

PAMPAEDIA



As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

Bollettino As.Pe.I.
Associazione Pedagogica Italiana

Semestrale n. 194
Gennaio/Giugno 2023

Educare è crescere insieme



Nuova Serie

Direttore responsabile

Donatella Lombello

Comitato Scientifico

Monica Barò Llambias

Franco Blezza

Mirca Benetton

Maristella Cerato

Marco Dallari

Fabrizio D'Aniello

Adam Fijałkowski

Emma Gasperi

Stefano Lentini

Vincent Liquète

Luisa Marquardt

Antonio Michelin Salomon

Rinalda Montani

Luca Refrigeri

Rosa Grazia Romano

Concetta Sirna

Arianna Thiene

Carla Xodo

Patrizia Zamperlin

Comitato di Redazione

Arturo Carapella

Stefano Corso

Giuseppina D'Auria

Micaela Desiderio

Daniela Di Ruscio

Giuseppe Terranova

Andrea Valsecchi

Gli articoli sono stati sottoposti a revisione “doppio cieco” double-blind peer review

OPEN  ACCESS

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pampaedia / Bollettino As.Pe.I. is the official journal of Associazione Pedagogica Italiana.

Art. 1 comma 1 - DBC - Roma

Autorizzazione Tribunale di Bologna n. 4253 del 20 dicembre 1972

PAMPAEDIA • ISSN 2785-7077

BOLLETTINO ASPEI • ISSN 2039-6414 (on line)

BOLLETTINO ASPEI • ISSN 1721-1700 (in press)

Gennaio / Giugno 2023



Editing e stampa

Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it - info@pensamultimedia.it

Indice

- 5 **Editoriale**
DONATELLA LOMBELLO
- 6 **Anticipazioni sul Congresso 2023**
La pratica sportiva come processo educativo
ARTURO CARAPPELLA
- 8 **Adolescenze sospese e nuove fragilità**
Suspended adolescence and new fragilities
CATERINA BENELLI
- 18 **Agire localmente pensando globalmente: l'etica della cura nello sviluppo di nuove sinapsi relazionali globali**
Acting locally thinking globally: the ethics of care in the development of new glocal relational synapses
MERI CERRATO
- 34 **La scuola della non violenza. Suggestioni e prospettive a partire dal pensiero di Maria Montessori**
The non-violence school. Suggestions and perspectives starting from Maria Montessori's thought
GIORGIO CRESCENZA, MARCO LEGGIERI
- 47 **Esperanto ed educazione alla pace: uno strumento di crescita per "l'uomo nuovo" montessoriano**
Esperanto and education for peace: a tool to grow for the Montessori's "new human being"
FEDERICO GOBBO, CHIARA BONAZZOLI
- 57 **Pensare la pace attraverso il bambino. L'eredità pedagogica di Maria Montessori**
Thinking peace through the child. Maria Montessori's pedagogical heritage
EUGENIO FORTUNATO
- 71 **Biblioteca Interactiva Latinoamericana para Niños y Jóvenes (BILIJ)**
Interactive Latin American Library for Children and Youth, BILIJ
MARÍA JOSÉ DULCIC, VALENTINA RIVERA, CONSTANZA MEKIS
- 86 **Paulo Freire: radici dell'educazione alla pace**
Paulo Freire: roots of peace education
GIUSEPPE MILAN
- 100 **Maria Montessori e la fondazione della scienza della pace**
Maria Montessori and the foundation of the science of the peace
CARLA XODO

Recensioni

LUCIA ZARAMELLA

- 116 *Gina Lagorio e le sue molteplici forme narrative* (Giuseppina Abbate, Claudia Camicia, a cura di)
- 118 *Lo sai chi siamo?* (Tana Hoban)
- 119 *Collana «I genietti di Valentina»*

EDITORIALE

Donatella Lombello

già Professoressa associata di Letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della Biblioteca scolastica e per ragazzi
donatella.lombello@unipd.it

Sulla massima montessoriana: “L'educazione, arma più importante della pace” s'incentra il nuovo numero di “Pampaedia”.

Motivo di riflessione, in questi nostri giorni segnati da conflitti, e non solo nell'Est europeo, vuole essere infatti l'importanza attribuita al nesso inscindibile tra educazione e pace, relazione che Maria Montessori ha riaffermato, in vari congressi, nel corso degli anni '30 del Novecento, proprio nel clima in cui si sono consolidate le politiche dittatoriali che hanno portato alla seconda guerra mondiale.

Quando la Pedagogista di Chiaravalle muore, nel 1952, sia Gianni Rodari sia Don Lorenzo Milani, tra altri, ne avevano, in qualche modo, raccolto il testimone. Del primo vogliamo ricordare il passo, nella celebre filastrocca: “ il cielo è di tutti gli occhi, di ogni occhio è il cielo intero [...] Spiegatevi voi dunque, in prosa o in versetti, perché il cielo è uno solo e la Terra è tutta a pezzetti?” (*Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, 1960); del secondo è nota l'affermazione: “Io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni son la mia Patria, gli altri i miei stranieri” (*Lettera ai cappellani militari toscani*, 1965).

Tra i vari contributi, dal taglio teorico, o storico, o didattico, inclusi in questo numero, le riflessioni sulle modalità per educare alla pace sono declinate anche sul confronto tra le prospettive educative del metodo Montessori e quelle del medico e linguista Zamenhof, fondatore dell'*esperanto* (“colui che spera”-“speranzoso”), la lingua universale da intendersi non solo come tramite per la comunicazione, ma specialmente, appunto, come strumento di pace.

Ricordiamo che il nostro prossimo Congresso (fine settembre 2023) si incentrerà sulle finalità educative e formative della pratica sportiva: ne vengono qui offerte le linee fondamentali, che anticipano l'impegno della nostra Associazione.

Infine, anche questo numero, come sempre, compaiono le recensioni relative alla Letteratura per l'infanzia e a relativi saggi critici.

Per concludere, segnaliamo che continua l'adesione al nostro “Appello ai crediti universitari per l'insegnamento di Pedagogia della Biblioteca Scolastica nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria”, pubblicato in: <https://aspei.it/appello-crediti-universitari-per-la-pedagogia-della-biblioteca-scolastica/>.



ANTICIPAZIONI SUL CONGRESSO ASPEI 2023

La Pratica sportiva come processo educativo

Arturo Carapella

*Segretario nazionale - Associazione Pedagogica Italiana
Già Professore di Lettere nella Scuola Secondaria di Secondo grado*

Nel corso del Congresso «La pratica sportiva come processo educativo», a cura dell'As.Pe.I (Associazione Pedagogica Italiana), della Chorus Volley Bergamo Academy e dell'Università degli Studi di Bergamo (Facoltà di Scienze Motorie) verrà affrontata costruttivamente e da diverse prospettive la questione della pratica sportiva agli effetti della ricomprensione del suo significato, della sua dimensione educativo-formativa, culturale e sociale.

La prospettiva in cui si colloca il Congresso è di natura squisitamente educativa, pertanto l'attenzione sarà rivolta alle attese delle giovani generazioni e alla ricerca di ciò che unisce e consente di crescere insieme.

Oggi più che mai la pratica sportiva necessita di essere oggetto di approfondimenti teorici e pratici, attraverso un dialogo interdisciplinare nel quale siano attivamente coinvolte le Istituzioni, la Scuola e le Associazioni sportive.

Il Congresso vuole offrire la possibilità di realizzare momenti di studio, di confronto su cui poter strutturare in prospettiva progetti che valorizzino la Persona nella pratica sportiva. Il motto dell'Associazione Pedagogica Italiana «Educare è Crescere Insieme» e quello della Chorus Volley Bergamo Academy «Crescere insieme nella pratica sportiva» definiscono coralmemente l'intento e l'auspicio di far interagire l'Educazione, la Scuola, l'Università e le Associazioni sportive, valorizzando il confronto fra istituzioni educative diverse, con competenze distinte, ma con la volontà di operare in uno spirito di solidarietà e di reciprocità. Sport, Istruzione, Educazione e Formazione sono gli elementi che conducono le giovani generazioni alla costruzione di un proprio progetto di vita per essere parte attiva della società.

Va perciò incentivata la combinazione della propria carriera sportiva con lo studio in modo flessibile attraverso agevolazioni e supporto di tutor (Facoltà di Scienze Motorie – Università degli Studi di Bergamo – «Programma Dual Career»). Gli interventi dei vari relatori ribadiranno e legitimeranno che l'Educazione è «un'impresa comunitaria», in cui diversi soggetti cooperano ciascuno nello specifico della propria «originarietà» e «originalità».



«Crescere Insieme» è il motto che caratterizzerà ogni fase congressuale: i relatori, grazie alla varietà dei propri contenuti, faranno chiarezza sui suoi significati, sulle responsabilità che con urgenza richiede, sulle sue connotazioni, sulle opportunità e sulla bellezza di crescita personale che offre.

Il primo segmento del Congresso avrà un carattere prevalentemente teorico e fondativo e si porrà in un rapporto di coerenza pedagogica attenta alla natura relazionale dell'essere umano. In particolare stimolerà la riflessione sul valore dell'educazione e della Formazione nella pratica sportiva che solleciterà gli educatori a prendersi cura delle nuove generazioni e a ravvivare il coraggio dell'educare e dell'educarsi, dell'orientare e dell'orientarsi, del crescere e del riconoscersi, di individuare e sfatare l'illusorietà di alcuni pseudo modelli di riferimento nel mondo dello sport. Il secondo segmento vedrà impegnati i partecipanti nei vari gruppi di studio dove verranno approfondite questioni e temi relativi al Crescere insieme, alla Didattica delle attività motorie e sportive, all' Imparare a vivere insieme, al Protagonismo e l' autoeducazione, agli Aspetti giuridici sul rapporto Scuola e attività sportiva.

In definitiva, il Congresso vuole essere un richiamo forte alla solidarietà educativa, alla corresponsabilità, all'impegno condiviso. In tal senso il motto «Educare è Crescere insieme» sottolinea la coerenza con le finalità in cui si pone il Congresso, ossia con la Pedagogia della Persona, nella prospettiva di raggiungere autentici traguardi formativi e sportivi: consentire ai giovani di ripensare la pratica sportiva alla luce di un personale processo educativo, di considerarsi componente attiva della società, di valorizzare l'istruzione come vera forma di libertà, di rilevare i propri segni di disorientamento dovuti alla frammentarietà che caratterizza la società, di riflettere, analizzare, progettare e intravedere nuovi orizzonti di senso.



Adolescenze sospese e nuove fragilità

Suspended adolescence and new fragilities

Caterina Benelli

Professore Associato M-PED/01 – Università di Messina

cbenelli@unime.it

Abstract

There are various «wars» that we are witnessing in our historical time. There are wars between states and social groups, but there are also internal conflicts, those of young people who found themselves - during the pandemic - in a condition of social isolation that intensified that evolutionary crisis typical of a period of existential transition. Education is a powerful weapon for peace, then taking care of educational projects and care paths with girls and boys in difficulty, becomes the way to a recomposition of that «fragile self» for the sake of individual and social welfare.

Keywords: Isolation, Fragmentation, Adolescence

Varie sono le “guerre” a cui assistiamo in questo nostro tempo storico. Ci sono le guerre tra Stati e gruppi sociali, ma ci sono anche i conflitti interni, quelli dei giovani che si sono trovati – durante la pandemia – in una condizione di isolamento sociale che ha intensificato quella crisi evolutiva tipica di un periodo di passaggio esistenziale. L'educazione è un'arma potente per la pace, allora prendersi cura di progetti educativi e di percorsi di cura con ragazze e ragazzi in difficoltà, diventa la via per una ricomposizione di quel “sé fragile” ai fini del benessere individuale e sociale.

Parole chiave: Isolamento, Frammentazione, Adolescenza

Se varie sono le “guerre” che attraversano il nostro tempo storico, quelle dei giovani sono guerre invisibili: guerre che un numero importante di adolescenti hanno combattuto e stanno combattendo dentro le loro stanze, in particolare dal tempo della pandemia da Covid-19 fino ad oggi. Un periodo della nostra storia che ha influenzato le esistenze di molte persone, in particolare quelle di molti giovani che si sono trovati a gestire (e purtroppo, a non gestire) in solitudine, il periodo

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I.
N. 194 - Gennaio/Giugno 2023 - pp. 8-17



di maggiore socializzazione dell'esistenza. Siamo in una fase definita anche "post-Covid" e, come dopo ogni fase di guerra, anche questa porta i traumi di una 'guerra interiore' che ha abitato un numero significativo di adolescenti. Un'indagine denominata: "Adolescenza, tra speranze e timori", realizzata da Laboratorio Adolescenza insieme a ISTITUTO IARD e presentata, insieme a Lundbeck Italia, nel 2022 ha dichiarato che gli adolescenti sono frequentemente tristi, spesso senza motivo, soggetti a sbalzi di umore, pervasi da ansia e timore. Sono le sensazioni dichiarate dai giovani passati dall'esperienza della pandemia. Lockdown, mancanza di socialità, lutti, contiguità con adolescenti autori di atti di autolesionismo hanno impattato sulla salute mentale di ragazzi e adolescenti, aumentando i numeri e l'intensità del disagio psichico.

Essendo l'educazione un'arma potente per operare contro le guerre e a favore della pace, allora gli stessi processi formativi diventano strade per facilitare percorsi di cura e – allo stesso tempo – l'opportunità per ricomporre quel sé fragile e indebolito degli adolescenti in formazione nel tempo post-pandemia.

1. Adolscenze vulnerabili

Isolamento, ritiro sociale e iperconnessione fotografano le odierne fragilità presenti sempre più in età giovanile. Se per fragilità intendiamo qualcosa che si rompe facilmente se esposta agli urti, allora l'adolescenza richiama pienamente questa fase della vita (Mancaniello, 2018; 2020). Siamo assistendo all'espansione di nuove fragilità dilatate e diffuse soprattutto durante l'odierna emergenza sanitaria; sono vulnerabilità che non consentono il pieno sviluppo della dimensione individuale, sociale e relazionale in adolescenza.

Certamente, accanto a tali fragilità esiste un'immagine meno turbolenta e sofferta dell'adolescenza che ha piuttosto i caratteri della sperimentazione di sé, della variabilità, del cambiamento, ampio ma continuo, intorno ai principali compiti evolutivi. In questo contributo ci interroghiamo sulla questione delle adolscenze (e delle pre-adolscenze) sospese, isolate, interrotte: condizione non squisitamente connessa all'emergenza sanitaria che stiamo attraversando che ha messo ancor più in evidenza la tensione dei giovani, sempre più sommersi nel mondo virtuale e in un ritiro sociale, con la conseguente sospensione della fase evolutiva legata allo sviluppo sociale. Per comprendere approfonditamente tali fenomeni, occorre un'analisi di variabili multiple: individuali, ambientali, economiche e sociali. In questa sede saranno presi in esame gli aspetti dello sviluppo psico-pedagogico dei giovani alle prese con propri compiti evolutivi. Una sfida anche per il personale educativo, per le istituzioni e per una pedagogia che si fa promotrice dell'inclusione ai fini di contrastare l'isolamento e l'abbandono educativo.

Se da una parte sono note le fragilità legate alla crisi evolutiva presente nella fase adolescenziale, assistiamo sempre più all'interruzione delle esperienze di so-



cializzazione nei vari contesti educativi. La tensione verso l'iperconnessione, il ritiro sociale e la sospensione della relazione interpersonale, sta compromettendo ancor più lo sviluppo dei compiti evolutivi individuali e sociali in fase pre-adolescenziale con conseguenze di nuove fragilità e l'insorgenza sempre più frequente di nuove problematiche e patologie adolescenziali. Approfondire la questione delle nuove vulnerabilità in adolescenza oggi permette agli studiosi e agli esperti di processi formativi di contrastare tale fenomeno e l'abbandono educativo degli adolescenti... inoltre, consente di acquisire una maggiore consapevolezza per organizzare proposte educative e didattiche in grado di accompagnare il percorso formativo delle giovani generazioni supportando anche le figure di riferimento e le istituzioni dedite alla cura educativa. Durante l'adolescenza si avviano esperienze di sperimentazione di sé extrafamiliari per esempio sociali, amicali, amorose che consentono l'acquisizione di nuovi ruoli che diventano, nel tempo, sempre più approfonditi e significativi a sostegno dell'ampliamento dello sviluppo della propria identità. Il cambiamento adolescenziale, che coinvolge contemporaneamente mondo interno ed esterno, è stato a lungo considerato tanto sconvolgente da aver suggerito le metafore della tempesta, della crisi, della catastrofe e della rottura (Borgna, 2014; Pietropolli-Charmet, 2008). Da un punto di vista psicosociale, alcuni autori rilevano come gli adolescenti oggi siano caratterizzati da una relativa continuità dell'idea di sé, senza che si presentino necessariamente rotture con la famiglia di origine e dure contestazioni come invece avveniva in passato. La sfida evolutiva principale, nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza, rimane comunque la definizione di sé e la formazione dell'identità (Erikson 1974). L'adolescenza è un momento cruciale di esplorazione e cambiamento in cui il corpo diventa il corrispettivo figurale dell'identità ed è qui che diventa fondamentale il rapporto con l'altro nella formazione e nella compiuta esperienza della nostra identità fisica e psichica.

L'analisi di alcune teorie sullo sviluppo morale in età adolescenziale ci aiuterà a leggere tali vulnerabilità come fenomeni in grado di bloccare il processo di sviluppo e della conseguente maturazione individuale e sociale dei soggetti in età adolescenziale. Vari autori considerano lo sviluppo morale come una parte del processo di socializzazione: nella fattispecie, esponenti maggiori della psicologia sociale si spingono ad affermare che la socializzazione e lo sviluppo morale coincidono (Bandura, 2000; 1996, pp. 364-374). Una caratteristica fondamentale della teoria dello sviluppo morale è la concezione della moralità come insieme di azioni particolari e specifiche, contestualizzate in un processo di interazioni dell'individuo con l'ambiente sociale. Tutto lo sviluppo morale è costellato da esperienze concrete, dalle quali il soggetto assorbe ed elabora una consapevolezza personale di ciò che è lecito e accettato socialmente. L'acquisizione dei valori morali è basata anche sull'apprendimento di norme attraverso le esperienze e il confronto nel gruppo dei pari.

Ci chiediamo, dunque, se la difficoltà nella sperimentazione di esperienze re-



lazionali tra pari presenti difficoltà nel compiere un percorso di sviluppo sociale. E come le esperienze di socializzazione mediate dalla rete possano influire nello sviluppo sociale degli adolescenti la cui vita sociale è prevalentemente condizionata dalla rete. E inoltre, nel periodo dell'attuale emergenza sanitaria, cosa è accaduto ai nostri giovani già in condizione di vulnerabilità?

I dati sono ancora più sconcertanti e, seppur in fase di analisi, riportano al centro il tema di una generazione di giovani in sofferenza e ancor più isolata e ritirata (Schwartz, Ryjova, Kelleghan *et alii*, 2021; UNESCO, 2020; OECD, 2020; Department for Education, 2020).

2. Il ritiro sociale in adolescenza

Abbiamo già dichiarato come lo sviluppo sociale in adolescenza sia un passaggio necessario per lo sviluppo identitario e l'interruzione o la sospensione di tale fase di sviluppo, divengono luoghi dell'isolamento. Si connota come una forma di protezione del contatto sociale, della comunicazione e si riferisce a tutte le forme di isolamento in particolare dal gruppo di pari. Il ritiro sociale è di base un fenomeno comportamentale che può sottendere quadri clinici eterogenei, con dinamiche e conflitti dei più disparati. Tuttavia, per molti adolescenti, il ritiro è qualcosa di più di un semplice comportamento sintomatico. Il ritiro costituisce per alcuni ragazzi il simbolo identitario del loro modo di affrontare e sostare nell'adolescenza. "Ritirarsi" è l'azione mentale, simbolica, fisica che li contraddistingue, aldilà del sintomo. Lo sguardo dell'altro appare insopportabile per l'adolescente ritirato, perché è portatore di giudizio: la mortificazione del suo Sé adolescenziale nascente, fragile, inadeguato. Ritirarsi di fronte ai rischi di mortificazione appare indubbiamente la scelta più saggia, l'unica che possa garantire la sopravvivenza. Le forme di ritiro sono in parte pervasive: in alcuni casi mostrano un totale isolamento sociale con conseguente abbandono di qualsiasi contatto con il mondo esterno e un iperinvestimento compensatorio sul virtuale. Il ritiro sociale non permette la "nascita sociale" e quel movimento evolutivo di separazione e individuazione dalle figure genitoriali quale passaggio necessario nello sviluppo evolutivo in età adolescenziale. L'adolescente ritirato rimane privo del nutrimento evolutivo proprio dell'amicizia, del gruppo e del sistema valoriale di riferimento.

Da un punto di vista psicopatologico, il ritiro sociale è visto come derivante da fattori interni come ansia, autostima negativa e difficoltà auto-percette nelle abilità sociali e nelle relazioni sociali (Rubin, 1995; Rubin, Asendorpf, 1993; Rubin, Coplan, 2004). Il ritiro sociale potrebbe rappresentare un attacco alle figure genitoriali e un tentativo di comunicare un'urgenza di separazione. Inoltre, rappresenta uno dei più forti correlati e conseguenze del rifiuto tra pari durante la fine dell'infanzia e l'adolescenza, infatti, è proprio in questa fase evolutiva che il ritiro sociale diventa un fattore di rischio a tutti gli effetti. Tra queste forme cli-



niche una in particolare esprime la chiusura radicale al mondo: la solitudine di quei giovani che si rifugiano nelle loro stanze da letto per mesi o anni, rifiutando ogni contatto con il mondo esterno, utilizzando massicciamente internet ed uscendo dalle loro camere solo per i bisogni impellenti.

