armonizzare le fisiologiche frizioni sociali, specialmente in un periodo caratterizzato da un contagio dei conflitti. Le proteste da parte delle minoranze al fine di acquisire diritti negati e garantire le istanze per un equo diritto alla cittadinanza sono molteplici in una società globalizzata: esemplificativa è l'opposizione, riconosciuta anche nel resto del mondo grazie ai mass media, delle donne iraniane in trincea contro un governo guidato da soli uomini che riconosce il patriarcato come unico timone possibile di una società o le richieste di riconoscimento avanzate faticosamente dalla comunità LGBTQI+ per ottenere tutele giuridiche che fungano da argine alle sempre più numerose aggressioni omobitransfobiche (Loiodice, 2020).

Prospettive pedagogiche e formative

Mutuando l'eredità pedagogica montessoriana, se vogliamo educare alla pace e al rispetto delle diversità risulta essenziale intervenire fin dalla tenera età, affinché i bambini, già dalle prime interazioni che avvengono in famiglia e negli anni successivi a scuola, possano intraprendere sentieri educativi che favoriscano nel tempo lo sviluppo di abilità come: la conoscenza delle proprie emozioni e, cioè, l'autoconsapevolezza che permette di riconoscere un sentimento nel momento in cui esso si presenta; l'empatia che permette di entrare in sintonia con i sentimenti altrui e, pertanto, di facilitare le arti sociali (Goleman, 2011).

Gli educatori hanno il dovere di intraprendere azioni didattiche quotidiane e trasversali, che sviluppino competenze finalizzate all'educazione civica e alla cittadinanza, proprio per favorire una formazione etico-sociale in chiave curricolare (Baldacci, 2020). L'agenda 2030, nell'obiettivo 4.7, chiede alla scuola la promozione di una cultura pacifica e non violenta finalizzata alla valorizzazione delle diversità culturali. Ciò postula che gli insegnanti riflettano sulle posizioni da acquisire nei confronti di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, quando affrontano temi complessi che dividono la società, generano riflessioni ed esigono risposte emotive. Educare alla pace comporta semplificare senza banalizzare, evitando la promozione di un pensiero dicotomico distinto tra "noi" e "loro", calibrando procedure epistemiche per lo sviluppo di competenze idonee alla maturità di alunne e alunni, favorendo narrazioni e riflessioni come metodo chiave per stimolare il deuterioapprendimento (Bateson, 1997). Ad esempio, possibili stru-



menti didattici, come le carte o il volto delle emozioni, permettono di lavorare sulle reazioni emotivo-comportamentali per imparare a gestire i rapporti interpersonali (Pigliapoco, Sciapeconi, Ianes, Franch, 2022). Nella scuola secondaria è attraverso l'uso di metodologie attive e cooperative che le studentesse e gli studenti sviluppano capacità argomentative che facilitano la comprensione dei punti di vista altrui, abituando la mente ad un approccio trasversale che faciliti l'interazione tra aspetti distinti ma connessi come quelli religiosi, culturali, economici, ambientali; così come il *service learning*¹ che, mediante un servizio solidale alla comunità anche grazie al Terzo settore, coinvolge tutti gli attori presenti sul territorio e rafforza i valori democratici della cittadinanza quali l'uguaglianza, la giustizia sociale, il rispetto dell'ambiente.

Investire nell'educazione alla cittadinanza significa anche garantire un saldo legame tra pedagogia e democrazia: è democratica una pedagogia aperta all'intera comunità, che include le minoranze, che permette alla scuola di edificare un "noi" collettivo il cui collante è il dialogo (Torres Bugdud, Álvarez Aguilar, Del Roble Obando Rodríguez, 2013). La funzione pedagogica della democrazia implica il potenziamento dell'indipendenza degli studenti in quanto a scuola è essenziale lo sviluppo dell'autonomia individuale e dell'abilità di argomentare e difendere le proprie idee (p.168).

Se anche l'intero corpo studente partecipa al dialogo, i giovani potranno diventare cittadini liberi e coscienti, propensi al pluralismo delle idee (Gutiérrez, 2008) e, pertanto, veri depositari di pace.

Per concludere, l'educazione alla pace non può dipendere dalla responsabilità di qualcuno, ma è il frutto dell'impegno congiunto e coordinato di una rete di soggetti: famiglia, scuola, istituzioni laiche e religiose, Enti locali e della società civile (MIUR, 2017).

Tutti gli enti coinvolti nell'educazione durante l'infanzia e l'adolescenza hanno il dovere di curarne la formazione in un processo costante, che prosegue anche in età adulta, e che mira ad un *neoumanesimo* di stampo globale, ovvero alla creazione di un ecosistema educativo inclusivo che protegga e valorizzi la ricchezza delle diversità.