Un fenomeno molto discusso da alcuni anni è quello che i giapponesi chiamano *hikikomori*, che significa: isolarsi, chiudersi, ritirarsi. Il termine hikikomori è coniato in Giappone negli anni Settanta dallo psichiatra Sait Tamaki; oggi le stime governative contano più di un milione di casi, di cui oltre il 90% maschi, quasi tutti primogeniti. Nessuno di loro frequenta la scuola o il lavoro e il ritiro scolastico è spesso giustificato da atti di bullismo subiti durante il percorso degli studi. Molti hikikomori trascorrono anche dodici ore al computer e alcuni autori ritengono che la dipendenza da internet sia primaria rispetto al ritiro sociale, mentre altri la ritengono secondaria e pensano che l'utilizzo di internet e dei social network siano invece l'unico modo in cui il giovane ritirato mantiene un particolare legame con il resto del mondo. La maggior parte degli studi dimostra l'assenza di una chiara definizione del termine e non c'è consenso neppure sui criteri diagnostici nell'individuazione di una sindrome ben definita. Inoltre, mentre molti autori considerano questo disagio come una specifica risposta culturale ai cambiamenti che sono avvenuti in Giappone negli ultimi anni e legano l'emergere di questo disturbo alle strutture sociali, familiari e culturali giapponesi, altri invece lo considerano un disagio emergente anche in altri paesi (Aguglia, 2010). Molte ricerche, sulla diffusione del fenomeno, provengono dal Giappone, ma si tratta di un fenomeno che trascende il contesto culturale di appartenenza, pur essendone influenzato. Si tratta di un fenomeno che fa ben notare la fatica crescente del soggetto nel discorso contemporaneo, dove la solitudine della segregazione nella propria stanza appare come l'unica soluzione rispetto alla vergogna di esistere (Spiniello, Piotti, Comazzi, 2015; Crepaldi, 2019; Ricci, 2014; Sagliocco, 2011). I giovani hikikomori sembrano aver abbandonato ogni tentativo di indipendenza attraverso quel passaggio e superamento di separazione e individuazione: aspetto individuato dalla psicologa Margaret Mahler per il superamento della simbiosi madre-bambino e, successivamente analizzato da John Bowlby (1983) per gli studi sull'attaccamento in ambito psicodinamico.

La sindrome di hikikomori rientra tra le nuove dipendenze ed è classificata come una forma di devianza poiché i soggetti hikikomori, di fronte al disagio sociale, reagiscono isolandosi, ritirandosi e rifiutando l'altro da sé (Bagnato, 2017; Lancini, 2019). L'ambiente virtuale si costituisce progressivamente come l'unico canale utilizzabile per non perdere qualsiasi contatto con se stessi e con il mondo e consente loro di ripararsi dagli sguardi giudicanti del mondo esterno. Da numerosi studi emerge che l'hikikomori si può manifestare già dai dieci anni ma che è più diffuso negli anni corrispondenti alla scuola secondaria di secondo grado e all'inizio dell'Università, in altre parole fra i quindici e i diciannove anni, in età adolescenziale (Ricci, 2008).



Esistono dunque numerose conseguenze sintomatiche che colpiscono chi ne soffre: paura degli altri, disturbi ossessivo-compulsivi, insonnia e inversione giorno-notte, mancanza di comunicazione, regressione infantile, violenza domestica, assenze scolastiche, apatia e depressione.

Questi sono alcuni dei sintomi che possono manifestarsi come conseguenza della reclusione sociale.

3. Generazioni iperconnesse

Oltre all'isolamento come fenomeno contemporaneo e alla restrizione dovuta alla pandemia da covid-19 – emergenza conclusasi solo nel maggio 2023 – assistiamo ad un periodo storico di trasformazione della strutturazione del tempo e delle relazioni nella fase adolescenziale. Per l'adolescente, infatti, la vita è adesso, nel *qui e ora* (Lavanga, Mancaniello 2022, p. 23).

Gli studi sulla strutturazione temporale e la pianificazione del futuro degli adolescenti mettono in evidenza che il progetto di vita si sviluppa intorno ai fini dettati da esigenze individuali (Neubauer, 1992) ma, al contempo, sappiamo che alla base della formazione della persona ci sono le relazioni sociali e non c'è sviluppo se non vi è una dinamica attiva, interattiva con la realtà che la circonda. Il processo di globalizzazione determinato dai mezzi di comunicazione ultraveloci ha totalmente modificato la nozione di tempo e di spazio rendendo tutto contemporaneo, immediato e provocando reazioni in tempi millesimali, così come non era mai capitato nella storia (Sen, 2003): un processo irreversibile ed una vera e propria svolta epocale.

Le nuove generazioni sono immerse in una realtà in cui il “cliccare” ha una facilità unica ed una potenzialità illimitata riconosciuta come una condizione del “tutto e subito” (Pietropolli Charmet, 2012).

Consapevoli delle potenzialità e delle opportunità di tale condizione, non possiamo non prendere in esame le problematiche dell'attuale contesto di iperconnessione dove gli stessi mass media influenzano la realtà e, in particolare, incidono sulla fascia adolescenziale rendendola sempre più fragile e – per dirla con Bauman – “liquida”.

Il potenziamento dei mezzi di comunicazione, la diffusione dei mass media, le possibilità offerte da internet di proiettarsi nel mondo, di scambiarsi messaggi e di identificarsi con tutti i propri coetanei e la globalizzazione del mercato dei consumi hanno reso la generazione adolescenziale e, più in generale, giovanile, una rete di relazioni reali e virtuali in cui ogni giovane è inevitabilmente immerso. Siamo di fronte ad una generazione iperconnessa: una nuova condizione giovanile abitata sicuramente dall'opportunità di essere gettati nel mondo ma, allo stesso tempo, esposti a nuove fragilità.

Gli adolescenti entrano in contatto precocemente con la propria generazione,



sviluppando, fin dalla preadolescenza, attraverso le reti informatiche, un sentimento quasi naturale di appartenenza a un gruppo più vasto di quello degli amici e della compagnia di strada. I nuovi adolescenti, attraverso l'utilizzo delle tecnologie e grazie alla capacità di omologazione dei gusti da parte del mercato dei consumi, possono contare su di un precocissimo vissuto di appartenenza al collettivo della loro generazione sempre più connotata di virtuale e sempre più abitata da corpi in carne ed ossa, in un continuo passaggio tra presenze ed assenze. Se ci soffermiamo ad analizzare il concetto di presenza vediamo che la radice latina sta a indicare presenza, potenza, efficacia, apparizione, ma anche, in una sua possibile composizione. Stare l'uno di fronte all'altro in una prossimità fisica dove i corpi e il luogo determinano la relazione e la sua qualità. La presenza rimanda a qualcosa che si manifesta, visibile, tangibile. Il contrario di presenza è assenza da un luogo in cui ci si trova abitualmente che richiama un non-esserci, una privazione, una mancanza. In internet il corpo non c'è, manca fisicamente. L'altro non c'è, ma al tempo stesso ci sono i corrispettivi immaginativi del corpo e dell'altro, ci sono i loro sostituti figurativi, le riproduzioni e le rappresentazioni. Non ci sono emozioni espresse col contatto, ma ci sono emozioni controllate, filtrate ed esternate con diversi canali comunicativi e rappresentate con gli *emoticons*. Ed è propriamente sul tema dell'assenza, della mancanza che si snodano i concetti del ritiro sociale e dell'iperconnessione.

Dall'altra prospettiva vediamo che gli adulti sono preoccupati che i giovani possono trovarsi intrappolati tra le maglie della rete, incapaci di gestire il tempo della connessione e di difendersi dai pericoli del mondo virtuale. Si parla, infatti, della più grande pandemia della storia, una nuova dipendenza dei giovani dalla rete messa al pari delle sostanze stupefacenti ovvero, l'*internet addiction* (Lancini, 2019) un disturbo legato all'uso problematico e patologico di internet caratterizzato dalla sostituzione della realtà con una realtà mediatica.

Nel Manuale diagnostico dei disturbi della personalità DSM-5 sono presenti solamente gli aspetti legati all'abuso dei videogiochi mentre nell'ICD-11, la classificazione internazionale stilata dall'Organizzazione mondiale della Sanità (OMS) nella sua undicesima revisione, è presente il *Gaming Disorder* ovvero, l'abuso dei videogiochi. Alcune ricerche dimostrano una correlazione tra disturbi affettivi e in particolare depressione giovanile associata alla dipendenza da internet. Si parla di fobia scolare, disturbi d'ansia e talvolta ideazioni suicidarie. Negli ultimi anni, alle categorie diagnostiche già individuate e conosciute, ne è stata aggiunta una più specifica e riguardante l'uso smisurato dello *smartphone*: la nomofobia dall'inglese *no mobil fobia*. La caratteristica è lo stato ansioso generato dalla perdita del telefono o quando si scarica o ancora, quando si esaurisce il credito telefonico. La nomofobia negli adolescenti nasconde un bisogno di relazioni, di riconoscimento, di essere visti ma anche la paura ansiogena di essere isolati, tagliati fuori dal mondo virtuale definita: *Fomo* (*Fear of missing out*).

Gli adolescenti stanno sperimentando, in questa fase pandemica, stress parti-



colari per la loro situazione che amplificano le caratteristiche proprie della loro fase di sviluppo come una sorta di «adolescenza allungata»: un allungamento dei tempi in cui è raggiunta l'adulthood, fase di maturazione completa del soggetto. Le restrizioni che hanno contenuto il contagio della pandemia che hanno previsto il regime di isolamento fisico, hanno rappresentato uno dei momenti più difficili per gli adolescenti che abitano il tempo del desiderio e della necessità di interazione tra pari, tipico di questa specifica stagione della vita. Gli adulti hanno dovuto gestire e intervenire sugli specifici fattori di sofferenza dei giovani che sono stati costretti a casa, aiutandoli a trovare il modo di coltivare e promuovere la connessione sociale anche durante l'isolamento, trovando e supportando le modalità possibili di socializzazione.

Le attuali indagini mettono l'accento sui rischi dell'interazione virtuale, la quale promuoverebbe ansia, depressione, nei casi peggiori, anche pensieri suicidari. Allo stesso tempo la letteratura indica che l'interazione virtuale può essere utile in alcuni contesti per contrastare il fenomeno dell'isolamento. Invece di considerare anzitutto importante una restrizione del tempo trascorso online, bisognerebbe forse riflettere attentamente sulla fondamentale necessità dell'adolescente di connettersi socialmente. Caratterizzare i social media soprattutto come un rischio piuttosto che come un potenziale supporto, può essere fuorviante. Gli incontri di gruppo possono essere un sostituto virtuale che contrasta l'isolamento sociale; lo *streaming* congiunto di un film può quasi equivalere a una serata al cinema; molte sono le applicazioni che consentono la visualizzazione sincrona. Anche una moderata quantità di tempo passato da soli davanti allo schermo consente la distrazione e non comporta necessariamente rischi significativi.

In uno studio pubblicato sulla rivista *The Lancet Child and Adolescent Health*¹, gli studiosi esortano i politici a considerare gli effetti delle misure di allontanamento fisico, introdotte per contrastare la diffusione di COVID-19, sullo sviluppo sociale e sul benessere dei giovani. La mancanza di contatto sociale, di faccia a faccia con i coetanei ha contribuito all'interruzione del processo di interazione e di sviluppo sociale coi gruppi della stessa età, creando effetti dannosi a lungo termine con ricadute sulla salute mentale e sullo sviluppo del senso del sé. Condizione che richiede di essere monitorata, esaminata e analizzata criticamente per far sì che non si realizzi quell'abbandono educativo dato anche dallo sterile giudizio svalutante e da un possibile etichettamento del fenomeno. E gli esiti si stanno vedendo.

A noi pedagogisti, agli psicologi e ai professionisti dell'educazione il compito di prendersene cura e di procedere con lo sviluppo di percorsi formativi ideati attraverso azioni mirate, con l'intento di facilitare quella mancata socializzazione e

1 Cfr. in: <https://www.thelancet.com/journals/lanchi/home>



quella fragilità resa ancor più critica dagli esiti della pandemia.

Bibliografia

- Aguglia F. et alii (2010). Il fenomeno dell'Hikikomori: cultural bound o quadro psicopatologico emergente? *Giornale italiano di Psicopatologia*, 16.
- Bagnato K. (2017). *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (et alii) (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson [1997].
- Bercovich, S. (1994). *El sujeto de la adolescencia*. En *Inscribir el Psicoanálisis*. Año 1 n°2 Junio – diciembre.
- Betti, C., Benelli C. (a cura di), (2012). *Gli adolescenti tra reale e virtuale*. Milano: Unicopli.
- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Bos D.J. et alii, (2019). Distinct and similar patterns of emotional development in adolescents and young adults. *Developmental Psychobiology*.
- Bowlby J. (1983). *Attaccamento e perdita*, vol. 3. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bowlby J. (1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bowlby J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Crepaldi M. (2019). *Hikikomori. I giovani che non escono di casa*. Roma: Alpes.
- Department for Education (2020). *Coronavirus (COVID-19): implementing protective measures in education and childcare settings*, GOV.UK, (www.gov.uk).
- Erikson E. (1974). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando [1968].
- Fischer J. (2017). *Guarire la frammentazione del sé*. Milano: Raffaele Cortina.
- Galbussera M. (2016). The hikikomori phenomenon: when your bedroom becomes a prison cell. *IJFS – Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 21(1).
- Harter S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. New York: Plenum.
- James W. (1890). *The principles of psychology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983; (trad. it. *Principi di psicologia*, Società editrice libraria, Milano, 1901).
- Lancini M. (a cura di), (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lavanga F., Mancanello M.R. (2022). *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa*. Libreriauniversitaria.it. Padova.
- Martin X. (coord.), (2018). *Educarse es de valientes. Aprendizaje servicio con adolescentes en riesgo de exclusión social*. Barcelona: Octaedro.
- Martin X. (2020). Una pedagogia a favor de la inclusión. *RES, Revista Educacion Social*, 30, Enero-Junio.
- Mancaniello M.R. (2020). Adolescenti in situazione di fragilità. In C. Benelli, M. Gijon



- (a cura di), (in) *Tessere relazioni educative. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Mancaniello M.R. (2018). *Pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Neubauer J. (1992). *The fin-de siècle culture of adolescent*. New Haven (CT): Yale University Press.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020*. Paris: OECD Indicators, OECD Publishing.
- Parsi M.R. (2017). *Generazione H*. Milano: Piemme.
- Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo*. Roma-Bari: Laterza.
- Pietropolli Charmet G. (2012). *Giovani vs gli adulti: come crescere insieme*. Roma: Aliberti.
- Piotti A. (2012). *Il banco vuoto. Diario di un adolescente in estrema reclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Przybylski K. A. (et alii), (2013). Motivational, emotional and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29, 4.
- Ricci C. (2008). *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Schwartz D., Ryjova Y., Kelleghan A. R. et alii, (2021). The refugee crisis and peer relationships during childhood and adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, march.
- Sen A.K. (2003). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Spiniello R., Piotti A., Comazzi D. (a cura di), (2015). *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. UNESCO website, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.



Acting locally thinking globally: the ethics of care in the development of new glocal relational synapses

Agire localmente pensando globalmente: l'etica della cura nello sviluppo di nuove sinapsi relazionali glocali

Meri Cerrato

*Doctoranda en Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Salamanca
<https://orcid.org/0000-0002-8336-7494> - idu018748@usal.es*

Abstract

Young people are inheriting a glocal world in which the local is in the global and vice versa, within an inevitable and often very complex interconnectedness that is difficult to manage educationally (Kubow et al., 2022; López Echeverri, 2014; Niemczyk, 2019). Educating for uncertainty within such complexity harks back to the Montessori Method's concept of cosmic education (Montessori, 1947, 1949), a forward-looking perspective of incredible relevance, a kind of warning for future generations, who no longer need to leave their own country to embrace global citizenship (Chiacchiararelli & Scippo, 2021). Today, global citizenship education (GCED) has embodied and made this educational concept its own, through its commitment to strengthen social cohesion, to work to improve society to ensure peace (Boulware et al., 2022; Fiorucci, 2014; Grad & van der Zande, 2022). Interculturally responsible and globally competent teachers, in different teaching-learning practices (Leask et al., 2021; Okken et al., 2022), have the duty to mature and disseminate specific cognitive and critical competences, based on the ethics of the practice of caring (Mortari, 2021), on the empathy of interconnection and co-responsibility; to help students develop openness to inter-transcultural educational dialogue, through the elimination of prejudices (Capobianco et al., 2022; Capobianco & Cerrato, 2022; Parmigiani et al., 2022). Reflecting on how the local is intertwined with the global and how shared interests and problems can unite communities, changing perceptions and emotionality itself, would elevate the transcultural ideal, humanising humans (Beckwith, 2022; Tan, 2022). If the concept of global education is to grow humanity and humans, to educate and elevate their human potential (Montessori, 1970), such growth can only fully take place in educational contexts of peace (Baldacci, 2022).

Keywords: Cosmic Education; Global Citizenship Education (GCED); Glocal Competence; Ethics of Care; Transcultural Osmosis.



I giovani stanno ereditando un mondo globale in cui il locale è nel globale e viceversa, all'interno di un'inevitabile e spesso molto complessa interconnessione, di difficile gestione educativa (Kubow et al., 2022; López Echeverri, 2014; Niemczyk, 2019). Educare all'incertezza all'interno di tale complessità, rimanda al concetto di *educazione cosmica del Metodo Montessori* (Montessori, 1947, 1949), una prospettiva lungimirante di incredibile attualità, una sorta di monito per le generazioni future, che non hanno più bisogno di lasciare il proprio paese per abbracciare la cittadinanza globale (Chiacchiararelli & Scippo, 2021). Oggi *l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)* ha incarnato e fatto proprio anche questo concetto educativo, attraverso l'impegno a rafforzare la coesione sociale, a lavorare per migliorare la società per garantire la pace (Boulware et al., 2022; Fiorucci, 2014; Grad & van der Zande, 2022). Docenti interculturalmente responsabili e competenti a livello globale, nelle differenti pratiche di insegnamento-apprendimento (Leask et al., 2021; Okken et al., 2022), hanno il dovere di maturare e diffondere specifiche competenze cognitive e critiche, basate sull'etica della pratica dell'aver cura (Mortari, 2021), sull'empatia dell'interconnessione e della corresponsabilità; di aiutare gli studenti a sviluppare l'apertura al dialogo educativo inter-transculturale, attraverso l'eliminazione dei pregiudizi (Capobianco et al., 2022; Capobianco & Cerato, 2022; Parmigiani et al., 2022). Riflettere su come il locale si intreccia con il globale e su come gli interessi e i problemi condivisi possono unire le comunità, modificando le percezioni e l'emotività stessa, eleverebbe l'ideale transculturale, umanizzando gli umani (Beckwith, 2022; Tan, 2022). Se il concetto di educazione globale è quello di una crescita dell'umanità e dell'uomo, di educare ed elevarne il potenziale umano (Montessori, 1970), tale crescita può avvenire pienamente solo in contesti educativi di pace (Baldacci, 2022).

Parole chiave: Educazione Cosmica; Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG); Competenze Globali; Etica della cura; Osmosi Transculturale.

Introduzione

All'interno del rapporto tra globale e locale, tra globalizzazione e localizzazione, esistono sempre tensioni e contraddizioni. Mentre guardare al globale ci consente di non cadere nella superficialità del quotidiano, la vicinanza della dimensione locale a sua volta, possiede qualcosa che il globale non ha, che ci rende più consapevoli e con i piedi per terra. Sono due poli inseparabili e coesenziali: separarli conduce a una deformazione e a una polarizzazione dannosa (Francesco, 2020). Purtroppo le istituzioni educative oggi faticano a trovare quadri pedagogici adeguati, in cui gli insegnanti hanno delle responsabilità straordinarie in un ordine sociale fluido, rarefatto, in continua ridefinizione e caratterizzato da rapidi cambiamenti nella sfera della soggettività e della relazionalità. Stiamo assistendo alla crescente solitudine del cittadino globale, annichilito dalla *meta-cultura* contemporanea (Bauman, 2000), dagli effetti negativi dello shock pandemico e delle guerre. Situazioni e contesti di emergenza globale delineano scenari a dir poco



apocalittici, che finiscono per immobilizzarci e non sembrano dare alcun segnale di miglioramento. L'attualità ci impone dunque una riflessione critica sui possibili ed eventuali effetti risolutivi di una mediazione interculturale, sulle responsabilità educative, sui differenti bisogni che necessitano di nuove sinapsi relazionali, di un diverso abbigliamento mentale. Le forze emergenti legate al processo di globalizzazione, principalmente quelle economiche e digitali, stanno plasmando le nostre vite, giocando un ruolo fondamentale nella creazione di nuove opportunità per lo sviluppo di una vasta gamma di competenze, sia cognitive *hard skills* che non cognitive *soft skills*. Il rischio da evitare è quello di concentrarsi e potenziare le capacità cognitive *hard skills*, a discapito dell'indebolimento delle capacità non cognitive, critiche e valoriali, denominate *soft and character skills*. È importante svilupparle entrambe in maniera sana ed equilibrata, per avere successo in un ambiente globale in continua evoluzione, valutando che le forze, gli interessi economici globali, sono fattori che spesso contribuiscono a creare contesti belligeranti. Se educare è anche una questione di valori, le competenze non cognitive *soft skills*, critiche basate sui valori, possono essere di fondamentale importanza per prevenire le guerre e costruire la pace. Risulta prioritario sviluppare competenze che consentano a docenti e studenti di essere rilevanti in un mondo globalizzato (OECD, 2023), di intervenire in esso con azioni locali, sostenute da un pensiero critico globale (López Echeverri, 2014) orientato verso un'educazione capace di promuovere una cultura di pace. Compito della pedagogia è dunque quello di concorrere verso la pace, come sola condizione di una piena educazione (Baldacci, 2022). La scuola necessita di insegnanti preparati per poter offrire progetti educativi adeguati ai bisogni dei soggetti a cui si rivolge (Baldacci et al., 2020). Gli insegnanti e gli educatori, prima ancora che gli alunni, sono chiamati a rimettere in gioco il proprio punto di vista e ad acquisire gli strumenti migliori per poter rispondere adeguatamente alle nuove sfide che si stanno presentando nella scuola e nella società (Fiorucci, 2020). La meta-cultura globale contemporanea impone nuove e diverse responsabilità educative (Kautt, 2020), un'educazione globale in grado di comprendere che fattori come la globalizzazione, le guerre, la crisi economica mondiale, la crisi dei rifugiati e il cambiamento climatico, sfidano i confini tradizionali a causa dei loro effetti a catena e rappresentano importanti sfide culturali (Dasli & Simpson, 2023).

Alla luce di queste considerazioni, cosa possono fare i sistemi educativi per attrezzare docenti e studenti nel rinforzare democrazie giuste e sostenibili (Education International, 2023), quali sono le sfide degli educatori oggi per chi crede di poter educare alla pace? Che tipo di società vogliamo diventare, che tipo di insegnanti sono necessari oggi e, soprattutto, su quali valori dovrebbe concentrarsi l'insegnamento (Biesta, 2023; Zuurmond et al., 2023)? La ridefinizione della *gestalt educativa* comporta l'analisi della dimensione delle competenze degli insegnanti nel contesto della globalizzazione, che induce a promuovere nuove riflessioni sul concetto di competenze, transculturali, democratiche e globali, pro-



fondamente legate ai modelli di *Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG)* (Cerato, 2021). A tal fine, sono stati presi in considerazione i valori coinvolti nella formazione, l'etica della cura, la responsabilità, l'equità e il rispetto della persona umana all'interno di un ambiente e di spazi di armonia (Solís & Juana, 2022). L'aspetto etico-valoriale inglobato all'interno del *saper essere del docente*, diventa determinante per riuscire a concettualizzare competenze che consentano la piena espressione della democrazia, che avrà sempre bisogno di essere alimentata (Capobianco, 2017, 2018). All'interno del repertorio emotivo umano, la presenza di competenze caratterizzate da valori consolidati, rappresenta una validissima intuizione, sia come obiettivo da raggiungere con gli studenti, sia come prestazione nella formazione degli insegnanti, un punto di partenza da cui iniziare a sviluppare, in ambito formale, la vera educazione alla cultura della democrazia. Necesitiamo dunque di trasmettere competenze democratiche solide, che si allontanino da quelle politico-generaliste, da sempre abusate nei sistemi totalitari, dittatoriali e antidemocratici (Capobianco, 2022a), difendendo un pensiero pedagogico democratico, lontano dagli assalti dell'autoritarismo (Toniolo, 2023).

1. Umanizzare gli umani attraverso *un'emotività modificabile*

Nel 21° secolo globalizzato, anche l'istruzione superiore deve contribuire a creare nuove e significative competenze trasversali per competere nel mercato globale, rispetto a una demografia sempre più diversificata (Valle, 2021). L'internazionalizzazione degli istituti di istruzione superiore (IIS) e la decolonizzazione dei curricula scolastici, rappresentano dei processi integrali, atti a garantire la qualità, l'adeguatezza e la pertinenza dell'istruzione superiore contemporanea. La maturazione, lo sviluppo e la diffusione di competenze globali e interculturali, tra insegnanti, studenti, dirigenti e famiglie, consentiranno a tutte le istituzioni educative di operare con competenza nella società della conoscenza e nell'era digitale, in uno scenario multiculturale globale (Grad & van der Zande, 2022; Leask et al., 2021; López Echeverri, 2014; Papadopoulou et al., 2022). Viviamo in un mondo interconnesso e dinamico, in cui dobbiamo imparare ad apprezzare e valorizzare le differenze culturali. Pertanto, lo stile pedagogico di un buon insegnante globale non può e non deve mai avere *pregiudizi di provenienza*, spesso dettati da un immaginario geografico e culturale che spesso non corrisponde alla realtà. Questo tipo di insegnante, che ha viaggiato poco, sovente tende a sottovalutare le prestazioni dei suoi alunni stranieri, all'interno di contesti educativi cosiddetti *di confine* che sembrano integrare, ma non includere, le nuove intelligenze e i diversi stili di apprendimento (Fisher et al., 2022). Nelle scuole, sono gli insegnanti e i formatori ad avere la maggiore influenza sul rendimento degli studenti, in quanto possono ispirarli e aiutarli ad acquisire l'ampia gamma di competenze e attitudini necessarie per la vita e il lavoro futuro. Le differenze nelle



prestazioni/performance degli studenti dipendono da molteplici fattori, principalmente dalle loro caratteristiche individuali e dal loro ambiente familiare. La caratterizzazione degli studenti come giovani a rischio e delle loro famiglie come disfunzionali, sono alla base di queste basse aspettative che minano il loro sviluppo e la loro crescita futura. Insegnanti culturalmente responsabili (Muñiz, 2020), invece, svolgono un ruolo fondamentale nell'implementazione di nuove competenze, metodi di apprendimento e insegnamento, nella promozione della creatività e dell'innovazione, nel superamento dei pregiudizi e nel miglioramento di classi sempre più eterogenee (vedi fig.1).



Figura 1 Le otto competenze per un insegnamento culturalmente responsabile (Muñiz, 2020, p. 3)

Educare rispetto a una prospettiva globale significa generare un apprendimento che migliori le prestazioni umane e sociali, la capacità di esprimersi senza pregiudizi ma con giudizi efficaci. Poiché l'invecchiamento della classe docente è una tendenza allarmante in molti paesi, lo sviluppo delle competenze, la formazione iniziale degli insegnanti, ma anche e soprattutto l'aggiornamento in itinere di quelli che esercitano la professione da molto tempo, rappresentano oggi una sfida importante. Garantire che gli insegnanti abbiano le giuste competenze, richiede politiche di reclutamento efficaci, innovative e di mantenimento, insieme a condizioni di lavoro attraenti, per una nuova generazione di *professionisti dell'insegnamento* (Comisión Europea, 2016). Tali competenze in generale possono essere insegnate, trasmesse a tutte le età, all'interno di un *processo cumulativo* che ingloba contesti educativi formali, non formali e informali. Nei contesti scolastici necessitano di essere attuate in situazioni problematiche, definite dalla loro autenticità, anche in circostanze di simulazione devono essere percepite come reali, fedeli alle condizioni in cui appaiono nella vita reale e rilevanti, ossia legati al compito di vita del soggetto e quindi, alla sua sopravvivenza. L'opportunità di poter replicare questa autenticità in classe favorisce apprendimenti veramente significativi, resi tali dal coinvolgimento emotivo, valutando che l'emotività stessa del soggetto risulta essere modificabile (O'Toole & O'Flaherty, 2022).

2. Docenti globali dimezzati, alla ricerca di nuove competenze e sinapsi relazionali

Recenti studi sulla percezione della cittadinanza globale tra gli insegnanti dimostrano che esistono notevoli discrepanze tra la teoria e la pratica metodologica relative all'ECG in questo campo. Sia gli insegnanti che gli studenti sovente percepiscono la cittadinanza globale in modo diverso, di solito in base al proprio



background culturale. Spesso sono gli stessi studenti a sopravvalutare i loro progressi verso la competenza interculturale. Questo accade soprattutto quando si subiscono shock culturali significativi, che tendono a esprimere stereotipi più forti sull' *altro culturale* (Eide et al., 2022; Sjøen, 2021). Purtroppo, in questo delicato momento storico, il futuro dell'educazione sembra essere destinato alle esigenze economiche del mercato globale, orientate esclusivamente verso la funzionalità pratica del *saper fare* (Gross Barbara, 2021), piuttosto che al *saper essere*, il quale dovrebbe essere prioritario, all'interno della formazione delle competenze globali. Rimane, quindi, la difficoltà di formare gli insegnanti attuali e futuri, di chiarire, concretizzare e sistematizzare queste competenze, nelle diverse didattiche disciplinari, di internazionalizzare i curricula declinando l'ECG in ogni singola disciplina. In tal senso, le competenze associate alla professionalità degli insegnanti non possono più essere le stesse, cioè quelle tradizionali consolidate dall'esperienza. Oggi ne esistono di nuove, inclusive e globali, che mettono in contatto gli insegnanti come agenti di cambiamento, con il mondo della ricerca e della sperimentazione. Le competenze interculturali degli insegnanti oggi non possono essere accessorie alle discipline insegnate, ma devono integrarsi all'interno di una didattica inclusiva basata su *nuovi dispositivi pedagogici*, sull'interculturalità dell'educazione (Turli, 2022). A questo punto diventa rilevante la connotazione situazionale dei processi didattici di insegnamento-apprendimento, costantemente esposti all'influenza di variabili contestuali, culturali e soggettive, difficilmente prevedibili, gestibili e conciliabili con protocolli di competenza predefiniti. In diversi panorami internazionali, la tendenza recente della formazione docente si sta orientando verso il superamento tecnicistico, a vantaggio di percorsi atti alla valorizzazione delle *non-technical non cognitive skills*, nell'ambito delle competenze didattiche. Il nuovo docente riflessivo diviene agente di cambiamento, figura di sistema, protagonista della mediazione didattica, moderatore etno-culturale della classe, attraverso la maturazione di specifiche meta-competenze culturali globali (Xu, 2017) flessibili e trasferibili, relative alle tre aree del *sapere-conoscenze*, *saper fare-abilità* e *saper essere-atteggiamenti* (Cerrato, 2021). In questo modo, è possibile contribuire a trasformare il mondo, consentendo a studenti e insegnanti di diventare esseri umani diversi (Duckett, 2021). Le strutture e le infrastrutture di supporto utilizzate dagli insegnanti per enfatizzare tali obiettivi di apprendimento possono essere molteplici (Tuhuteru, 2023), ma molteplici sono anche le difficoltà da affrontare per riuscire a definire tutte le competenze dell'insegnante globale (Cerrato & Fortunato, 2023). Tali competenze si concentrano su conoscenze e abilità, ma anche su come e cosa gli insegnanti devono fare per impegnarsi negli elementi essenziali della didattica, sui bisogni reali dell'insegnamento (Tal, 2019).

Ma quali sono le competenze integrate ai valori, necessarie agli insegnanti per svolgere queste pratiche didattiche transculturali? Risulta ormai nota l'efficienza dinamica delle competenze non cognitive, dette di secondo livello, competenze trasversali, spesso identificate come *core competence: Soft, Life, Survival e Power*



Skills (Cabrera Giráldez, 2021; Capobianco, 2022b; Giráldez & Sala, 2021; Su-mekto & Setyawati, 2020; Vittadini et al., 2022). Abilità e talenti caratteristici delle competenze non cognitive rappresentano oggi più che mai una componente di base, un notevole valore aggiunto, all'interno del capitale umano (Zhou, 2022). L'emotività e il coinvolgimento dei sensi umani sono elementi fondamentali che rafforzano conoscenze, abilità e competenze, una sorta di rinforzo positivo che garantisce apprendimenti veramente significativi e duraturi. Recenti indagini dimostrano una notevole mancanza di approfondimento della sfera del *saper essere* del docente, che necessita di essere ulteriormente indagata, al fine di contribuire, attraverso il dibattito scientifico, all'arricchimento delle competenze globali e transnazionali degli insegnanti, contro la povertà educativa, all'interno di contesti educativi di emergenza (vedi Tab.1)¹.

1. SAPERE COMPETENZA DI <i>SAPERE</i> (CONOSCENZA DELL' ECG)	2. SAPER FARE COMPETENZA DI <i>SAPER FARE</i> (ABILITÀ DIDATTICA E METODOLOGIA IN ECG)	3. SAPER ESSERE COMPETENZA DI <i>SAPER ESSERE</i> (ATTEGGIAMENTI VALORI E ATTITUDINI IN ECG)
<i>(Life and Survival Skills)</i>	<i>(Power Skills)</i>	<i>(Soft and Character skills)</i>

Tabella 1. Triade delle competenze globali e transnazionali degli insegnanti

3. L'efficacia collettiva ed emotiva degli insegnanti: *l'etica della cura*

L'approccio globale all'educazione produce, quindi, uno sforzo decisivo nello sviluppo di diverse prospettive e competenze globali chiave (Okken et al., 2022). L'insegnante globale oggi necessita di un *diverso abbigliamento mentale*, di un'educazione globale che risiede proprio nella condivisione dei valori (De Mutiis, 2022). Si suppone che la *competenza globale* possieda una capacità trasformativa che consente di costruire ponti attraverso la diversità culturale, per promuovere la cooperazione internazionale e la pace (Zheldibayeva, 2023). L'obiettivo è quello *di educare in modo integrale*, affinché ciò che si apprende sia così significativo da poter essere replicato in classe, ed in tutti gli ambiti e gli aspetti della vita quotidiana. È quindi essenziale chiedersi come queste competenze vengano trasmesse e insegnate nella vita scolastica quotidiana, nelle effettive pratiche didattiche in-

1 Nota Tabella 1: *Triade delle competenze globali e transnazionali degli insegnanti*. Fonte: Elaborazione propria basata sui risultati dell'analisi della letteratura, integrazione a (Cerrato, 2021, p.1279; Cerrato & Fortunato, 2023, p. 5527).



terculturali degli insegnanti in classe. Potenzialmente, *le aule globali* rappresentano contesti educativi in evoluzione, in cui insegnanti e studenti attivano insieme complessi processi critico-metacognitivi, legati all'erotismo della curiosità verso l'apprendimento, alla consapevolezza della diversità del mondo, dei suoi abitanti, delle diverse culture che lo caratterizzano, all'identificazione dell'altro come risorsa, interrogandosi sulla diversità/alterità, superando, nelle relazioni tra persone di culture diverse, il dilemma degli stereotipi culturali (Rey-Paba et al., 2022; Vilà et al., 2022). Insieme si dedicano alla cittadinanza etica e inclusiva e all'azione sociale, collaborando per risolvere i problemi del mondo reale, contribuendo a sostenere questo urgente compito globale. I diversi stili di insegnamento-apprendimento interculturali e la didattica transdisciplinare, devono essere integrati in ogni singola materia attraverso una sapiente e raffinata selezione pedagogica di tematiche, contenuti ed argomenti pertinenti e accattivanti per i discenti.

È necessario, quindi, specificare il tipo di esperienze pratiche ed autentiche, che possono sviluppare identità civiche globali, stabili e durature, con rispettivi valori morali e critici che ne derivano (Rapanta *et al.*, 2021), che veicolino verso comportamenti, credenze e aspettative culturalmente fondate, su ciò che è più appropriato per le interazioni interculturali. Risulta molto rilevante, infatti, considerare come gli stessi studenti istruiti da insegnanti diversi, abbiano spesso risultati e prestazioni scolastiche completamente differenti. Il primo passo per guadagnare autonomia dall'attuale incertezza è quello di fissare obiettivi didattici concreti, atti alla valorizzazione di specifici bisogni, esigenze, talenti e vocazioni. La conoscenza non si acquisisce guardando il mondo dall'esterno, ma dall'interno di ogni singola biodiversità scolastica, attraverso azioni concrete che inducono al cambiamento (OECD, 2022). Per costruire una mentalità di pace è necessario partire da un'educazione a scuola, come in famiglia, che sia per tutti gli studenti *un'esperienza di pace* (Montessori, 1943). Educare, imparare a convivere con l'incertezza, pianificare il futuro, coltivare la saggezza, promuovere la cura e la cooperazione, favorire la consapevolezza ecologica, mettere in discussione e integrare didatticamente potenti scenari virtuali e strumenti digitali controversi, sono le sfide inevitabili e urgenti per imparare insieme a vivere ed esplorare la complessità (Pérez Gómez & Gómez, 2021). Questi obiettivi ambiziosi richiedono nuovi metodi educativi, che garantiscano una migliore attuazione rispetto alle azioni isolate, attraverso processi interattivi e partecipativi che mirino ad alimentare una forma di educazione olistica. Attingendo dal *catalogo emotivo* dello studente, è possibile educare, sensibilizzare e indagare su problemi sia locali che globali e facilitare il processo decisionale (Bugallo-Rodríguez & Naya-Riveiro, 2018). In termini di pratica educativa, un'Educazione alla Cittadina Globale (ECG), con un approccio di cura, dovrebbe concentrarsi su tre dimensioni: *il ruolo degli insegnanti, la cittadinanza globale e l'educazione*. La cura è il motore della pratica educativa (Mortari, 2021), da cui l'adozione di un approccio critico alla ECG sviluppa competenze come la *creatività, il dialogo e l'empatia che promuovono la giustizia*



globale. Nella relazione educativa non si può non essere emotivamente coinvolti, in quanto sono le condizioni strutturali che determinano il coinvolgimento emotivo. Risulta ormai noto come processi di *insegnamento sensoriale* generano legami emotivi e quindi apprendimenti significativi e duraturi. Una sana relazione educativa infatti, comprende sempre una dimensione affettiva che non è solo presente come fenomeno di disturbo, da frenare e controllare, ma come partecipazione emotiva e realizzazione di incontro umano. Le competenze sociali, emotive e interculturali (SEI) possono aiutare gli individui a gestire i propri sentimenti, ad affrontare situazioni stressanti e a costruire relazioni con gli altri (Herrera Granda et al., 2023). Quando introduciamo il termine *cura*, facciamo riferimento ad una concezione diversa di ECG. La cura rappresenta un quadro pedagogico e critico rivoluzionario, un'attitudine umana, il motore della pratica educativa che mette in relazione le persone con la cittadinanza globale secondo una prospettiva alternativa che considera l'ECG *come un modo, per sfidare la disuguaglianza globale*. Questa nozione va oltre l'empatia o l'essere etici, si riferisce a una migliore comprensione di ciò che significa veramente essere umani; comprendendo il vero significato della vita umana diventa più facile comprenderne anche i diritti umani, il cambiamento climatico e tutte le altre sfide globali (de Arriba Rivas & Ibáñez Ruiz del Portal, 2023).

Rispetto all'etica della cura, all'efficacia collettiva ed emotiva degli insegnanti, in una recente indagine dal titolo: *Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom* (vedi fig. 2), gli autori de Arriba Rivas & Ibáñez Ruiz del Portal (2023), riportano alcune intuizioni critiche evidenziate dagli insegnanti che hanno partecipato a un programma di educazione alla cittadinanza globale (ECG) basato sull'etica della cura.

Attraverso un approccio di cura, sono stati analizzati i dati utilizzando la teoria fondata e un ampio quadro teorico di riferimento che attinge all'ecofemminismo, alla cittadinanza globale e all'educazione. L'indagine ha evidenziato come gli insegnanti debbano essere preparati a insegnare a tutti gli studenti a essere buoni amministratori nel prendersi cura gli uni degli altri e del pianeta, per creare un futuro migliore. L'accettazione, la cura e le relazioni sane generano apprendimenti significativi, motivazione e autodeterminazione, sicurezza nello sviluppo di tutte le autonomie utili all'apprendimento (UNESCO, 2022). Compito della *pedagogia democratica interculturale*, propria dell'ECG, è

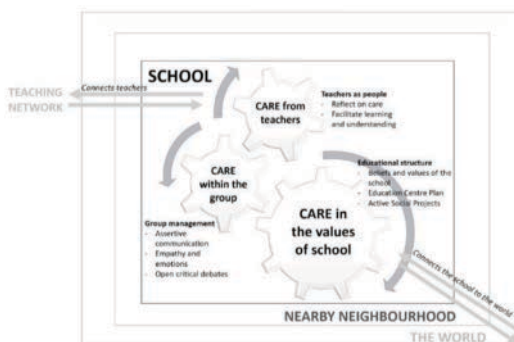


Figura 2 Educazione alla cittadinanza globale da un approccio di cura (de Arriba Rivas & Ibáñez Ruiz del Portal, 2023, p. 8)



quello di favorire lo sviluppo di identità culturali reticolari, flessibili, fluide e dinamiche, che attraverso i legami emotivi, generano forme di *apprendimenti sensoriali significativi*. Inoltre, questa azione pedagogico umanista consente lo sviluppo di prospettive e relative competenze interculturali inclusivo/assimilazioniste basate sull'alterità, oggi di vitale importanza per alimentare una cultura della pace, all'interno di società moderne e democratiche caratterizzate da mobilità migratoria e popolazioni eterogenee. Riconoscere il potenziale valore aggiunto della diversità culturale come risorsa è essenziale nel processo di inclusione degli immigrati e di tutti i gruppi nazionali minoritari. L'enorme sfida culturale risiede proprio nel riconoscere in primis che ogni persona è un essere sociale, con diritti inalienabili. Non possiamo permetterci di ignorare un fenomeno di così grande portata, un enorme flusso migratorio di esseri umani che inevitabilmente, a causa di guerre, cambiamenti climatici e altri fattori, si spostano da un'area all'altra del pianeta per il solo diritto di sopravvivere. Quando gli insegnanti incorporano la cura all'interno dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, collegano il concetto di cura alla cura della persona, degli altri, del pianeta e della comunità, andando oltre i limiti della scuola estendendosi a contesti molto più ampi. I giovani oggi hanno bisogno di conoscenze e competenze potenti che attingendo dalle problematiche reali, attraverso un processo osmotico, vengono filtrate dal singolo catalogo emotivo di ogni studente, rendendolo in grado di comprendere ed interpretare in maniera critica ed efficace, la complessità del mondo.

Conclusioni

L'osmosi transculturale rappresenta oggi la sfida più grande, perché il futuro è multietnico; *l'educazione alla cittadinanza globale*, alla convivenza pacifica e al rispetto di persone, animali ed ambiente circostante, rappresenta il mezzo per l'accettazione delle nostre diversità culturali, dove ogni cultura porterà la sua parte per il tutto (Pedrini, 2016). Il mondo guidato dalla tecnologia è diventato più trasparente e dinamico, ma anche più rarefatto e per molti versi superficiale. Pertanto, la gestione delle complessità, delle contraddizioni e dei conflitti associati alla globalizzazione rendono le *competenze globali* un obiettivo didattico, un imperativo categorico, necessario a docenti e studenti per avere successo come cittadini attivi e impegnati nel XXI secolo. È essenziale realizzare la convivenza democratica, il rispetto dei valori sociali, lo sviluppo personale all'interno di una società complessa, per ottenere un cittadino con un profilo che rifletta comportamenti e atteggiamenti sociali adeguati ai tempi moderni.