1 Il Service Learning è una proposta pedagogica che unisce il Service (la cittadinanza, le azioni solidali e il volontariato per la comunità) e il Learning (l'acquisizione di competenze professionali, metodologiche, sociali e soprattutto didattiche), affinché gli allievi possano sviluppare le proprie conoscenze e competenze attraverso un servizio solidale alla comunità. L'elemento innovativo di questa proposta sta nel collegare strettamente il servizio all'apprendimento in una sola attività educativa articolata e coerente. La sua implementazione consente simultaneamente di imparare e di agire e, in questo senso, si presenta come una pedagogia capace di migliorare l'apprendimento e, al tempo stesso, potenziare i valori della cittadinanza attiva.



Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E. (Eds.), (2022). *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- Babini V.P. (2020). Maria Montessori: una pedagogia dalla parte della vita. *DEP, Rivista telematica di Studi sulla Memoria Femminile*, n.44.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Baldacci M., Zabalza M.A. (Eds.), (2019). *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*. Trento: Erickson.
- Bateson G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bruni E. M. (Ed.), (2019). *Una pedagogia possibile per l'interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Caprara B. (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Roma: Armando.
- Catarci M., Macinai E. (2015). *Le parole chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi della realtà multiculturale*. Pisa: Ets.
- Cives G. (1994). *La pedagogia scomoda*. Firenze: Nuova Italia
- Cives G. (2001). *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- Cives G. (2009). *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Cives G., Trabalzini P. (2017). *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- Crescenza G., Rossiello M.C. (2021). *Eredità pedagogiche. Rousseau, Montessori, don Milani, Bruner tra sentieri storici e passioni formative*. Milano: FrancoAngeli.
- Crescenza G. (2020). *Mosaici di scuola. Itinerari storici tra metamorfosi istituzionali e utopie pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Serio B. (2013). Il metodo Montessori e le Case dei Bambini. Un modello educativo per liberare l'infanzia e avviarla alla conquista dell'indipendenza. *TABANQUE Rivista pedagogica*, 26: 39-54.
- Dunham Y., Chen E.E., Banaji M.R. (2013). Two signature of implicit intergroup attitudes: Developmental invariance and early enculturation". *Psychological Science*, 24: 860-868.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Crescenza G., Rossiello M.C., Stillo L. (2021). La scuola che cambia. Relazione educativa, didattica a distanza e rapporti con le famiglie ai tempi del COVID. In E. Zizioli, F. Pompeo, G. Carrus, V. Carbone (Eds.), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*(pp. 65-81). Roma: RomaTre-Press.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva. Cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gutiérrez F. (2008). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- Hoffer M. S., Gross B. (2020). Educazione al Dialogo-parte I La Dialettica al servizio della Pedagogia nei Logic Speech e DebateClubs. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(1): 169-184.



- Iori V. (2020). Educazione e politica nella società dell'incertezza: uno sguardo fenomenologico. *Encyclopaideia*, 24(56): 17-26.
- Loiodice I. (Ed.), (2020). *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.
- Lupi A. (2018). *Maria Montessori profeta di pace – L'educazione come pratica di liberazione e costruzione di pace*. [disponibile al sito: <https://www.fondazionemontessori.it/portfolio/maria-montessori-profeta-di-pace-leducazione-come-pratica-di-liberazione-e-costruzione-di-pace/#>].
- Martín García A.V., Espejo Villar L.B. (Eds.), (2022). *Educación en la sociedad global: Lecturas de la agenda política y social*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Meier B.P., Hinsz V.P. (2004). A comparison of human aggression committed by groups and individuals: An interindividual-intergroup discontinuity. In *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(4): 551-559.
- MIUR (2017). Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale a.s. 2017/2018 [disponibile al sito: <https://www.usr.sicilia.it/attachments/article/976/Linee%20Guida%20Pace%20Cittadinanza.pdf>].
- Montessori M. (1909). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Città di Castello: Lapi (ristampato poi nel 1950 col titolo *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti).
- Montessori M. (1948). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Firenze: Vallecchi.
- Montessori M. (1970). *La mente del bambino* [1953]. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1991). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2004). *Educazione e pace* [1949]. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Pastore B. (2007). *Pluralismo fiducia solidarietà. Questioni di filosofia del diritto*. Roma: Carocci.
- Pigliapoco E., Sciapecconi I., Ianes D., Franch S. (2022). *Educare alla pace: una missione difficile ma possibile* [disponibile al sito: <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica/educare-alla-pace-a-scuola-una-missione-difficile-ma-possibile/>].
- Pironi T. (2014). La casa dei Bambini di Maria Montessori: un nuovo spazio educativo per l'infanzia. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1: 73-84.
- Riva M. G. (2022). Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 10(2): 113-130.
- Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sapolsky R. (2017). "Perché odiamo gli altri", tr. it. in *Internazionale*, n. 1234, 7/14 dicembre 2017, 52.
- Sirignano M., Borghese G. (2022). Ritrovare e riconoscersi nella comune umanità. *Articolo* 33, 2: 40-42.
- Torres Bugdud A., Álvarez Aguilar N., Del Roble Obando Rodríguez M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educar*, vol. 17, núm. 3: 151-172.
- Zeki S., Romaya J. P. (2008). Neural correlates of hate. *PLoS one*, 3(10): e3556.