Malgrado il crescente interesse verso l'educazione alla cittadinanza globale dall'inizio del XXI secolo, essa rimane ancora un concetto da assimilare, che non risulta codificato da norme precise, né a livello semantico né a livello legislativo, all'interno di un'azione educativa fluttuante, in cui emergono ancora troppe re-



sistenze (de Arriba Rivas & Ibáñez Ruiz del Portal, 2023). Solo una serie di delibere internazionali (parziali ed incomplete) costituiscono una base normativa per il concetto di cittadinanza globale, che offre alcune opportunità di diventare, in futuro, un istituto giuridico riconosciuto a livello globale. Di fronte a tali cambiamenti sociali e rispetto alle raccomandazioni internazionali, è necessario sviluppare un nuovo paradigma: le competenze glocali-interculturali transnazionali dei docenti non sono più accessorie rispetto alle discipline insegnate, ma devono essere integrate nella didattica, per favorire l'inclusione di tutti gli studenti nella classe ordinaria, potenziando *l'interculturalità dell'educazione* (Laffranchini Ngonha, 2022). Il presente contributo, insieme altre recenti indagini, evidenziano la persistenza di notevoli difficoltà rispetto alla formazione dei docenti, evidenziando l'urgenza di colmare le attuali gravi lacune, dettate dalla discrepanza tra gli standard prescritti e le reali pratiche interculturali che gli insegnanti attuano in classe. Risulta necessario chiarire il quadro concettuale e inclusivo dell'ECG, all'interno della didattica interculturale, di indagare come tali contenuti e competenze vengano insegnate e trasmesse. Siamo concordi nel sostenere che all'interno delle competenze globali relative all'ECG, anche la *competenza etica* correlata al *saper essere* docente, merita un'attenzione particolare nel campo della ricerca pedagogica. Infatti la competenza etica del docente, che richiama tutti al principio della corresponsabilità, rappresenta un potente processo decisionale e una lotta per la ricettività, il ragionamento, la motivazione e l'attuazione, supportando inoltre l'insegnante in qualità di attore riflessivo e modello morale per gli studenti (Ghiațău, 2015). Gli approcci didattici dovrebbero focalizzarsi, dunque, sul *livello educativo complessivo globale*, sulla comprensione della missione della scuola nella sua dimensione pedagogica, e sul diritto di ogni studente di essere istruito da un insegnante globale risolto, formato e qualificato.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2022). La via pedagogica della pace. In Centro Studi Erikson (Ed.), *Pedagogia più Didattica* (Vol. 8, n. 1, pp. 1–3).
- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (2020). Idee per la formazione degli insegnanti. Milano: Franco Angeli.
- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli, Vol. 287. (Original work published 1999).
- Beckwith V. (2022). Conceptualisation of global citizenship and global citizenship education: Does lack of clarity impact global citizenship education in Aotearoa New Zealand? *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 21(2), 85-99. <http://iejcomparative.org>
- Biesta G. (2023). Becoming contemporaneous: intercultural communication pedagogy beyond culture and without ethics. *Pedagogy, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2164341>



- Boulware J.N., Kim Y., Nusbaum H., Henly A. (2022). Stranger in a strange land: The role of study abroad in civic virtues. *Journal of Moral Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2139668>
- Bugallo-Rodríguez Á., Naya-Riveiro M.C. (2018). Global citizenship education (GCE): Understanding the international topic across the local topic | Éducation pour la citoyenneté globale: Compréhension de l'international à travers du local | Educação para a cidadania global: Compreendendo o internacional. *Revista Lusofona de Educação*, 41(41), 139–151. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09>
- Cabrera Giráldez M. (2021). *Hacia una ciudadanía compartida en la unión europea basada en sus valores*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=297144>
- Capobianco R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica. Con quaderno didattico metacognitivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Capobianco R. (2018). La scuola dei talenti nella società delle competenze The school of talents in the competencies society. *Formazione & Insegnamento*.
- Capobianco R. (2022a). Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola delle competenze. *Studi Sulla Formazione*, 25, 2022-2023. <https://doi.org/10.13128/ssf-13569>
- Capobianco R. (2022b). La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: Un'indagine esplorativa. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 457-474. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_32
- Capobianco R., Cerrato M. (2022). Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education. *Formazione & Insegnamento*, XX-2-2 (Vol. 20 No. 2 (2022): In Dialogue: Places for Sustainable Education), 107–128. https://doi.org/https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_08
- Capobianco R., Cerrato M., Fortunato E. (2022). Providing teachers with the soft skills needed to teach Civic Education: a comparison of best practices. In M. Pensa (Ed.), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of abstracts. Università degli Studi di Perugia: Vol. Book of abstracts* (pp. 96–98). Lecce: Pensa MultiMedia. https://www.researchgate.net/publication/365203368_La_ricerca_educativa_per_la_formazione_insegnanti_Convegno_Perugiaa_27_e_28_ottobre_2022_Bok_of_abstract
- Cerrato M. (2021). Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): le ore di futuro in una scuola trasformativa che possa trasformare. *Investigación e Innovación Educativa Frente a Los Retos Para El Desarrollo Sostenible*, 1271-1286.
- Cerrato M., Fortunato E. (2023). Ethical-civic-transnational dimension in teaching-learning processes: the educational way of dialogue in the school of the 21st century. *Iated Digital Library, 17th(INTED 2023 Proceedings)*, 5526-5534. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1447>
- Chiacchiararelli A., Scippo S. (2021). Pedagogia Montessori oggi come educazione del cittadino nel mondo. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 169-177. <https://doi.org/10.12828/100657>
- Comisión Europea (2016). *Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Una Nueva Agenda de Capacidades para Europa*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=ES>
- Dasli M., Simpson A. (2023). Introducing intercultural communication pedagogy and



- the question of the other. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2164339>
- de Arriba Rivas C., Ibáñez Ruiz del Portal E. (2023). Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104075. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104075>
- De Mutiis E. (2022). The value dimension as a foundation in the teaching practice of the specialized teacher. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 131-139. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-12>
- Duckett I. (2021). Curriculum and Social Class: adventures in pedagogy, engagement and intervention in England and Wales. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 19(2), 315-343.
- Education International (2023). Poised for the Future: Transformative Teaching for Global Engagement, Sustainability, and Digital Access. *A Briefing by Education International*, 1-20.
- Eide L., Skalle C., & Gjesdal, A. M. (2022). Intercultural Competence in the Foreign Language Classroom. Pedagogical Applications of Literary Texts on Migration and Exile. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/003-13831.2022.2042842>
- Fiorucci M. (2014). *Educare alla cittadinanza globale in prospettiva interculturale: il contributo di Martha Nussbaum*.
- Fiorucci M. (2020). Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale. In *Franco Angeli* (Vol. 19, Issue 1). <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12969>
- Fisher C., Hitchcock L.I., Neyer A., Moak S.C., Moore S., Marsalis S., Fisher C., Hitchcock L., Iverson, Neyer, A. Moak S. C., Moore S. (2022). Contextualizing the Impact of Faculty-Led Short-Term StudyAbroad on Students' Global Competence: Characteristics of Effective Programs. *Journal of Global Awareness*, 3(1), 3. <https://doi.org/10.24073/jga/3/01/03>
- Francesco (2020). Lettera enciclica Fratelli tutti del Santo Padre sulla fraternità e l'amizizia sociale https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Ghiațău, R.-M. (2015). Ethical Competence for Teachers: A Possible Model. *Symposion: Theoretical and Applied Inquiries in Philosophy and Social Sciences*, 2(3), 387-403. <https://doi.org/10.5840/symposion20152325>
- Giráldez M.C., Sala A. (2021). Lifecomp: The european framework for the key competence personal, social and learning to learn. Relevance in the COVID-19 context. *Estudios de Deusto*, 69(1), 109-140. [https://doi.org/10.18543/ed-69\(1\)-2021pp155-186](https://doi.org/10.18543/ed-69(1)-2021pp155-186)
- Grad J.M., van der Zande I.S.E. (2022). Cultivating Global Citizenship through Higher Education: A Reflection on the Development from Civic to Global Engagement. *Education Sciences*, 12(11), 766. <https://doi.org/10.3390/educsci12110766>
- Gross Barbara. (2021). *Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza*. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/5189/4451>
- Herrera Granda A., Yepes S.M., Montes Granada W.F., Alvarez Salazar J. (2023). Students' self-perception of social, emotional, and intercultural competences in a public



- higher education institution in Colombia. *Journal for Multicultural Education*, 17(1), 70–82. <https://doi.org/10.1108/JME-02-2022-0032>
- Kautt Y. (2020). Media, Sociocultural Change, and Meta-Culture. *Challenges of Globalization and Prospects for an Inter-Civilizational World Order*, 61–76. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44058-9_4
- Kubow P.K., Webster N., Strong K., Miranda D. (2022). Contestations of Citizenship, Education, and Democracy in an Era of Global Change: Children and Youth in Diverse International Contexts. In *Routledge* (1st ed.). <https://doi.org/10.4324/9781003197881>
- Laffranchini Ngoenha M. (2022). La place des compétences interculturelles dans les didactiques disciplinaires. *Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari*, 102–109. <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.22>
- Leask B., Torres-Hernández A.M., Bustos-Aguirre M.L., De Wit H. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras* (Universidad de Guadalajara (ed.)).
- López Echeverri G.H. (2014). La internacionalización de la educación superior y la formación de ciudadanos del mundo, ciudadanos glocales. *Sophia*, 10(2), 64–69.
- Montessori M. (1943). *Peace Education*. Adyar – Chennai: Theosophical Publishing House. In *Edizione italiana: (1970). Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1947). *Education for a new world*. Adyar, Madras, India: Kalakshetra Publications. (Original work published 1946). Milano: Garzanti. (1970).
- Montessori M. (1949). *The Formation of Man*. (G. Perricone, Trans.). Rimini: Maggioli. (Original work published in Italian as «La formazione dell'uomo»).
- Montessori M. (1970). *To educate the human potential*. (G. A. Rattazzi, Trans.). Milano: Garzanti (Original work published 1947).
- Mortari L. (2021). I modi della cura educativa. In *La relazione educativa: prospettive contemporanee* (pp. 29–49). Roma: Carocci.
- Muñoz J. (2020). Culturally responsive teaching: a reflection guide. *New America*, 1–20.
- Niemczyk E.K. (2019). Glocal education in practice: Teaching, researching, and citizenship. *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*, 17, 11–18. <https://www.researchgate.net/publication/340756367>
- O'Toole, V., & O'Flaherty, J. (2022). The role of emotion in higher education: exploring global citizenship education. *Irish Educational Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135565>
- OECD. (2022). *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/92b75874-en>
- OECD. (2023). *Teaching for the Future: Global Engagement, Sustainability and Digital Skills*, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/d6b3d234-en>
- Okken, G. J., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., & Coelen, R. J. (2022). Interculturally competent teachers: behavioural dimensions and the role of study abroad. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2138048>
- Papadopoulou K., Palaiologou N., Karanikola Z. (2022). Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education Sciences*, 12(8), 502. <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>
- Parmigiani D., Jones S.-L., Kunnari I., Nicchia E. (2022). Global competence and tea-



- cher education programmes. A European perspective. *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2022996>
- Pedrin E. (2016). Educare alla Pace in Italia. In *Studio Kappa*.
- Pérez Gómez Á. I., Gómez E.S. (2021). Aprender Juntos a Vivir y Explorar la Complejidad. Nuevos Marcos Pedagógicos de Interpretación y Acción. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(4), 13–29. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.4.001>
- Rapanta C., Vrikki M., Evagorou M. (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32, 475–494. <https://doi.org/10.1002/curj.95>
- Rey-Paba L., Corrales K. A., Lombana-Coy J. (2022). Internacionalización de la educación superior: de la institución al aula. *Uninorte*, 1-156.
- Sjøen M.M. (2021). From Global Competition to Intercultural Competence: What Teacher-Training Students with Cross-Cultural Teaching Experience Should be Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990121>
- Solís J., Juana R. (2022). Formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de secundaria en Perú. *Revista Con-Rado*, 18(84), 324–331. <https://orcid.org/0000-0003-0097-4473>
- Sumekto D.R., Setyawati H. (2020). Revealing lecturer’s paralinguistic attribution: How the visual manner contributes to students’ non-cognitive skills. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9, 559–571. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23206>
- Tal C. (2019). Core practices and competencies in teaching and teacher education . Definitions, implementation, challenges and implementation. In Paula E. Mc Dermott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges*. (Issue June, p. 58). https://www.researchgate.net/publication/333565250_Core_practices_and_competencies_in_teaching_and_teacher_education_Definitions_implementation_challenges_and_implementation
- Tan C. (2022). A daoist interpretation of global citizenship and implications for global citizenship education for youth. In *Contestations of Citizenship, Education, and Democracy in an Era of Global Change: Children and Youth in Diverse International Contexts* (pp. 49-69). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003197881-4>
- Toniolo M. (2023). *La pedagogia del ventesimo secolo tra democrazia e mercato: documenti internazionali, politiche educative e istituzioni*. Università degli Studi di Padova.
- Tuhuteru L. (2023). The Role Of Citizenship Education In Efforts To Instill Democratic Values. *International Journal Of Humanities Education And Social Sciences (IJHESS)*, 2(4), 1251–1263. <https://ijhess.com/index.php/ijhess/>
- Turli C. (2022). Competenze interculturali e spunti di ricostruzione pedagogica alla luce della Pandemia Intercultural skills and ideas for pedagogical reconstruction in the light of the Pandemic. *Education Sciences & Society*, 1, 423–439. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13345>
- UNESCO. (2022). *El profesorado opina. Motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- Valle J. M. (2021). *Formar ciudadanos globales en el marco de las competencias clave de la*



- Unión Europea. Padres y Maestros*/Journal of Parents and Teachers. <https://doi.org/10.14422/pym.i386.y2021.005>
- Vilà R., Aneas A., Freixa M., Schmidlin M. (2022). Evaluación de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso. Estudio exploratorio en estudiantes de secundaria de Barcelona. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25158>
- Vittadini G., Sturaro C., Folloni G. (2022). Non-Cognitive Skills and Cognitive Skills to measure school efficiency. In *Socio-Economic Planning Sciences* (Vol. 81). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101058>
- Xu Z. (2017). Developing Meta-cultural Competence in Teaching English as an International Language. In F. Sharifian (Ed.), *Advances in Cultural Linguistics* (pp. 703–720). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4056-6_31
- Zheldibayeva R. (2023). The adaptation and validation of the global competence scale among educational psychology students. *International Journal of Education and Practice*, 11(1), 35–46. <https://doi.org/10.18488/61.v11i1.3253>
- Zhou, C. (2022). A Narrative Review on Studies of Non-cognitive Ability in China. *Science Insights Education Frontiers*, 12(1), 1675-1689. <https://doi.org/10.15354/sief.22.re062>
- Zuurmond A., Guérin L., van der Ploeg P., van Riet, D. (2023). Learning to question the status quo. Critical thinking, citizenship education and Bildung in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-20. <https://doi.org/10.1-080/13636820.2023.2166573>



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 vevoli 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, Trabalzini, 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 montessoriano 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). Ritrovarsi 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.



Esperanto ed educazione alla pace: uno strumento di crescita per “l'uomo nuovo” montessoriano

Esperanto and education for peace a tool to grow for the Montessori's “new human being”

Federico Gobbo

Professore ordinario su cattedra speciale

Amsterdam Center for Language and Communication, University of Amsterdam

f.gobbo@uva.nl

Chiara Bonazzoli

Formatrice Opera Nazionale Montessori

chiarabonazzolimilazzo@gmail.com

Abstract

This paper illustrates the strategies for education for peace from the perspective by the Montessori method and the one by the founder of Esperanto, i.e., Zamenhof, in comparison. Despite the fact that recent experiences of teaching Esperanto within Montessori education are just a few, the points of contact between the two perspectives are evident in the writings of the respective founders, i.e., Maria Montessori and Zamenhof. Both fostered the common goal of reaching world peace by educating the Montessorian “new human being which echoes Zamenhof's *homasarano*, “member of humanity” (in Latin: *homo sum*). Esperanto is then framed within Montessori education not only as a language per se, but as a tool offered to pupils so to learn to how think critically about the world they live and, more importantly, the world they want to live in while growing up, constructed by everybody's everyday choices.

Keywords: Esperanto, Montessori, peace

Il presente articolo illustra le strategie per un'educazione alla pace confrontando due prospettive: l'una del metodo Montessori, l'altra del fondatore dell'esperanto, Zamenhof. Anche se le esperienze recenti di insegnamento dell'esperanto all'interno dell'educazione montessoriana sono poche, i punti di contatto tra le due prospettive sono evidenti negli scritti sia di Maria Montessori che di Zamenhof. Entrambi ritengono che l'obiettivo della pace mondiale sia da raggiungere mediante l'educazione del montessoriano “uomo nuovo”, che fa eco allo *homasarano* di Zamenhof, ovvero il “membro dell'umanità”, il latino *homo sum*. L'esperanto viene quindi inquadrato nell'educazione montessoriana non come una semplice lingua, bensì



come uno strumento offerto ad alunne e alunni per imparare a pensare criticamente il mondo in cui vivono e, soprattutto, il mondo in cui intendono vivere mentre crescono, costruito attraverso le scelte quotidiane di ciascuno.

Parole chiave: Esperanto, Montessori, pace

1. Introduzione

Il concetto montessoriano di “uomo nuovo” è uno dei pilastri della filosofia dell’educazione alla pace di Maria Montessori (1949): rifiutando di rinchiudersi in barriere nazionali e barriere conoscitive, l’uomo nuovo riconosce il mondo come un sistema interconnesso. Per realizzare questo progetto, l’educazione montessoriana, che non a caso include e sostiene la dimensione “cosmica” dell’esistenza, pone l’attenzione sull’importanza dell’ascolto degli altri e del confronto con gli altri, attraverso la comunicazione. I rapporti tra bambini e ragazzi nell’ambiente montessoriano passano principalmente nel silenzio e attraverso la lingua, che va appresa nella sua dimensione oggetto e in quella meta (Gobbo, Bonazzoli, 2020; Montessori, 2017).

Nelle grandi città europee, come ad esempio Milano o Amsterdam, le classi provengono spesso da retroterra linguistico-culturali diversi, per via di migrazioni e mobilità, vecchie e soprattutto nuove. L’educazione alla pace si sviluppa attraverso l’incontro e il rispetto dell’altro, e questo presuppone rapporti di parità. Se il bambino bilingue in famiglia parla inglese, è *de facto* avvantaggiato rispetto a un altro bambino che in famiglia parla arabo o cinese, nonostante queste tre lingue siano di grandissima diffusione nel mondo senza ombra di dubbio. Imparare l’esperanto in un contesto montessoriano potrebbe essere un’opportunità per riflettere e far riflettere i bambini sulle barriere invisibili erette dalle lingue, e quindi, in ultima analisi, come l’apprendimento e l’uso dell’esperanto potrebbe contribuire a realizzare quell’ “Educazione alla Pace” di cui l’uomo nuovo montessoriano dovrebbe essere esempio e operatore.

La relazione tra esperanto, Montessori, e pace, viene talvolta riconosciuta a livello programmatico (Honegger Fresco, 1997). da attivisti su entrambi i fronti a livello individuale; tuttavia, sono rari i punti di contatto concreti. Questo contributo illustra le poche recenti esperienze d’insegnamento dell’esperanto in scuole montessoriane e come queste contribuiscano all’educazione alla pace: l’una a Sidney, in Australia, guidata da Penelope Vos (Edukado ILEI, 2022); l’altra, a Milano (Gobbo, 2020). Inoltre, viene proposta qui un’analisi dei passi significativi relativi all’educazione alla pace sia di Maria Montessori (in particolare, da Galeazzi, 2006)



che di Ludwik Lejzer Zamenhof (1929), i fondatori rispettivamente dei fenomeni montessoriani ed esperantista¹.

2. L'esperanto nel contesto montessoriano

Il metodo Montessori è sempre stato aperto a sperimentazioni didattiche in cui fossero presenti i suoi principali ideali metodologici. Per esempio, il concetto di “psicogrammatica” di Maria Montessori è stato ampliato con strumenti complementari per rappresentare non soltanto le categorie grammaticali, ma anche una rappresentazione sintattica *ad hoc* (Gobbo, Bonazzoli, 2020; Montessori, 2017). L'aspetto dell'apprendimento linguistico è una parte centrale dell'educazione montessoriana; l'esperanto, per quanto rappresenti senz'altro un'esperienza marginale nel mondo montessoriano in termini quantitativi, resta significativa e degna di attenzione, per lo meno a livello di esperimenti pilota. Grazia Honegger Fresco (1997) ne parla in termini estremamente positivi sul *Quaderno Montessori*; inoltre il signor Fresco, padre di Grazia Honegger, era membro del club esperantista di Roma, durante il periodo fascista, prima del 1938, come attestato dal suo taccuino di appunti montessoriani in esperanto (comunicazione personale al primo autore).

Più concretamente, vanno citate almeno due esperienze didattiche di insegnamento dell'esperanto in contesto montessoriano. A Sidney, in Australia, Penny Vos (2022) l'ha proposto come prima lingua seconda dell'offerta formativa. L'insegnamento di lingue seconde in Australia, come in altri contesti dove l'inglese è predominante, secondo l'autrice, è difficile e spesso limitato, perché i bambini hanno poca motivazione ad impararle, dato che vivono in un contesto ufficialmente monolingue. Attraverso giochi e attività pratiche, insegnanti e bambini imparano l'esperanto in parallelo. Questo è possibile per via dell'altissima regolarità della sua grammatica, in particolare a livello morfologico. Il materiale didattico da lei preparato è quindi pensato sia per i bambini che per gli insegnanti (Edukado ĪLEI, 2022.)

La seconda esperienza didattica da menzionare è avvenuta nel contesto italiano, più precisamente nelle due sezioni sperimentali a indirizzo montessoriano della scuola media inferiore dell'Istituto Comprensivo Statale “Riccardo Massa” a Milano. Si tratta della prima realtà montessoriana nella scuola pubblica italiana per quella fascia d'età, visto che normalmente le scuole a indirizzo montessoriano in

1 I passi dall'*opera omnia* di Zamenhof verranno qui tradotti dall'esperanto all'italiano per facilitare il confronto con il pensiero di Maria Montessori, ed evidenziarne le numerose analogie, pur nelle rispettive differenze. I testi originali vengono messi in nota.



Italia, a differenza di altri Paesi, sono private. Ulteriore differenza rispetto all'esperienza australiana, va aggiunto, è l'obiettivo didattico: nel contesto del laboratorio a Milano, l'obiettivo non era tanto acquisire la competenza linguistica per parlare esperanto, ma piuttosto innalzare attraverso l'esperanto le competenze metalinguistiche, in particolare morfosintattiche. Per esempio, si è visto concretamente come funzionano un soggetto, un oggetto, un caso grammaticale (anche in funzione propedeutica per esempio per il latino), un sostantivo che si trasforma in un aggettivo, e la morfologia derivazionale, che in esperanto è cristallina, mentre in italiano, lingua fusiva, è a volte opaca (Gobbo 2022).

Il materiale didattico preparato appositamente era costituito da un fumetto, il che ha portato una ventata di novità, rispetto ai normali materiali utilizzati, visto che questa forma d'arte è ancora poco usata come ausilio didattico nella scuola italiana. Un effetto piacevolmente inatteso è stata la riflessione innescata sull'identità linguistica. Rispondere alla domanda "dove si parla l'esperanto?" ha portato a riflettere sulla relazione, molto complessa, tra lingue e territori: l'esperanto non ha uno stato nazionale, non si "vede" su una mappa politica, e questo aspetto ha colpito i ragazzi.

Inoltre, l'incontro con gli ideali esperantisti ha incuriosito molto, poiché l'esperanto nasce come "lingua dell'Uomo", per usare un'espressione montessoriana, dato che appartiene a tutti quelli che lo vogliono parlare, indipendentemente dalla nazionalità o dall'etnia a cui si appartiene. Alla luce di quanto detto, è facile comprendere come gli ideali di fratellanza mondiale e di giustizia linguistica dell'esperanto bene si accompagnino ai principi montessoriani e al contesto educativo-pedagogico in cui si sviluppano; per questo motivo alunni di 12-13 anni lo capiscono e lo apprezzano, senza alcuna difficoltà.

3. Un incontro ideale tra Maria Montessori e Ludwik Lejzer Zamenhof

L'intuizione degli alunni del laboratorio esperanto di Milano è sostenuta dalla lettura degli scritti dei due fondatori rispettivamente del metodo Montessori e dell'esperanto, che proponiamo in questa sezione. L'orizzonte kantiano della pace perpetua è infatti comune a Montessori e Zamenhof, pur avendo previsto due percorsi diversi, ma complementari, per arrivarci. Per esempio, scrive la Montessori nel suo fondamentale *Educazione e Pace*, (Galeazzi, 2006, p. 43-44):

La pace è un principio pratico di umanità e di organizzazione sociale che si fonda sulla stessa natura dell'uomo. Essa non lo sottomette, ma lo esalta; non lo umilia, ma lo fa cosciente del proprio potere sull'universo. E poiché si fonda sulla natura dell'uomo, è un principio unico e universale, comune a tutti gli uomini. [...] Questo principio deve condurre a realizzare la scienza della pace e l'educazione degli uomini per la pace.



Di contro, nei suoi *Dogmi dell'Hillelismo* (Zamenhof, 1929) scrive Zamenhof nel 1906, quando la sua madrepatria russa era in tumulto (traduzione dall'esperanto, originale in nota²):

Quando arriva la speranza, che anziché persecutanti e perseguitati avremo forse presto solo “esseri umani” e cittadini, ora, per noi [cittadini russi ebrei] più che per tutte le altre nazioni è necessario fissare dei principi politico-religioso ben definiti, che diano la possibilità a ogni cittadino della nostra patria multiculturale di vivere in pace completa con tutti gli altri cittadini, senza imporre con violenza, mediante la legge del più forte, valori ideali puramente tradizionali.

L'incontro ideale dei due pensatori passa attraverso la definizione dell' “uomo nuovo” montessoriano dalla prima e dallo *homarano*, esperanto per “membro della specie umana”, con chiara eco al motto terenziano *homo sum*, sono prima di tutto un essere umano, dal secondo (tra i vari pseudonimi usati da Zamenhof uno dei più significativi è proprio Homo Sum, alla latina). Entrambi gli autori ritengono che teleologicamente l'umanità è destinata a diventare un *organon*, un sistema sociale ordinato in cui ogni elemento trova il suo posto nel tutto, che viene identificato come il nostro pianeta, di cui l'essere umano è custode e deve prenderne la curatela. Già nel corso della cosiddetta *belle époque* (1871-1914), vissuta da Zamenhof in prima persona nel costituendo movimento esperantista (per una panoramica, Gobbo 2017), la pace coloniale aveva portato una prima onda di globalizzazione con le nuove tecnologie dell'epoca, quali ferrovie, macchine a vapore, telegrafo, telefono, fotografia – da cui la significativa espressione di Peppino Ortoleva che descrive il Novecento come “il secolo dei media” (2009). Nella ridefinizione dell'Europa dopo la fine della Grande Guerra, ha luogo una seconda onda di globalizzazione, che in ultima analisi farà perdere la centralità al Vecchio Continente, ridefinendo gli assetti di potere in tutte le società, inevitabilmente interconnesse (Castells 2017). Lo intuisce bene Maria Montessori, quando parla di “supercostruzione” e “umanità organismo”, nel passo seguente, sempre da *Educazione e Pace*, (Galeazzi, 2006, pp. 30-32):

Tutti noi formiamo un solo organismo, una Nazione Unica (N.U.). Questa nazione unica, che fu l'inconscia aspirazione spirituale ed anche religiosa

- 2 Testo originale, da Zamenhof (1929): “kiam aperas espero, ke anstata premantoj kaj prematoj ni eble balda havos nur “homojn” kaj “regnanojn”, – nun por ni pli ol por iu alia nacio estas necese fiksi difinitajn politike-religiajn dogmojn, kiuj donus la eblon al iu regnana de nia diversgenta patrujo, vivi en plena paco kun iuj aliaj regnantoj, ne altrudante al ili per rajto de pugno siajn pure familiajn idealojn.”



dell'anima umana, possiamo proclamarlo con un grido che arrivi da un punto all'altro della terra, e finalmente raggiunta. E nata l'«umanità organismo»: questa supercostruzione, che ha assorbito tutti gli sforzi dell'uomo sin dalla sua origine, si è realizzata [...] l'uomo di oggi e il cittadino della grande nazione dell'umanità. [...] E assurdo pensare che un tale uomo, dotato di poteri superiori alla natura, debba essere un olandese, o un francese, o un inglese, o un italiano. Egli e il nuovo cittadino del nuovo mondo: il cittadino dell'universo. [...] Se e così, non è più possibile fingere l'esistenza di nazioni a interessi separati, come in passato. Non hanno più ragione di esistere le singole nazioni con i loro confini, i loro costumi, i loro diritti diversi. Ci saranno sempre gruppi e famiglie umane con diverse tradizioni e diverse lingue, ma non potranno dar luogo a nazioni nel senso tradizionale della parola: dovranno unirsi come membri di un solo organismo.

Questa idea di cosmopolitismo inevitabile, organico, nel senso di “Nazione Unica” – da intendersi come *demos*, non come *ethnos* – della Montessori sembra quasi ricalcare le parole del discorso inaugurale al primo Congresso Mondiale Esperanto del 1905, di Zamenhof (in 1929³):

nel nostro congresso non esistono nazioni forti e deboli, privilegiate e senza privilegi, nessuno si umilia, nessuno si vergogna; noi tutti stiamo in piedi, fieri, su un fondamento neutrale, noi tutti abbiamo gli stessi diritti, completamente; noi tutti ci sentiamo come membri di una sola nazione, come membri di una sola famiglia, e per la prima volta nella storia umana noi membri dei popoli più diversi stiamo uno di fronte all'altro non come stranieri, non come concorrenti, ma come fratelli, che senza imporre gli uni agli altri la propria lingua si comprendono reciprocamente, e non sospettano gli uni degli altri per un'ombra che li divide, ma si amano reciprocamente e si premono vicendevolmente le mani non da ipocriti, come un membro di una nazione fa con un altro, ma con sincerità, da essere umano a essere umano.

Il tema della nazione umana come aspirazione spirituale e religiosa è presente in entrambi gli autori: se per Montessori la via è quella dell'educazione, per Za-

- 3 Testo originale: “en nia kunveno ne ekzistas nacioj fortaj kaj malfortaj, privilegiitaj kaj sen privilegiaj, neniu humili as, neniu sin enas ; ni iuj staras sur fundamento ne trala, ni iuj estas plene egalrajtaj ; ni iuj sentas nin kiel membroj de unu nacio, kiel membroj de unu familio, kaj la unuan fojon en la homa historio ni membroj de la plej malsamaj popoloj staras unu apud alia ne kiel fremduloj, ne kiel konkurantoj, sed kiel fratoj, kiuj ne altrudante unu la alia sian lingvon, komprenas sin reciproke, ne suspektas unu la alian pro mallumo ilin dividanta, amas sin reciproke kaj premas al si reciproke la manojn ne hipokrite, kiel alinaciano al alinaciano, sed sincere homo al homo.”



menhof il rinnovamento passa per una lingua che non appartiene a nessuno: la prima guarda al contesto di apprendimento, mentre il secondo guarda al mezzo principale per apprendere, vale a dire la lingua. Un altro aspetto, da un lato curioso, ma non del tutto sorprendente, è l'uso di metafore belliche per raggiungere questo obiettivo di pace. Continua la Montessori, dopo poche pagine (Galeazzi, 2006, pp. 37-38):

Perché l'educazione costituisca veramente la salvezza della umanità e della civiltà, essa non può mantenersi nei limiti e nella forma che oggi presenta. Oggi l'educazione è rimasta troppo indietro rispetto alle esigenze attuali. Per usare un paragone in carattere con l'argomento, si potrebbe dire che l'educazione è rimasta al livello del lancio della freccia, rispetto all'attuale armamento bellico: come è possibile combattere a mezzo di frecce contro cannoni potentissimi e bombardamenti aerei? [...] Perciò è necessario costruire e perfezionare l'armamento dell'educazione.

In sue due poesie programmatiche fondamentali, la *Pregbiera sotto il Vessillo Verde* e *La Speranza*, Zamenhof invoca che si “uniscano i fratelli, si intreccino le mani, avanti con armi di pace! [...] sotto le sante insegne della Speranza si raccolgono coloro che sperano”. Se analizziamo le analogie dei due autori, entrambi usano metafore belliche per raggiungere l'obiettivo della pace. Ma l'arma principale è l'educazione, e l'educazione passa inevitabilmente attraverso il linguaggio, perché non si può insegnare senza usare una lingua. La Montessori non considera particolarmente rilevante quale lingua sia usata per l'insegnamento diretto e quindi più in generale per l'educazione, mentre Zamenhof pone la scelta linguistica al centro del suo pensiero di riforma dell'umanità. Chiarisce Maria Montessori (Galeazzi, 2006, pp. 38-39):

L'educazione, come oggi è intesa, incoraggia gli individui all'isolamento e al culto dell'interesse personale: oggi si insegna agli scolari a non aiutarsi l'un l'altro, a non suggerire a chi non sa, a preoccuparsi solo della promozione, a conquistare un premio nella competizione con i compagni. 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 è 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.

Entrambi gli autori ritengono che il rinnovamento dell'umanità non possa che passare attraverso l'inclusione dello “sviluppo spirituale dell'uomo” (Montessori) e la “costruzione di un circolo familiare dell'umanità” (Zamenhof), comprendendo sia la dimensione individuale che collettiva, in particolare nel passaggio del sapere intergenerazionale. La Montessori si scaglia contro la rinuncia dell'essere



umano di fronte al progresso tecnologico, troppo complesso essere compreso pienamente (Galeazzi, 2006, pp. 40-44):

Il segreto sta qui: nella possibilità per l'uomo di divenire il dominatore dell'ambiente meccanico da cui oggi è oppresso. Il produttore deve dominare la produzione. Ora la produzione è intensificata dalla scienza ed ha raggiunto un alto grado di organizzazione in tutto il mondo. Occorre quindi in ugual misura valorizzare scientificamente le energie umane, e organizzare l'umanità. Gli uomini non possono più rimanere ignari di se stessi e del mondo in cui vivono: e il vero flagello che oggi li minaccia è proprio questa ignoranza. Occorre organizzare la pace, preparandola scientificamente attraverso l'educazione.

Zamenhof è figlio del suo tempo (1859-1917) e questo aspetto degli "uomini che affidano la loro sorte alle macchine" (Galeazzi, 2006, p. 39) non poteva essere da lui compreso: solo dopo la Grande Guerra l'idea positivista che il progresso tecnologico porti naturalmente alla pace venne a cadere, davanti agli orrori delle armi chimiche. Tuttavia, Zamenhof ha ben chiaro che le sorti dell'umanità sono in mano agli uomini stessi, e non possono essere delegate a qualcosa di esterno. Per quello per lui l'unica via è la sua religione del cuore, comune alle tre grandi tradizioni delle Scritture, vale a dire Ebraismo, Cristianesimo, e Islam. Sostenuta da una lingua comune, la religione del cuore prepara il sentiero che porta a questa educazione "scientifica", nel senso spiegato da Maria Montessori, nel passaggio poc'anzi riportato.

In un dialogo attraverso il tempo e lo spazio, chiaramente immaginario, la Montessori dichiara che "l'educazione addita una nuova terra da conquistare: e questa terra altro non è che il mondo dello spirito umano" (Galeazzi, 2006, p. 40) e Zamenhof idealmente risponde "nel tempio hillelista [ovvero la scuola dove si impara la religione del cuore, NdT] ascolteremo continuamente le opere dei grandi pensatori dell'umanità sulla vita e sulla morte e sulla relazione tra il nostro "io" e l'universo e l'eternità, avremo dialoghi filosofico-etici, inni alti e nobilitanti, e così via. Questo tempio deve educare i giovani come guerrieri della verità, bontà, giustizia e fraternità con ogni essere umano" (Zamenhof, 1929, p. 320). Al di là delle evidenti differenze di linguaggio, l'obiettivo e la direzione per ottenerlo sono gli stessi per entrambi gli autori.

4. Riflessioni conclusive

In questo contributo abbiamo inteso mostrare come, già a partire dalla sua fondazione, l'esperanto si integri perfettamente al contesto montessoriano, sia come esperienze didattiche nella pratica che come orizzonte ideale. Nell'ottica del prin-



cipio montessoriano di educare alla pace, il punto nodale che viene sostenuta da Maria Montessori, è che questo aspetto debba passare non solo da una diversa modalità educativa ma proprio dall'educazione stessa, cosicché diventi una questione sociale. Zamenhof riteneva che una lingua neutrale dovesse essere lo strumento indispensabile per raggiungere lo stesso obiettivo. Per fare questo, rapportarsi nell'ambiente in cui vivono e lavorano i bambini dovrebbe portare al sostegno e alla condivisione in una dimensione relazionale in cui educazione, gentilezza, attenzione all'altro e assenza di giudizio costituiscano la quotidianità. Gli adulti per primi dovrebbero essere l'esempio da seguire: dovrebbero essere capaci di liberarsi delle proprie convinzioni, per non influenzare i bambini e per non condizionarli nell'elaborazione di idee e giudizi, modalità e modi di rispondere, fino a giungere al punto in cui la voce che l'adulto usa per spiegare o richiamare i bambini dovrebbe portare ad "atti di pace" (nel senso della teoria degli atti linguistici) pensati quindi per far riflettere e capire, non finalizzati a provocare attrito o, peggio, conflitto con il bambino. Solo attraverso una comunicazione, linguistica e non solo, modellata sulla pace, l'adulto potrà essere esempio di pace ed educare alla pace, per far sì che il bambino possa sviluppare abilità sociali atte a costruire, in futuro, un'intelligenza libera e disinteressata per percepire il mondo come un luogo meraviglioso e pieno di possibilità e di bellezza. All'interno di questo grande progetto di pace, posto che l'adulto sia un "adulto di pace", i bambini imparano ad aiutarsi e a sostenersi a vicenda, a lavorare insieme, a condividere, a gioire dei successi altrui: sperimentano quindi, una società di pace.

L'esperanto si pone dunque non semplicemente come una lingua tra le altre, ma anche e soprattutto come occasione per intraprendere un percorso che idealmente sostiene e attraversa tutti gli aspetti dell'educazione: la competenza linguistica, la metaconsapevolezza sul linguaggio, gli aspetti del vivere sociale, l'educazione alla pace attraverso il rispetto dell'altro come fratello e dell'altra come sorella. Auspichiamo dunque che ci possano essere nuove esperienze didattiche, che provino sul campo la validità di questo felice connubio.

Riferimenti bibliografici

- Castells M. (2017). *Comunicazione e potere*. Nuova edizione. Milano: EGEA Spa.
- Galeazzi G. (Ed.). (2006). *Maria Montessori. Formazione dell'uomo e educazione cosmica*. Ancona: Quaderni del Consiglio regionale delle Marche.
- Gobbo F. (2020). Bonvenon! un fumetto in esperanto per l'orientamento (meta)linguistico. *Babylonia. Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue*, 2, 60-64.
- Gobbo F., Bonazzoli C. (2020). Analisi sintattico-simbolica: un laboratorio linguistico montessoriano alla scuola primaria. *Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana*. Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019, LIII, 60-67. DOI: 10.17469/O2104SLI000015.



- Gobbo F. (2017). Beyond the Nation-State? The Ideology of the Esperanto Movement between Neutralism and Multilingualism. *Social Inclusion*, 5, 38-47.
- Honegger Fresco G. (1997). Esperanto: il sogno di una lingua universale. *Il Quaderno Montessori*, (55/56), 5-16.
- Edukado ILEI (2022, Marzo). *Penny Vos: Teaching Esperanto in Montessori and Waldorf Schools*. URL: youtu.be/IAIL2rkyCc.
- Montessori M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2017). *Psicogrammatica*. Dattiloscritto inedito. Revisionato, annotato e introdotto da Clara Tornar e Grazia Honegger Fresco. Milano: Franco Angeli.
- Ortoleva, P. (2009). *Il secolo dei media. Riti, abitudini, tecnologie*. Milano, Il Saggiatore.
- Zamenhof L.L. (1929). *Originala Verkaro. Antaŭparoloj – gazetartikoloj – traktaĵoj – paroladoj – leteroj – poemoj*. Kolektitaj kaj ordigitaj de d-ro Joh. Dietterle. Leipzig, Ferdinand Hirt & Sohn.



Thinking peace through the child. Maria Montessori's pedagogical heritage

Pensare la pace attraverso il bambino. L'eredità pedagogica di Maria Montessori

Eugenio Fortunato

PhD Student - Theory and History of Pedagogy, Education, Children's Literature

Department of Education, University of Roma Tre (Italy)

eugenio.fortunato@uniroma3.it

<https://orcid.org/0000-0003-4278-8257>

Abstract

As Italy prepared to enter the war, Maria Montessori was able to promote the educational value of peace by getting to the root of the question. From here comes the conviction to consider it an educational work that corresponds to the nature of the child and the practical principle that lies within it. It is from its education that we must start because in the child reside *deep life energies* that are considered influential in humanising the world and arriving at the construction of a future of peace. This contribution intends to understand the formative and transformative character of peace theorised and applied by Montessori in the 1900s who, with a fine pedagogical intuition, saw in the education of the child, a citizen already in today's world, the weapon for a *new world*.

Keywords: child, education, Maria Montessori, history of pedagogy, peace

Mentre l'Italia si preparava ad entrare in guerra, Maria Montessori ha saputo promuovere il valore educativo della pace giungendo alla radicalità della questione. Da qui nasce la convinzione nell'educatrice italiana di considerarla un'opera educativa corrispondente alla natura del bambino e principio pratico che in esso alberga. È dalla sua educazione che bisogna ripartire perché nel bambino giacciono *profonde energie della vita* considerate influenti per umanizzare il mondo e giungere alla costruzione di un futuro di pace. Il presente contributo vuole comprendere il carattere formativo e trasformativo della pace teorizzato e applicato dalla Montessori nel '900 che, con fine intuito pedagogico, ha intravisto nell'educazione del bambino, cittadino già nell'oggi, l'arma per un *mondo nuovo*.

Parole chiave: bambino, educazione, Maria Montessori, Storia della pedagogia, pace



Genesi e sviluppo dell'educazione alla pace in Maria Montessori

Sono trascorsi settantaquattro anni dall'edizione storica di *Educazione e pace* (Montessori, 1943/1970) e, nonostante ciò, il messaggio che la Montessori ha depositato al suo interno risulta essere valido per l'attuale scenario socioeducativo. La scuola, al pari della pedagogia, è interpellata a promuovere piste didattiche improntate alla pace e alla cultura dell'incontro in quanto considerata ambiente di educazione e formazione del cittadino (Fortunato, *in press*; Montessori, 1952). Alla luce dei conflitti che si consumano da sempre nelle diverse zone del globo, in ultimo la guerra tra Russia e Ucraina che persiste oramai da un anno, possiamo domandarci quale significato acquisisce la pace oggi, nel 2023. Partire da questo interrogativo, lo stesso che si è posto Maria Montessori negli anni in cui la guerra in Europa sovverte con le sue logiche e finalità le conquiste cominciate nel Novecento pedagogico, vuol dire comprendere la pace nella sua radicalità e ricadute educative. L'educatrice italiana, dal 1932 al 1939, davanti alle nuove idee che circolavano sull'educazione della gioventù fascista (Opera Nazionale Balilla) e ai tragici eventi causati dall'entrata in guerra dell'Italia, agisce controcorrente comprendendo il bisogno di costruire una cultura della pace. A tal proposito così scriveva:

Quelle nazioni che oggi vogliono la guerra, sono state capaci di valorizzare per i propri interessi i bambini e i giovani, di organizzarli socialmente, di farsene una forza attiva nella società. È una fatalità atroce che questa verità sia stata riconosciuta sino ad oggi soltanto dalle potenze che cercano la guerra. Ma è una realtà di grande valore pratico, che un'organizzazione di uomini veramente potente non si può improvvisare: essa deve essere preparata già nei giovani, fin dalle radici della vita. Si può, insomma, organizzare la società soltanto se l'educazione offre all'uomo, di età in età, una scala di esperienze sociali. Coloro che vogliono la guerra preparano la gioventù alla guerra; ma coloro che vogliono la pace hanno trascurato l'infanzia e la giovinezza, giacché non hanno saputo organizzarle per la pace. La pace è un principio pratico di umanità e di organizzazione sociale che si fonda sulla stessa natura dell'uomo. Essa non lo sottomette, ma lo esalta; non lo umilia, ma lo fa cosciente del proprio potere sull'universo. E poiché si fonda sulla natura dell'uomo, è un principio unico e universale, comune a tutti gli uomini (Montessori, 1943/1970, p.43).

Riflettere sulla pace equivale a scavare nel passato educativo per orientarci nel presente che stiamo attraversando e nel futuro. Altresì, significa considerare la presenza e l'incidenza della pedagogia montessoriana nel panorama educativo del XX secolo, prestando particolare attenzione alla ricostruzione storico-educativa del concetto di pace in un periodo simile a quello che stiamo attraversando. Rivisitare le sue pagine per comprendere il carattere formativo e trasformativo della



pace, le relazioni che la legano all'educazione del bambino – cittadino e promotore di un futuro di pace – risulta fondamentale per colmare le lacune pedagogiche e educative connesse alla pace tralasciate nel Novecento e acuitesi nuovamente con il conflitto russo-ucraino. La Montessori sottolinea il bisogno di risvegliare l'educazione dinanzi a una società ferita dalla guerra, restituendo, così, centralità al bambino, portatore di qualità intatte e potenti come la pace, la comunione e l'amore. Per cui, analizzare il tema della pace non significa ancorare il pensiero pedagogico montessoriano al periodo storico in cui è stato concepito. Eppure, mentre l'Italia si preparava per entrare in guerra la Montessori ha saputo promuovere il valore educativo della pace giungendo alla radicalità della questione. Da qui nasce la convinzione che l'educazione alla pace va considerata come un'opera educativa «principio pratico di umanità e di organizzazione sociale che si fonda sulla stessa natura dell'uomo» (Montessori, 1943/1970, p. 43). È dall'educazione dell'uomo che bisogna ripartire perché nel bambino giacciono qualità, o “profonde energie della vita” (Montessori, 1943/1970, p.72), che la pedagogista di Chiaravalle considera influenti per umanizzare il mondo e giungere alla costruzione di un futuro di pace. Queste considerazioni spinsero la Montessori a promuovere il valore educativo della pace in un periodo storico profondamente segnato dal secondo conflitto mondiale entrando, così, in contrasto con gli ideali del regime fascista.

L'eredità pedagogica di Maria Montessori tra vecchi e nuovi scenari

Il governo fascista dal 1926 avviò una politica volta alla tutela e all'incremento delle colture cerealicole nazionali (“Battaglia del Grano”) per limitare le importazioni di grano e nella prospettiva di migliorare le condizioni di vita ed economiche in alcune zone d'Italia varò grandi campagne di bonifica, di cui la più nota è, senza dubbio, quella dell'agro pontino. Nei primi Anni '30 del Novecento si assistette a una timida crescita economica, mentre la diplomazia portata avanti dall'allora ministro degli esteri Dino Grandi fu di sostanziale allineamento alle altre maggiori potenze europee con le quali l'Italia aveva vinto la Grande Guerra. Nel 1933 si giunse alla stipula del cd. “Patto a quattro” tra Italia, Francia, Gran Bretagna e Germania, col quale le nazioni firmatarie si impegnavano nel mantenimento dell'ordine europeo stabilito a Versailles nel 1919. Nel 1935, inoltre, con la conferenza di Stresa, l'Italia s'impegnò con la Francia e la Gran Bretagna per un indirizzo comune contro la Germania, per la condotta politica hitleriana in aperta violazione del trattato di pace. Con lo scoppio del conflitto italo-etiope in Africa orientale, le sanzioni economiche decretate contro l'Italia dalla Società delle Nazioni indussero il Governo fascista ad un avvicinamento alla Germania. Nel 1937, infatti, l'Italia fuoriuscì dalla Società delle Nazioni e nel maggio 1939 siglò a Berlino il “Patto d'Acciaio”, rinsaldando quella politica dell'Asse intrapresa



nella metà del 1936. Il 1° settembre 1939 la Germania diene inizio a quella che sarebbe passata alla storia come la Seconda guerra mondiale e il 10 giugno 1940 anche l'Italia vi prese parte.

È in questi anni e in questo clima che la Montessori – testimone privilegiata degli eventi storici riportati sinteticamente - ha caldeggiato l'educazione alla pace con scritti e conferenze, tenute tra il 1932 e il 1939, in cui propone valori e finalità educative che vanno in netto contrasto con il Regime fascista.

D'altronde, lo scenario storico delineato poc'anzi può trovare dei raffronti con il periodo attuale, infiammato dal conflitto tra la Russia e l'Ucraina, utile a considerare Maria Montessori come “profeta dei nostri tempi” (Pastorelli, 2016), oltre che “cittadina del mondo» (Valitutti, 1983) come riportato anche sul cenotafio dell'educatrice italiana, presente nel Vecchio reparto del Cimitero Monumentale del Verano (Roma). All'interno di questa tomba vi è una targa commemorativa che recita:

Illustre scienziata e pedagoga che dedicò tutta la sua vita al rinnovamento ed al progresso spirituale dell'umanità attraverso il bambino. Riposa nel cimitero cattolico di Noordwijk (Olanda) lontana dalla sua terra che aveva così profondamente amata lontana dai suoi cari qui sepolti. Così ella volle a testimonianza dell'universalità della sua opera che la rese cittadina del mondo.



Figura 1. Maria Montessori muore lontana dalla sua patria il 6 maggio 1952 a Noordwijk, una municipalità dei Paesi Bassi situata nella provincia dell'Olanda Meridionale, dove si era provvisoriamente trasferita (Cimitero di Noordwijk, Paesi Bassi)



L'eredità pedagogica della Montessori non è confinata nei soli scritti e convegni considerati in questo contributo, poiché anche le parole incise sulla tomba di Noordwijk racchiudono appieno le intenzioni e le finalità del suo metodo: *Io prego i cari bambini che tutto possono di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo* (Figura 1). La tomba dell'educatrice italiana si può considerare come ulteriore "fonte" utile ad indagare il pensiero pedagogico che ha distinto la Montessori in un periodo storico che possiamo considerare simile all'attuale scenario caratterizzato dalla guerra che imperversa alle porte d'Europa. Come risaputo, Maria Montessori non morirà in Italia.

Tornata in Europa nel 1947 rivide ed aggiornò alcune sue concezioni psicologiche e pedagogiche [...], mentre per l'infaticabile opera educativa ed umanitaria le furono tributati numerosi riconoscimenti, compresa la candidatura per il Premio Nobel per la pace. Dopo un breve periodo trascorso ancora nel 1949 in India, la M. si spense improvvisamente il 6 maggio 1952 a Noordwijk an See, in Olanda, dove si recava abitualmente per brevi periodi di riposo (Chiosso, Sani, 2013, p. 195).

Su questa semplice lapide di marmo bianco i termini "bambini", "pace", "uomini" e "mondo" si armonizzano spontaneamente tra loro lasciando intuire la dimensione universale della proposta educativa applicata dalla pedagogista di Chiaravalle. La frase incisa sulla pietra sepolcrale della Montessori, che possiamo considerare come il suo testamento pedagogico, diviene un'eredità per governare le situazioni di conflitto che attanagliano da sempre l'umanità. Per promuovere la cultura della pace e dell'incontro tra popoli, culture e religioni, la Montessori pone la sua fiducia nell'educazione del bambino perché finalizzata ai valori della collaborazione e solidarietà (Fortunato, *in press*). L'educazione alla pace, così pensata, non è più un'idea pedagogica statica, ma azione dinamica e carsica, che può materializzarsi in ogni momento con la presenza del Bambino, *padre dell'umanità* e della civilizzazione. A tal proposito, la voce della Montessori e il suo impegno educativo a favore dei bambini persistono anche nel periodo post-bellico. In occasione della ricorrenza della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo, celebrata il 10 dicembre 1951, la pedagogista italiana invia un messaggio all'UNESCO. In questo messaggio la "Dottoressa" insiste su uno dei cardini fondamentali della sua eredità pedagogica, che non può essere circoscritta alla ideazione delle *Case dei Bambini*. Infatti, la Montessori parlerà ulteriormente di fiducia in colui che viene ancora ignorato e che deve incarnare lo spirito della nota "Dichiarazione". La "Dottoressa" nel suo messaggio all'UNESCO presenta il Bambino come il *cittadino dimenticato* (Montessori, 1952), lo stesso che aveva incontrato per la prima volta nel manicomio romano di Santa Maria della Pietà negli anni della sua formazione universitaria. L'intento della Montessori è quello di continuare a tutelare l'infanzia e riconoscere a quest'età un ruolo fondante per la costruzione di un fu-



turo migliore. Tale convinzione rinvigorisce la visione emancipativa dell'infanzia da cui scaturisce l'educazione alla pace delineata dalla pedagogista di Chiaravalle nei suoi scritti (Montessori, 1943/1970). Altresì, il messaggio all'UNESCO della Montessori può essere considerato come prolungamento della sua eredità pedagogica, invito a considerare l'educazione come baluardo per affrontare i conflitti e occasione per coltivare le energie creative dell'uomo. Ecco perché è doveroso considerare i seguenti passaggi desunti dal messaggio del 1951 inviato dalla "Dottoressa" all'UNESCO:

Sì, i piccoli bambini saranno gli attori di questo vasto piano, benché in esso, così come è concepito, la loro dignità non vi sia ancora riconosciuta. Infatti, la Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo sembra dedicata quasi esclusivamente alla vita sociale dell'adulto [...]. Il bambino, in se, non è considerato. In lui si continua solo a vedere un essere debole, insignificante per le sorti umane: una appendice che resta affidata solo alla madre, alla natura [...]. La funzione che il bambino ha nell'insieme dell'umanità, la funzione che lo ha fatto chiamare 'padre dell'uomo', e forza dirigente nella formazione dell'uomo, sembra cosa ancora ignorata. Non si considera che ci sono due forze nella vita umana: quella riguardante il periodo della formazione stessa dell'uomo (il bambino) è quella riguardante le attività sociali costruttive (l'adulto) e che esse sono così fortemente integrate l'una all'altra, che trascurando una non si può giungere all'altra; non si considera che per arrivare ai diritti dell'adulto bisogna passare attraverso il bambino [...]. Il bambino ha una funzione fondamentale per la costruzione umana (Montessori, 1951, pp. 4-5).

Per cui, ripartire dalla tomba di Noordwijk (Figura 1) e dagli scritti di Maria Montessori sulla pace aiuta la nostra riflessione a comprendere e rafforzare maggiormente i fattori antropologici e le considerazioni pedagogiche e civiche in essa racchiuse. Si tratta, in sintesi, di compiere un ritorno al nucleo centrale dell'educazione: il Bambino che, con la Montessori viene riscoperto e presentato come portatore di speranza per un futuro di umanità e di pace.

Per addentrarci ulteriormente nel periodo storico in cui la Montessori avvertì la necessità di far rientrare la pace nello spirito pedagogico del suo tempo anche l'intervista della Incom del 13 maggio 1947 (Archivio Luce, codice filmato: I005804), relativa al periodo del suo esilio, viene considerata come ulteriore "fonte". Il metodo Montessori viene inizialmente elogiato e apprezzato da Mussolini per l'attenzione posta alla disciplina oltre ad essere considerato un *vanto per l'Italia* in quanto capace di rispondere alla piaga dell'analfabetismo che vigeva in maniera preponderante in quel periodo. Nel 1932 la Montessori compie una dichiarazione di pacifismo: a suo parere il compito dell'educazione è la formazione di una personalità pacifista entrando, così, in netto contrasto con i valori veicolati dalla propaganda fascista attraverso l'Opera Nazionale Balilla. Il 1934, anno del



terzo Congresso nazionale di studi romani, le azioni del regime fascista impediranno alla Montessori di applicare i suoi principi educativi in quanto considerata *nemico italiano*, come dichiarato dalla pedagogista nell'intervista Incom. Infatti, chiusero tutte le scuole con il suo metodo comportando l'allontanamento dell'educatrice dalla sua patria che, nonostante tutto, si prodigò nella promozione di un'idea di pace considerata come opera squisitamente educativa valida per la costruzione della personalità del soggetto. Le motivazioni di questo esilio, cominciato nel 1934 e coincidente con la chiusura delle scuole con il suo metodo, trovano una sintesi efficace nel sito dell'Opera Nazionale Montessori (ONM) che, in «conformità dell'originario intendimento della sua Fondatrice, Maria Montessori, è consegnataria del compito di conservare e diffondere il pensiero e l'opera di Maria Montessori, di svilupparne il patrimonio storico e scientifico, di garantire l'identità ideale e pratica del suo metodo». Nell'apposita sezione dedicata a *La vita* della Fondatrice si legge che Maria Montessori:

In Italia tornò nel 1947, dopo averla lasciata nel 1934, costretta insieme a suo figlio Mario a dimettersi dall'Opera Nazionale Montessori che ella aveva fondato nel 1924. Ciò avvenne a causa del tentativo del regime fascista di orientare l'Opera e il pensiero della sua Autrice in una direzione incompatibile con i principi ideali ed educativi di Maria Montessori, la cui immagine e i cui libri vennero dati alle fiamme prima a Berlino e poi a Vienna negli anni del dominio nazista. Per oltre 40 anni Maria Montessori sarà presente non solo nella diffusione del metodo, ma anche nella ricerca scientifica in vista della liberazione dell'infanzia («la vera questione sociale del nostro tempo») e della difesa del bambino, l'essere fino ad oggi dimenticato e sostituito dall'adulto [...]. Due nuove conquiste intellettuali e scientifiche sono il risultato di questa incessante esplorazione: la pace e l'educazione cosmica, due visioni che portano l'educazione e la pedagogia ad un livello di interpretazione della formazione umana, mai osato nel passato (ONM, <https://www.operanazionalemontessori.it/montessori/maria-montessori/la-vita>).

Il Bambino come *simbolo* e *via* per la pace

L'opera *Educazione per un mondo nuovo* (Montessori, 1946/2000), scritto dopo la terribile esperienza della Seconda guerra mondiale, rappresenta il tentativo di costruire una comunità mondiale in grado di vivere finalmente in pace e in armonia. In questo testo la Montessori si rivolge a tutti coloro i quali abbiano a cuore i diritti dei bambini. Per farlo suggerisce un'educazione davvero *nuova*, come unica strada per liberare la scuola dai vincoli della vecchia pedagogia ferma sull'austera figura del maestro, unico depositario del sapere. Punto di partenza sul quale la pedagogista insiste è il seguente: «se v'è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire che dal bambino».



L'invito della Montessori è quello di considerare la pace come opera educativa insita alla natura del bambino e che in esso alberga, oltre che tema trasversale (Fortunato, *in press*; Montessori, 1943/1970, p. 43). Per tali ragioni la “Dottoressa” riconosce la pace come interrogativo pedagogico e problema scientifico (Cives, 1984, p. 36) capace di unire l'educazione al bambino che considera “nuovo” in quanto portatore di un'umanità migliore. Con questa prospettiva la Montessori si addentra in una serie di domande che richiamano ciascuno al compito urgente di educare alla pace superando, di conseguenza, attività educativo-didattiche stereotipate. La dimensione nozionistica e moralistica dell'insegnamento superata con l'*educazione nuova* si conforma come intervento tempestivo orientato alla stabilità di atteggiamenti collaborativi tra i soggetti dell'apprendimento. Si giunge, così, ad affermare e riconoscere l'educazione del Bambino come *arma della pace e grande questione sociale del nostro tempo* all'interno della quale ciascuno deve sentirsi interpellato dagli interrogativi e riflessioni riportate tempestivamente al VI congresso internazionale Montessori di Copenaghen, nell'agosto del 1937. Il titolo assegnato al congresso, *Educate per la pace*, riesce a enfatizzare la sua origine e finalità poiché all'interno di questo manifesto pedagogico la “Dottoressa” sostiene che il bambino «deve brillare davanti a noi come un simbolo; un simbolo che ci indica non solo la meta, ma l'unica via che ci permetta di raggiungerla [...] e di cui dobbiamo tener conto per incamminarci sulla via della pace» (Montessori, 1943/1970, p. 109). Con questa sottolineatura l'educatrice vuole ricordare la necessità di avviare un capovolgimento di prospettiva necessario per comprendere la vera natura del bambino e la pace come valore che riposa ontologicamente al suo interno. Non si tratta più di considerare il bambino come creatura passiva da accudire e di cui è necessario soddisfare costantemente i bisogni, bensì un periodo della vita connotato da «forze vitali od “energie interiori» (Montessori, 1943/1970, p. 72). Considerare il bambino come soggetto *attivo* equivale a considerare l'educazione come processo all'interno del quale la pace si configura come valore portante per l'*educazione nuova*, fondata sui “centri di interesse” del bambino e quindi qualcosa di pratico e operativo. Una chiosa che rafforza quanto accennato è racchiusa nella metafora utilizzata dalla Montessori in occasione del World Fellowship of Faiths di Londra del 28 luglio 1939, all'interno del quale riconosce il Bambino come speranza per un futuro di pace quando asserisce:

Noi siamo convinti che il Bambino può fare molto per noi uomini adulti, più di quello che noi possiamo fare per lui. L'impressione del Bambino Maestro è stata così forte da farmi sorgere davanti la sua figura quale noi la intendiamo. Non il bambino dal piccolo corpo disteso con le braccia abbandonate nel riposo perché debole: noi vediamo la figura del bambino *diritto, con le braccia tese che chiamano l'umanità* (Montessori, 1943/1970, p. 178).



La pace come problema pedagogico e *principio pratico di umanità*

L'educazione viene unita alla pace attraverso tre forme che possono aiutare tutti a comprendere il problema da diverse angolature. Possiamo considerare la pace come un'attitudine acquisita dal bambino che lo rende, a parere della Montessori, un *appassionato intellettuale* dotato «delle proprietà naturali, – che – si potrebbero chiamare istinti, forze vitali od *energie* interiori, che creano in lui un potere di osservazione, una passione, se così possiamo chiamarla, per una determinata cosa e non per tutte» (Montessori, 1943/1970, p. 72). In parole diverse, queste “forze vitali” diventano un vero e proprio modo di ragionare acquisito dai bambini nei processi educativi e quindi qualcosa che può essere oggettivizzato. La possibilità di affrontare e problematizzare il tema della pace in libri e convegni, come ha testimoniato la Montessori, è un'occasione per dargli forma attraverso un pensiero scritto, e quindi un ulteriore modo mediante il quale assimilarla e trasmetterla a tutti i protagonisti dei processi di insegnamento-apprendimento. La pratica della pace diventa parte integrante della formazione del bambino ed espediente educativo per trasformare la realtà all'interno del quale agisce.

Nello specifico, la Montessori invita a considerare la pace come un'opera educativa orientata al futuro, un «un principio pratico di umanità e di organizzazione sociale chi si fonda sulla stessa natura dell'uomo [...]. E poiché si fonda sulla natura dell'uomo, è un principio unico e universale, comune a tutti gli uomini. Questo principio deve condurre a realizzare la scienza della pace e l'educazione degli uomini per la pace» (Montessori, 1943/1970, pp. 43-44). Su queste premesse la Montessori sistematizza le sue considerazioni sulla pace: non è più un concetto soggetto a semplici speculazioni, ma un tema da istituzionalizzare poiché si configura come nuovo problema per la pedagogia. A suo parere la pace è un argomento che richiede un'attenta riflessione, poiché risulta essere ancora poco definito, come sostiene nel seguente passaggio in cui lancia un interrogativo che lascia intravedere la natura antropologica e pedagogica della pace.

La vera pace fa pensare al trionfo della giustizia e dell'amore tra gli uomini: fa pensare a un mondo migliore, ove regni l'armonia. Un chiaro orientamento differenziale tra guerra e pace, non è che il punto di partenza. Per far luce su questo argomento, come su ogni altro, occorre una ricerca positiva. Ma, dove esiste un laboratorio in cui la mente umana si sia occupata di indagare qualche verità, di scoprire qualche fattore positivo del problema pace? (Montessori, 1943/1970, pp. 6-7).

La Montessori, con fine intuito pedagogico, avverte la minaccia del conflitto su scala globale aiutandoci a comprendere la pace come oggetto di indagine prismatica all'interno del quale finalità etiche e universali, come la promozione di valori utili alla costruzione di un futuro di pace e giustizia, si configurano come



fattori indispensabili per fronteggiare il conflitto (Fortunato, *in press*). Il conflitto viene riconosciuto dalla Montessori come dimensione presente in tutte le relazioni umane da affrontare col merito della *scienza della pace*, il cui scopo finale è quello di formare la coscienza del “bambino nuovo” a valori universali necessari per realizzare l’interdipendenza tra popoli e abbattere diseguaglianze ed egoismi. A tal proposito si legge:

Questa scienza dovrebbe a mio parere considerare e sfruttare in modo particolare due realtà. L’una è che esiste un bambino nuovo; che oggi siamo riusciti, fornendo i mezzi necessari al suo sviluppo normale a scoprire le leggi atte a rivelarci un uomo molto differente da quello che si conosceva per il passato. L’altra è che oggi l’umanità costituisce sotto molti aspetti una nazione unica. Innumeri sono le prove di questa unità dell’umanità, sia dal punto di vista economico, che dal punto di vista materiale ed intellettuale [...]. A questo scopo è necessario che si promuovano nuove scienze, nuove discipline che illustrino e insegnino questi nuovi ideali, così come si è fatto per la propaganda di ideologie opposte. Dicevo dianzi che due sono le realtà su cui l’umanità potrà costruire l’edificio della sua nuova organizzazione: l’umanità già unita, ed il bambino nuovo. Nazione Unica e Uomo migliore: ecco le due grandi realtà. L’uomo Migliore ci dirà come si debba preparare l’umanità cosciente della sua unità. Gli uomini che debbono realizzare questo mondo nuovo sono diversi da noi; esso forse già sta sorgendo senza che noi ne siamo consci. Ne scorgiamo, un po’ ovunque, i segni evidenti; dalle tenebre del dubbio e della paura che gravano sul genere umano, ormai s’intravede la luce che le dissiperà perché già si è iniziata la società nuova. Nasce una nuova umanità per un nuovo mondo! (Montessori, 1943/1970, pp. 90-91 e 93-94).

Con le sue relazioni, tenute nei diversi congressi, la Montessori legittima la pace come opera educativa presentandola come fattore per innescare risoluzioni all’interno dei contesti segnati dai conflitti. È doveroso, a tal proposito, compiere un’analisi storico-pedagogica della pace, dato che nell’attuale scenario socioeducativo il tema della guerra non è più un argomento appartenente al passato e studiato sui libri di Storia, ma una realtà tangibile e presente che si registra quotidianamente alle porte dell’est Europa con la relativa tensione che si riverbera nell’attuale scenario socioeducativo, politico ed economico. Siamo protagonisti e testimoni del conflitto russo-ucraino all’interno del quale l’interconnessione fra tematiche educative, sociali e civiche, quali l’educazione del cittadino e la pace, si ripresentano in modalità del tutto originali e cangianti (Cerrato, Fortunato, 2023). Rileggere le pagine montessoriane sulla pace, che ha inteso come questione squisitamente educativa, significa scavare all’interno di una lezione che proviene dal passato educativo in cui è racchiuso un messaggio valido anche per l’oggi. In parole diverse, significa considerare un pensiero del passato, nel nostro caso quello



di Maria Montessori (1943/1970), come qualcosa di formativo utile al presente poiché la pace è tutt'oggi un'azione capace di penetrare e trasformare chi ne fa pratica, oltre ad essere determinante all'interno di una compagine sociale.

L'utopia montessoriana per l'attuale scenario socioeducativo

La forma che deve assumere l'educazione per poter aiutare il mondo nelle circostanze attuali è il titolo assegnato dalla Montessori alla relazione tenuta al VI congresso internazionale Montessori nella città di Copenaghen, nell'agosto del 1937. Il congresso comincia con una domanda:

Qual è il compito dell'educazione? Anzitutto quello di riempire i vuoti, di colmare le lacune, che sono gravi ed estese. Il suo primo fine deve essere la valorizzazione della personalità e lo sviluppo dell'umanità. Chi si propone questi due fini potrebbe essere indotta a pensare che per lo sviluppo dell'umanità sia necessario formare un'individualità amante della pace, è che l'insieme degli individui così educati costituirebbe appunto una società pacifica (Montessori, 1943/1970, p. 77).

La felice intuizione della Montessori aiuta a considerare l'educazione come pratica finalizzata alla libertà e indipendenza del bambino. In queste parole si rintraccia la *speranza per la pace futura* e per lo sviluppo dell'umanità in senso nuovo e «ricevere da lui – il Bambino – speranza e luce» (Montessori, 1943/1970, p. 84). La convinzione della “Dottoressa”, secondo cui la pace riposa ontologicamente nel bambino, aiuta a considerare il primato ricoperto dalla scuola, attualmente chiamata ad agire in una situazione di emergenza per formare cittadini costruttori di ponti, e quindi di pace (Fortunato, *in press*). La pedagogia montessoriana concepisce la pace come espediente educativo utile per intervenire nelle sfide, emergenze e nei conflitti che si registrano nei contesti socioeducativi. A tal proposito, il messaggio inviato dalla “Dottoressa” all'UNESCO aiuta a comprendere maggiormente la sua eredità pedagogica e l'impegno educativo della Montessori per la costruzione di una società pacifica in cui il bambino acquisisce cittadinanza. Nel messaggio si legge:

Se si proclamano i diritti dell'uomo, e se si riconosce che il bambino è il suo costruttore, la società dovrebbe realizzare qualche cosa di ben più grande dei tentativi sporadici tendenti a moltiplicare le istituzioni, indiscriminatamente [...]. – Per cui, – si impone oggi il problema di coltivare le energie creative dell'uomo come una delle massime ed urgenti necessità della nostra vita sociale: specialmente oggi, quando nel groviglio dei contrasti tra lo spirito umano trascurato e l'aspirazione ad una vita materialistica, mentre i poteri fisici dell'uomo sono arrivati ad un livello tanto superiore a quello della natura, noi vediamo delinearci l'incubo della distruzione universale (Montessori, 1952, p. 6).



Le *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale*, diramate dal MIUR nel 2017, riportano un chiaro intento, assimilabile al pensiero di Maria Montessori: contribuire «all'educazione e alla formazione dei nostri bambini e bambine, ragazze e ragazzi, giovani e studenti. Perché ciascuno di loro possa essere artigiano della pace e divenire protagonista della costruzione di un mondo più giusto, libero e solidale» (MIUR, 2017, p. 6). Anche le riflessioni contenute nel Prot. N. 576 del 24/03/2022, denominato *Contributi alla riflessione pedagogica e didattica delle scuole* (MI, 2022b), e nella precedente nota *Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli. Prime indicazioni e risorse* inviata dal Ministero dell'Istruzione invitano la scuola e la pedagogia a promuovere un'educazione aderente ai bisogni presenti nell'attuale scenario socioeducativo «per realizzare l'integrazione scolastica degli studenti in fuga dalla guerra, assicurando l'inserimento il più possibile vicino ai luoghi presso cui questi ultimi trovano asilo» (MI, 2022a).

In *Educazione e Pace* (Montessori, 1943/1970) la “Dottoressa” intende già elevare la pace a disciplina per il futuro dell'umanità riconoscendole un alone di mistero. Tale *incognita* ha motivato la Montessori a comprendere la pace nella sua radicalità fino a giungere a ciò che definisce “Terza dimensione” all'interno del quale la sua utopia si innesta alla capacità di «unire fraternamente l'umanità intera» per generare un mondo nuovo edificato sulle «conquiste dell'infinito. Tali conquiste sono così grandi, che richiedono il concorso di tutti gli uomini: ma questi, per collegarsi, non trovano altro cemento di unione che l'amore» (Montessori, 1943/1970, pp. 23 e 25). Anche le parole di Baldacci rinvigoriscono l'intuizione pedagogica della Montessori quando asserisce:

Se il concetto dell'educazione è quello di una crescita dell'umanità dell'uomo, tale crescita può avvenire pienamente solo nella pace. Pertanto, il compito della pedagogia è quello di pensare la pace, in quanto condizione di una piena educazione. E concorrere a una educazione capace di promuovere una cultura di pace (Baldacci, 2022, p. 1).

La pace, quindi, riposa ontologicamente nel bambino ed è opera educativa capace di trasformare un contesto segnato da guerre e inimicizie. A tal proposito il dialogo e il confronto possono essere considerati come *via educativa* per fronteggiare il conflitto, in ogni sua declinazione (Cerrato, Fortunato, 2023), o meglio la strategia utile a realizzare l'*utopia* intravista dalla Montessori per risvegliare comunità dormienti e la società ferita dai drammi della guerra. La pace, così delineata, è disciplina per il futuro dell'umanità. L'appello della pedagogista ha avuto un riverbero rilevante nel corso degli anni riuscendo a trovare una sua applicazione in piste educativo-didattiche improntate alla promozione della cultura del dialogo e del confronto nella scuola e nella società (Fortunato, *in press*; Napodano Iandoli, 2017). Il monito montessoriano secondo cui «costruire la pace è opera dell'educazione» (Montessori, 1943/1970, p. 29) può essere messo a confronto con le



Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale (MIUR, 2017). Ambedue, riescono ad enfatizzare la centralità della scuola nel compito urgente di formare una mentalità pacifica negli studenti, cittadini già nell'oggi. A tal proposito si legge:

La pace s'insegna e si impara. Per questo la scuola ha una responsabilità speciale. Del resto, se la scuola non educa alla pace, a cosa educa? L'educazione alla pace non può essere considerata un compito aggiuntivo da sommare ai tanti che ricadono sulla scuola. Non è una nuova disciplina da aggiungere agli altri insegnamenti. L'educazione alla pace deve essere considerata come lo sfondo integratore dell'intero processo formativo. Questo non significa che siccome "tutto è pace" non abbiamo bisogno di "fare niente" di più o di diverso. La pace, e soprattutto l'esperienza della sua mancanza, ci interroga e ci spinge a ripensare costantemente il nostro modo di essere e di fare scuola (MIUR, 2017, p. 18).

Conclusioni

La tensione alla pace nell'intera umanità, intesa dalla Montessori come impegno educativo, riesce ad interrogare ancora oggi la pedagogia e la scuola poiché la necessità di costruire un pensiero pacifico equivale a consegnare ai bambini, cittadini, già nell'oggi, un baluardo sicuro per districarsi nelle situazioni più svariate dell'esistenza. Ritornare al pensiero montessoriano sulla pace equivale a riflettere sull'attualità della tematica al fine di mutare il contenuto didattico in azione educativa pratica in una prospettiva interdisciplinare, così come richiesto anche dall'insegnamento dell'Educazione Civica (L. 92/2019). Scavare nell'eredità pedagogica di Maria Montessori, altresì, diventa un pungolo per concettualizzarla ricordando un fattore essenziale da essa rimarcato: «tra gli infiniti concetti, che pure arricchiscono le nostre conoscenze, manca il concetto stesso della pace» (Montessori, 1943/1970, p. 4). In ogni caso, questa eredità riesce a pungolare tutt'ora la scuola poiché, come detto in precedenza, la Montessori ha vissuto sulla sua pelle i drammi della guerra e tali esperienze hanno rinvigorito in lei la consapevolezza dell'inefficacia delle sole pratiche didattiche da calare in un contesto scolastico. Siamo inseriti in uno scenario bisognoso di valori universali e di un nuovo pensiero per costruire una società migliore. Per cui la responsabilità degli adulti nei riguardi della pace è di tipo educativo poiché educare il bambino, un compito condiviso tra più istituzioni (formali, informali e non formali), significa anche educare il cittadino (Montessori, 1952). Quindi, ciò che serve, a parere della pedagogista, è una mentalità educativa *nuova* ancorata a un «principio umano e universale comune a tutti gli uomini» (Montessori, 1943/1979, p. 43), fondata sul bambino e proiettata nel futuro (Montessori, 1952). In parole diverse, la pace non è un concetto da teorizzare in classe, ma qualcosa da praticare in ma-



niera *trasversale* nei diversi ambienti di apprendimento e nelle diverse aree del sapere per renderla pratica necessaria alla *bildung* dello studente-cittadino.

Nota bibliografica

- Archivio Luce (codice filmato: I005804). *Le nostre interviste: a colloquio con Maria Montessori*. <https://patrimonio.archivioluce.com/luce-web/detail/IL5000010795/2/le-nostre-interviste-colloquio-maria-montessori.html&jsonVal=> (ultimo accesso 24/03/2023).
- Baldacci M. (2022). La via pedagogica della pace. *Pedagogia più Didattica*, 8, 1, 1-3.
- Cerrato M., Fortunato E. (2023). Ethical-civic-transnational dimension in teaching learning processes: the educational way of dialogue in the school of the 21st century in INTED 2023 Proceedings, pp. 5526-5534. Publisher: IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.1447>
- Cives G. (1984). Maria Montessori educatrice alla pace. *Scuola e città*, 1, 33-38.
- Chiosso G., Sani R. (2013). *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*. Vol. II (L-Z). Milano: Editrice Bibliografica.
- Fortunato E. (*in press*). Educazione alla pace e promozione della cultura dell'incontro a scuola. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 - *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale n. 195 del 21 agosto 2019.
- MI. (2022.a). *Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli – Prime indicazioni e risorse per accogliere gli esuli ucraini in età scolare* – Prot. N. 381 del 04/03/2022.
- MI. (2022.b). *Contributi alla riflessione pedagogica e didattica delle scuole* - Prot. N. 576 del 24/03/2022.
- Montessori M. (1952). Il cittadino dimenticato. *Vita dell'infanzia*, I, 1, gennaio, pp. 3-6.
- Montessori M. (1943). *Peace Education*. Adyar – Chennai: Theosophical Publishing House. Edizione italiana: (1970). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1946). *Education for a new world*. Chennai: Kalakshetra Publications. Edizione italiana: (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Napodano Iandoli M. (2017). *Un mondo di creature variopinte. Le buone pratiche di filosofia dialogica per bambini e ragazzi*. Bologna: Diogene Multimedia.
- Nota MIUR AOODGSIP/4469 del 14 settembre 2017 – *Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale* <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/wp-content/uploads/2017/09/Linee-Guida-Pace-Cittadinanza.pdf> (ultimo accesso 24/03/2023).
- Opera Nazionale Montessori, <https://www.operazionalemontessori.it/montessori/maria-montessori/la-vita> (ultimo accesso 10/01/2023).
- Pastorelli V. (2016). Un mondo nuovo per un uomo nuovo. Maria Montessori (1870-1952), profeta dei nostri tempi? *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2-3, 141-159. <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> (ultimo accesso 24/03/2023).
- Valitutti S. (1983). Maria Montessori cittadina del mondo. *Vita dell'Infanzia*, Luglio-Agosto, 11-12.



Biblioteca Interactiva Latinoamericana para Niños y Jóvenes (BILIJ)

Interactive Latin American Library for Children and Youth, BILIJ

María José Dulcic

Secretaria y Directora de Fundación Palabra, Chile – mjdulcic@fpalabra.cl

Valentina Rivera

Experta y Colaboradora de Fundación Palabra, Chile – virivera@fpalabra.cl

Constanza Mekis

Presidenta de Fundación Palabra, Chile – constanzamekis@fpalabra.cl

Abstract

La Biblioteca Interactiva Latinoamericana para Niños y Jóvenes (BILIJ) ha sido creada por Fundación Palabra, reúne a creadores de la región y tiene como propósito fortalecer una identidad colectiva latinoamericana. Uno de sus principales objetivos es crear comunidades de lectura a través del espacio cultural, el espacio patrimonial y el espacio natural. El espacio cultural se entiende por su vinculación a un catálogo latinoamericano y que propicia experiencias significativas que incluyen la interactividad, participación, narración de cuentos, encuentros científicos y musicales. El espacio patrimonial se relaciona con el legado humano e histórico que colaboran en la integración de diferentes saberes.

El espacio natural se relaciona con el entorno privilegiado del parque, que permite la exploración práctica de la flora local y el desarrollo de una modalidad cultural sostenible y equilibrada. En este artículo nos propusimos explorar cómo estos tres espacios combinados contribuyen a innovar el vínculo de la lectura en un territorio específico: el barrio Matta Sur en Santiago de Chile.

The Interactive Latin American Library for Children and Youth (BILIJ, by its Spanish acronym) handled by Fundación Palabra, brings together creators of the region and has the purpose of strengthening a collective Latin American identity. One of its main goals is to create reading communities by means of the cultural space, the heritage space and the natural space. The cultural space is understood by its linkage to an exclusive Latin American catalog and significant experiences that include interactivity, participation, storytelling, scientific and musical encounters. The bequest space relates to the human and historical heritage that collaborate in the integration of different knowledges. The natural space relates to the privileged su-



rounding that allows for a hands-on exploration of local flora and the development of a sustainable and balanced cultural modality. In this article we set out to explore how these three combined spaces contribute to innovating reading promotion in a specific territory: Matta Sur neighborhood in Santiago, Chile.

Biblioteca Interactiva Latinoamericana para Niños y Jóvenes, BILIJ

“Los más ayuden a una biblioteca por encontrarse a gentes de su credo o su clan, pero venimos sin saberlo, a leer a todos y a aprender así algo muy precioso: a escuchar al contrario, a oírlo con generosidad y hasta darle la razón a veces. Aquí se puede aprender la tolerancia hacia los pensamientos más contrastados con los nuestros...”

Gabriela Mistral¹

Latinoamérica en el mapa de la LIJ

Durante el mes de marzo, el mundo de la literatura infantil y juvenil volvió sus ojos hacia Bolonia, Italia. Es en esta prestigiosa feria donde los creadores se muestran, las editoriales crean vínculos y los lectores y lectoras llenan sus listas de títulos “por leer” o se sorprenden por las nuevas propuestas. En esta sexagésima versión, Latinoamérica tuvo una importante presencia entre los ganadores, con Yael Frankel, de Argentina² y María José Ferrada, de Chile³. Así como también entre los destacados, con Pablo Bernasconi, Andrés López, Matías Prado, Paloma Valdivia, por mencionar a algunos, además del premio a la Editorial Amanuta, como la Mejor Editorial Infantil del Año de Centro y Sudamérica y El Caribe.

La producción de literatura infantil y juvenil en la región latinoamericana ha crecido, ¡y mucho! Sin embargo, los índices de lectura continúan siendo bajos al compararlos con los países de la OCDE (UNESCO, 2022)⁴.

Si miramos el caso de Chile, los últimos 30 años han significado un importante avance en el fomento de la lectura y la producción LIJ. A nivel de Estado, se ha

1 Mistral, Gabriela: *Obra Reunida*. Tomo V. Prosa. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile. Disponible en: http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/colecciones/BND/00/CH/-CH0000129_0005.pdf. Pp. 276

2 Premio Bologna Ragazzi, Mejor libro de ficción para *Todo lo que pasó antes de que llegaras*. Limonero, 2022

3 Premio New Horizons, junto a Ana Palmero Caceres para *El bolso*. Alboroto Ediciones, 2021

4 De acuerdo a información obtenida del buscador de Unesco, Unesco Institution for Statistics (UIS). Disponible en: <http://data.uis.unesco.org/>



formado una amplia red de Bibliotecas Públicas y de Bibliotecas Escolares, otorgando acceso a gran parte de la ciudadanía a materiales de lectura y otras instancias culturales. Junto con esto, desde el sector privado se han formado fundaciones y organizaciones sin fines de lucro, quienes aportan con un trabajo minucioso y de calidad a la educación cultural de nuestros niños y jóvenes a lo largo de todo el país. Si bien es cierto que estos elementos contribuyen a generar un contexto favorable para la educación y desarrollo cultural, sabemos que todavía queda mucho por hacer. ¿Cómo poder avanzar hacia la formación de lectores y lectoras comprometidos con su desarrollo personal y el de sus comunidades?

Nuestra realidad casi insular, rodeados por la Cordillera de los Andes, el Océano Pacífico el Desierto de Atacama y los hielos del sur, es una constante tentación a permanecer en lo propio. Sin embargo, la sociedad actual, marcada a fuego por la migración, comienza a mirar hacia la región Latinoamericana como una realidad presente en lo cotidiano. Este vasto y rico territorio, compuesto por 20 países, comparte una identidad común e identifica las diferencias como posibilidades de desarrollo.

La producción de literatura infantil y juvenil no ha sido ajena a esta realidad y ha aportado desde su campo a visibilizar los temas que son propios a la región. Los autores, ilustradores y editoriales mencionadas al comienzo de este artículo, son un buen ejemplo de ello. Cada uno aporta desde su medio de expresión una forma de ver y ser latinoamericano. Desde el mundo de las bibliotecas y el fomento lector reflexionamos, dónde podríamos ver reflejado el rico y extenso caudal cultural de Latinoamérica, dónde vivir experiencias de lectura significativa marcada por el carácter regional y que permitan conocer los libros infantiles y juveniles de nuestro continente.



*La Biblioteca Interactiva Latinoamericana para Niños y Jóvenes, BILIJ
[Interior de la BILIJ.]*



La Biblioteca Interactiva Latinoamericana para Niños y Jóvenes, BILIJ, creada por Fundación Palabra, nace con la clara vocación de fortalecer una identidad colectiva de la región. Si bien es cierto que el modelo inicial fue la *Jugendbibliothek* en Múnich, Alemania, a poco andar comenzó una búsqueda particular por reunir a los creadores de Latinoamérica y crear comunidades de lectura a través del espacio cultural, el espacio patrimonial y el espacio natural.

La creación de una biblioteca para la infancia y la juventud es aspirar a profundizar en las maneras de acercar a un niño, a un joven a la lectura: valorar sus intereses, necesidades y búsquedas. Vincular prácticas cotidianas culturales por una verdadera humanización del lenguaje, un acercamiento a la lectura que se hace por gusto, por curiosidad, amor al conocimiento y para convertirse en un lector permanente.



[Curiosidad: niño mirando una de las casas de pájaros de la BILIJ.]

Para dar forma legal a este proyecto se creó Fundación Palabra, una institución sin fines de lucro que puso al centro de su misión el fortalecer el vínculo de niños y jóvenes con la lectura, la cultura, la ciencia y las artes, mediante el diálogo y goce con libros y objetos culturales de Latinoamérica y el mundo. Luego de tres años de trabajo en el diseño del proyecto y la búsqueda de recursos financieros,



nació la Biblioteca Interactiva Latinoamericana Infantil y Juvenil – BILIJ, ubicada en el barrio Matta de la comuna de Santiago, en la capital de Chile. Desde sus inicios se planteó como una instancia de trabajo colaborativo e intersectorial, con la convicción de que cada actor de la sociedad debe aportar para el desarrollo cultural de los ciudadanos.

Fue así como nos acercamos a la Ilustre Municipalidad de Santiago (Región Metropolitana) para encontrar el mejor espacio donde implementar el proyecto, del que hablaremos más adelante. El inmueble y el parque donde se ubica la BILIJ es propiedad de la Municipalidad, y a través de un comodato de uso concedido a la Fundación Palabra, se convirtieron en los primeros patrocinadores del proyecto. De igual manera, solicitamos el apoyo del Estado desde el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, quienes nos integraron a la Red de Bibliotecas Públicas y otorgaron acceso a diversos beneficios bibliotecológicos. La empresa privada se hizo presente gracias a una donación de Nestlé, permitiendo la habilitación del espacio; así como también gracias a otras ONG, como Fundación Olivo y Fundación Angelini, quienes han aportado importantes fondos para la operación de la BILIJ.

En la BILIJ se unen una serie de servicios públicos destinados a los niños, jóvenes, sus familias y mediadores culturales, con un espacio innovador y una colección bibliográfica de primera calidad. La apuesta integra, además, elementos interactivos, vislumbrando el espíritu de la lectura y de las bibliotecas en el siglo XXI.

Su nombre da cuenta de los elementos constitutivos de esta iniciativa, lo interactivo y el sello latinoamericano. La interactividad, lejos de quedarse en un concepto asociado a la tecnología y lo digital, la anclamos en la lectura participativa, donde los niños, niñas y jóvenes son protagonistas y viven un concepto amplio de lectura. Junto con decodificar los signos escritos, se incluyen lenguajes y modos diversos de lectura donde se mezcla la música, la ciencia, la preocupación por el entorno y el encuentro con otros. Anhelamos que la lectura interactiva potencie el pensamiento crítico y la formación de ciudadanos comprometidos, tan importante para construir una sociedad más empática y consciente. Investigaciones sobre leer por placer han indagado en la lectura como una práctica comunitaria y en la importancia de fomentar el goce por la lectura, por sobre cualquier intención didáctica (Cremin y Moss, 2018; Cremin, 2020). En ellas se destacan, entre otros aspectos, la creación de comunidades que leen, lectura en voz alta, implementación de ambientes sociales lectores, la lectura individual y la conversación informal en torno a libros.

El sello latinoamericano identifica y moviliza a la BILIJ, inspirando todas nuestras acciones. La colección no excluye a los creadores no latinoamericanos, ya que como biblioteca pública debemos subsidiar las carencias culturales de nuestros usuarios. ¿Cómo no ofrecer los cuentos clásicos? ¿Cómo no dar a conocer a aquellos autores e ilustradores que han marcado la historia de la literatura infantil y



juvenil con sus propuestas estéticas? Sin embargo, el centro de nuestro quehacer, tanto desde el desarrollo de colecciones, como en la oferta de programación y servicios, tiene como eje central a Latinoamérica. Este sello también nos impulsa a generar redes y vínculos entre países, para fortalecer la identidad regional. De especial interés es la relación con la Sección Latinoamericana y del Caribe de la Organización Internacional para el Libro Infantil y Juvenil, IBBY LAC, así como con las diversas secciones nacionales de la región. Esperamos que este trabajo de visibilización de la literatura infantil y juvenil latinoamericana genere nuevos avances tanto en el campo de la promoción de la lectura como de la investigación.



[Encuentro con el escritor e investigador mexicano Adolfo Córdova en la BILIJ]

Espacios que se conjugan en el fomento lector

Al momento de planificar la BILIJ y cómo llevar a la realidad este sueño, formamos un grupo de trabajo compuesto por bibliotecarias, diseñadores, arquitectas y docentes. En esos primeros borradores surgía la necesidad de crear un ambiente que fuera capaz de transponer a nuestros visitantes: al momento de entrar a la BILIJ debían sentir y experimentar lo latinoamericano. Ese planteamiento sobre el espacio físico tuvo su materialización en la creación de muebles y espacios acogedores, con una paleta de colores coherente y una escala apropiada para niños, niñas y jóvenes.

A lo largo de las conversaciones, diferentes verbos se fueron repitiendo como parte de los objetivos de este espacio que nacía: acoger, conectar, convocar, descubrir, enriquecer, escuchar, jugar, sorprender, transmitir y unir. Estas palabras



nos remitieron al pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral, quien concibe la biblioteca como un lugar para abrirse a lo desconocido y los distintos conocimientos como posibilidades. Gabriela Mistral se transforma ante nuestros ojos en una transgresora del fomento lector al dedicarse al ejercicio de “contar para comprender el mundo”. Esto lo encontramos en su poema “La Cuenta Mundo”⁵:

Niño pequeño, aparecido
Que no viniste y que llegaste,
Te contaré lo que tenemos
Y tomarás de nuestra parte.

Con máxima delicadeza el hablante va describiendo distintos elementos para ese niño que comienza a explorar y descubrir. Esa es la misma invitación que hemos realizado en cada una de las acciones de la BILIJ para materializar estos verbos fundacionales.

El desafío no era menor, sin embargo, nos dimos cuenta de que este espacio de la BILIJ no estaba confinado a las murallas que la contendrían, sino que se amplificaba en la unión de las tres nuevas dimensiones que alcanzaría el proyecto: cultural, patrimonial y natural.

El **espacio cultural** de la biblioteca es, quizás, el más evidente. Es esperable que una biblioteca ofrezca una programación variada y contextualizada para sus usuarios, pero en BILIJ esta programación posee un sello único. Este espacio lo hemos configurado desde su vinculación a un catálogo latinoamericano y que propicia experiencias significativas que incluyen la interactividad, participación, narración de cuentos, encuentros científicos y musicales. Este espacio comprende también un compromiso que adquirimos en cada actividad realizada, desde su diseño hasta su implementación, en donde su relación con el bagaje cultural de Latinoamérica se vincula con las experiencias culturales que ofrecemos.

El catálogo de BILIJ está conformado por textos provenientes de distintos países de Latinoamérica, muchos de ellos siendo donados por editoriales de la región, embajadas con representación en Chile y algunas secciones IBBY. Esto permite ofrecer una representación fehaciente de los países que constituyen la región expresada por sus propios creadores, autores e ilustradores. Así, posibilitamos el conocimiento de la región con todos sus matices y diferencias, al mismo tiempo que trabajamos por encontrar puntos en común en nuestra identidad cultural y

5 Texto originalmente publicado en el libro Ternura de Gabriela Mistral. Manuscrito disponible en: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-141232.html>



social. El catálogo aprecia los clásicos de la literatura infantil y juvenil latinoamericana, pero privilegia textos más contemporáneos, a modo de dar visibilidad a la escena literaria actual. Particularmente, nos ha interesado incorporar textos que den cuenta de infancias menos representadas, como las rurales e indígenas, así como también aquellos textos que promuevan distintos conocimientos culturales y disciplinares de manera innovadora. Afortunadamente existen en Latinoamérica varias editoriales con líneas de contenido que tributan a estos propósitos. Al poseer una visión de lectura ampliada, BILIJ complementa el catálogo con experiencias culturales y actividades de mediación congruentes con los temas, las cuales tributan al mismo objetivo, conjugándose así de manera orgánica con la colección y las estanterías. Un ejemplo de ello es lo que hemos denominado como “estantería temática”. Esta estantería se caracteriza por su dinamismo y por centrarse en distintos temas mes a mes. Así, la estantería es poblada de recomendaciones lectoras, con libros de nuestro catálogo, que invitan a los lectores a profundizar en diferentes conocimientos y disciplina. A la fecha, esta estantería ha destacado temas como la cocina, la música, el patrimonio latinoamericano, las ballenas, los insectos, y también libros verdes y sobre palabras. Esto permite diferentes propósitos; por un lado, dar a conocer nuestra colección, y por otro, convertir la biblioteca en un espacio vivo y dinámico, hecho por personas que entienden la lectura como una práctica social.



[Donación de la Embajada de Ecuador en Chile. En la foto de izquierda a derecha: Gabriela Pradenas, bibliotecaria de la BILIJ, ministro José Eduardo Proaño, Constanza Mekis, presidenta de Fundación Palabra, ministra Cristina Granda y Marlene Saldes, colaboradora BILIJ.]



Para lograr que los potenciales usuarios reconocieran a la BILIJ como un espacio cultural, fue necesario desarrollar una estrategia de vinculación territorial. Esta incluyó el acercamiento a los establecimientos educativos, organizaciones vecinales, el comercio y artesanos del sector para darnos a conocer. A su vez, esto permitió llegar a la comunidad más inmediata, las familias del barrio Matta Sur, facilitando la participación intergeneracional. Estos directos beneficiarios de la propuesta de BILIJ han demostrado su interés mediante la participación activa en la programación y servicios de la biblioteca. A la fecha, contamos con más de 900 socios, que corresponden en un 50% a habitantes de la comuna de Santiago. El interés por llevar libros en préstamo, para extender el gozo de la lectura en el hogar, nos ha llevado a estar en el sexto lugar del ranking de las bibliotecas públicas de la Región Metropolitana.

El **espacio patrimonial** que enriquece la labor de la BILIJ fue un elemento fortuito, vinculado al lugar donde establecimos la biblioteca. Como mencionamos anteriormente, gracias a un convenio con la Ilustre Municipalidad de Santiago, Fundación Palabra obtuvo en comodato el uso de un pequeño inmueble, ubicado en el predio del edificio patrimonial Ex Asilo Hermanitas de los Pobres actualmente en proceso de recuperación. El edificio es una construcción de 1898 de notable belleza arquitectónica, diseñado por el arquitecto e ingeniero Eugenio Joannon y rodeado por un parque de árboles nativos. Estuvo en funcionamiento más de un siglo, hasta que fue desalojado por causa del terremoto del año 2010. Dos años más tarde fue declarado Monumento Nacional y luego adquirido por la Municipalidad de Santiago. Actualmente se han establecido ahí servicios para la comunidad como una lavandería y botica comunitarias.

La Municipalidad de Santiago está llevando a cabo la recuperación estructural del edificio y se proyecta como un futuro centro social comunitario para la comuna de Santiago.

El estar al alero del edificio patrimonial ha significado una especial vinculación con la comunidad. Los vecinos tienen una historia en relación a este territorio, que sienten propio y valoran. Muchas de esas vivencias fueron rescatadas en la publicación Carmen 1200: espacio y memoria.

Como una forma de aportar a la construcción simbólica de este espacio patrimonial, desde la BILIJ hemos desarrollado diversas actividades que se relacionan con el legado humano e histórico que colaboran en la integración de diferentes saberes. Por ejemplo, se llevó a cabo el “Ciclo de oficios, el mundo que nos rodea”. Durante cuatro fines de semana invitamos a vecinos y vecinas del barrio a compartir sus conocimientos y experiencia con los socios de la BILIJ. Así, conocimos a un apicultor y los múltiples productos asociados a las abejas; a un artista dedicado a confeccionar letreros, que rescatan una tradicional tipografía chilena; a



una artesana dedicada a la artesanía con materiales textiles; y una zapatera con más de 40 años de experiencia en el barrio.

El espacio patrimonial se vincula inevitablemente de manera directa con el espacio cultural. Concordamos con Gemma Lluch (2023) cuando establece que uno de los retos actuales para la renovación de las bibliotecas, las prácticas y los espacios de lectura es la “preservación de nuestro patrimonio literario y oral frente a la uniformidad de la industria del entretenimiento”. Este reto se centra en las bibliotecas públicas como el principal apoyo para el aprendizaje a lo largo de la vida” (p.10). El patrimonio, entonces, también posee presencia en lo estrictamente literario y que en BILIJ se complementa con el espacio físico. Este reto supone “construir una experiencia de textos que son literarios como componente de nuestra cultura y parte de nuestra herencia literaria” (Lluch, 2023, p.21) y que se materializa de diferentes maneras. Para Fundación Palabra es de suma importancia que dicha experiencia y herencia patrimonial resulte en lectores ciudadanos, con conciencia cultural e identitaria, las cuales se desarrollan en diversos contextos latinoamericanos.



[Ciclo de oficios, el mundo que nos rodea. Letreros artesanales]

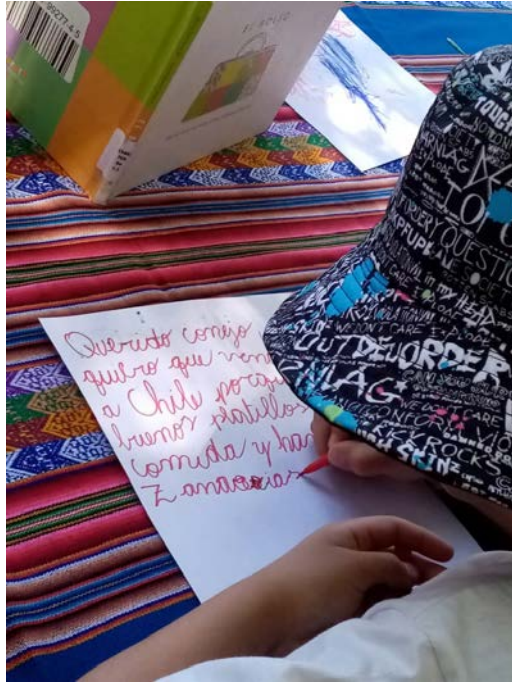




[Ciclo de oficios, el mundo que nos rodea. El oficio de zapatera.]

Otra de las actividades que nos acercó al rescate patrimonial, ya no local, sino de la tradición oral latinoamericana, fue un ciclo de lectura y escritura epistolar, con la autora chilena María José Ferrada, nominada al Premio Memorial Astrid Lindgren 2023. Estos encuentros fueron especialmente significativos para la comunidad migrante que asiste a la BILIJ, ya que durante meses fueron compartiendo historias de Tío Conejo, un personaje muy conocido en Centroamérica y Venezuela. Durante su estancia en la biblioteca *Jugendbibliothek*, María José fue escribiendo y contando las historias que descubrió. La invitación a los niños y niñas fue a escribirle de vuelta, con preguntas sobre Múnich o contándole nuevas historias. El resultado fue una experiencia de rescate patrimonial y el retorno a la práctica de la escritura de cartas, junto con la lectura oral.





[Niño escribiendo carta para Tío Conejo.]



[Niñas recibiendo la carta de María José Ferrada.]



El espacio natural se relaciona con el entorno privilegiado del parque, que permite la exploración práctica de la flora local y el desarrollo de una modalidad cultural sostenible y equilibrada.

La BILIJ se encuentra rodeada por un parque de 1.6 hectáreas. La sola existencia de este gran jardín, inserto en la ciudad, convierte el entorno en espacio de aprendizaje, en posibilidades para el desarrollo de la observación científica y la curiosidad, dando pie a la valoración de la flora y fauna local. En 2022 fue inaugurado el Parque Artesana Alicia Cáceres en sus amplios jardines. El reciente levantamiento de información del parque dio cuenta de 288 especies vegetales que lo transforman en un espacio lúdico natural.

Aprovechando este entorno privilegiado, la propuesta ha sido extender los servicios de la biblioteca y promover la apropiación del espacio natural. El clima de Santiago permite que, durante la mayor parte del año, podamos realizar las actividades en el parque, disfrutando de la sombra de los árboles y rodeados de los cantos de las aves locales.



[Sesión de cuentacuentos en el Parque Artesana Alicia Cáceres.]



Durante la escuela de verano, Verano en Movimiento, la ilustradora María José Arce desarrolló un taller de poesía botánica. Los niños y niñas salieron al parque a observar y escuchar, para rescatar desde una mirada poética todos aquellos elementos que fueran significativos. El ejercicio de valoración del entorno natural los llevó a disfrutar y redescubrir un paisaje que destaca dentro del contexto urbano.

Cada una de estas áreas de trabajo se encuentra incorporada en nuestra planificación estratégica y es evaluada periódicamente a la luz de los indicadores que hemos construido para ello. Esperamos que, a futuro, toda esta información nos permita ir construyendo un área de investigación sobre el desarrollo cultural y lector de nuestros usuarios, así como de los beneficios aportados a la comunidad. Esperamos poder llegar a trazar las trayectorias lectoras que los niños, niñas y jóvenes han vivenciado, a partir de su participación en la BILIJ y sus espacios.

Inevitablemente, los tres espacios mencionados y que se plasman en el quehacer de la BILIJ, se entrecruzan, formando nuevas e insospechadas rutas de lectura y mediación cultural. Es necesario destacar la urgencia de proyectos como este en una región que ha sido considerada como la más desigual del mundo (ONU 2012; OEA 2014), y es por ello que Fundación Palabra y BILIJ posicionan al centro de su quehacer el desafío de la equidad y justicia social. Consecuentemente, varios de los aspectos que hemos expuesto aquí se conectan con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2016), como la educación de calidad (ODS 4), reducción de las desigualdades (ODS 10), paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16). También cabe mencionar que la colección misma posee esta mirada de desarrollo sostenible, con un catálogo actualizado que refiere a temas como igualdad de género (ODS 5), acción por el clima (ODS 13), vida submarina y vida de ecosistemas terrestres (ODS 14 y 15). Además, tomamos como referencia lo expresado por IFLA en su declaración de Lyon: “el creciente acceso a la información y al conocimiento, respaldado por la alfabetización universal, es un pilar fundamental del desarrollo sostenible. Una mayor disponibilidad de información y datos de calidad, así como la participación de las comunidades en el proceso de creación, originará una asignación de recursos plena y más transparente” (2014, p. 2). Esta es una ambición que aspiramos a concretar mediante nuestros programas de mediación lectora, actividades de extensión, estanterías temáticas, investigaciones y contenidos en web. Es así que también esperamos contribuir a una ciudadanía cuya identidad y expresiones culturales son enriquecidas, participan en la sociedad de forma activa, informada y comprometida, y capaces de encontrar “soluciones basadas en la comunidad para los desafíos del desarrollo” (IFLA 2014, p.1).



En este artículo nos propusimos explorar cómo estos tres espacios combinados contribuyen a innovar el vínculo de la lectura en un territorio específico: el barrio Matta Sur en Santiago de Chile. La experiencia que hemos vivido hasta ahora nos lleva a destacar la importancia de mantener un vínculo cercano con los territorios, conocer su identidad, el bagaje cultural y los anhelos de la comunidad, para que la biblioteca y sus acciones, estén realmente al servicio de los usuarios. La vocación participativa de BILIJ nos mantiene atentas al surgimiento de distintas formas de lectura y culturales, que enriquezcan nuestro quehacer.

Para mayor información visitar la página web: www.fpалabra.cl e Instagram @fpалabra.

Referencias

- Crermin T., Moss G. (2018). Reading for pleasure: supporting reader engagement. *Literacy*, 52(2): 59–61.
- Cremin, Teresa. (2020). Reading for Pleasure: challenges and opportunities. In: J. Davison & C. Daly (eds.), *Debates in English Teaching. Debates in Subject Teaching*. London: Routledge.
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2014). Lyon Declaration on Access to Information and Development, Lyon. En: <https://www.lyondeclaration.org/> (última consulta: 21/05/2023).
- Lluch, Gemma. (2023). Las transformaciones en la lectura y los retos de las bibliotecas. *El futuro es hoy: hacia la renovación de las bibliotecas, las prácticas y los espacios de lectura*. En: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2023/01/Dossier_Innovacion_Bibliotecas_Cerlalc.pdf (última consulta: 21/05/2023).
- Mistral, Gabriela. La cuenta mundo. Manuscrito disponible en: <http://www.biblioteca-nacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-141232.html>. (última consulta: 21/05/2023).
- Mistral, Gabriela. (2020). *Obra Reunida*. Tomo V. Prosa. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile. En: http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/colecciones/BND/00/-CH/CH0000129_0005.pdf. (última consulta: 21/05/2023).
- Organización de los Estados Americanos. (2014). América Latina es la región más desigual del mundo. En: <http://www.icndiario.com/2014/06/14/oea-america-latina-es-la-region-mas-desigual-del-mundo/> (última consulta: 21/05/2023).
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). América Latina es la Región más desigual del planeta. En: <http://www.americaeconomia.com/economia-mercados/finanzas/onu-america-latina-es-la-region-mas-desigual-del-planeta/> (última consulta: 21/05/2023).



Paulo Freire: radici dell'educazione alla pace*

Paulo Freire: roots of peace education

Giuseppe Milan

già docente di "Pedagogia interculturale" (Università di Padova)
giuseppe.milan@unipd.it

Abstract

A careful reading of Paulo Freire's texts allows us to understand their importance for those who are committed to peace education.

His critical pedagogy implies a *pars destruens*, which highlights and analyzes relational imbalances, oppressive relationships, colonial-type relationships, all the experiences that deny the possibility of peace at the base. However Freire very clearly presents the *pars construens*, that is the authentically educational perspective, which is based on the construction of dialogic and community relationships, in the awareness that relationality is constitutive of the human person. In this perspective, he proposes a series of attitudes that positively qualify relationships, at a micro and macro level, making them authentic relationships of peace.

It is very important that these relational and community modalities are implemented in the didactic field.

Keywords: critical pedagogy - peace education - dialogic and community relationships.

Una lettura attenta dei testi di Paulo Freire permette di comprenderne l'importanza per quanti si impegnano nell'educazione alla pace.

La sua pedagogia critica implica una *pars destruens*, che evidenzia e analizza gli squilibri relazionali, i rapporti oppressivi, i rapporti di tipo coloniale, tutte le esperienze che negano alla base la possibilità della pace. Tuttavia Freire presenta molto chiaramente la *pars construens*, cioè la prospettiva autenticamente educativa, che si fonda sulla costruzione di relazioni dialogiche e comunitarie, nella consapevolezza che la relazionalità è costitutiva della persona umana. In questa prospettiva propone

* Alcune delle riflessioni contenute in questo articolo saranno presenti anche in un mio contributo, intitolato *Paulo Freire: una "lotta pedagogica" fatta di "indignazione", di "dialogo", di "comunione"*, in fase di pubblicazione in un volume dedicato al pedagogista brasiliano, edito da Vita e Pensiero (2023).



una serie di atteggiamenti che qualificano positivamente le relazioni, a livello micro e macro, rendendole autentiche relazioni di pace. È molto importante che queste modalità relazionali e comunitarie siano attuate in ambito didattico.

Parole chiave: pedagogia critica – educazione alla pace – relazioni dialogiche e comunitarie.

Ci sono pedagogisti che travalicano l'epoca nella quale sono vissuti. Anche a distanza di tempo le loro idee-forti rimangono tutt'altro che estranee alle sfide educative di volta in volta emergenti.

Maria Montessori affermava con realismo che “le guerre non sono mai cessate” e, nel contempo, proponeva la sua pedagogia “scientificamente fondata”, certamente efficace come contributo al “sorgere dell’Uomo Nuovo [...] capace di dirigere e plasmare l’avvenire della società umana” (Montessori, 2022, pp. 1-2 e p. 7): una pedagogia oggi ancora utile nonostante lo scorrere dei decenni.

Anche Paulo Freire, il pedagogista al quale dedico questa riflessione, benché sia passato oltre un quarto di secolo dalla sua morte, è secondo me attualissimo. E lo è anche rispetto alla tematica dell’educazione alla pace, che in questa fase storica – per le molteplici vicende che conosciamo e che ci inquietano – si configura come particolarmente urgente e impegnativa. Ed è attualissimo, Freire, per una pedagogia della pace al passo con i tempi, anche se nei suoi scritti principali non ha fatto della “pace” una delle sue parole d’ordine: all’argomento “pace” non ha dedicato volumi e neppure singoli capitoli dei suoi testi. Ma è evidente che qui, nell’opera di Freire, si scava in profondità, si lavora per un impegno così radicale che precede quello per sfide specifiche: si parte dalle fondamenta, non dalle conseguenze. C’è insomma una chiara “antropologia pedagogica” freireiana, non sempre evidenziata da molti studiosi del pedagogista brasiliano, che è per lui il DNA costitutivo dell’educazione stessa, ne spiega le ragioni profonde e ne detta le conseguenze per l’operatività. L’educazione alla pace, in Paulo Freire, trova le radici e le giustificazioni, pur implicite, nella pedagogia freireiana in quanto tale, come cercherò di evidenziare.

Risulta evidente che pedagogia di Paulo Freire è fortemente e coerentemente legata alla pratica dell’educazione e della formazione degli educatori, alla quale egli si è dedicato per tutta la vita. Ma è proprio lo spessore problematico della pratica educativa, con le sue dimensioni di complessità, con i suoi fallimenti, con le difficoltà di vario genere – culturale, politico, sociale, individuale – che essa evidenzia, a postulare la necessità della riflessione, dello studio, della teorizzazione.



Assegnare all'educazione, come fa Freire, l'altissima e impegnativa funzione di *liberazione* obbliga al continuo vaglio critico, sia per impedirle di cadere nelle contraddizioni generate dalla prepotenza di contesti politici-culturali-economici disumanizzanti, sia per promuoverla senza ambiguità e per fissare in tal senso alcuni fondamenti antropologici-pedagogici che possano veramente essere punti fermi indiscutibili ed efficaci criteri interpretativi dell'operatività.

Freire ha vissuto con determinazione l'impegno pratico-teorico, educativo-pedagogico, e la "passione vocazionale" specialmente in favore dei poveri, degli "straccioni", degli "analfabeti", degli oppressi di ogni tipo e di ogni latitudine. Per questa coerenza pensiero-vita possiamo a buon diritto includerlo tra quei grandi pedagogisti-educatori che hanno lasciato un segno importante proprio per la sapienza con cui hanno dinamicamente legato il pensiero e l'azione, la parola e la vita, mettendo comunque in rilievo – quasi si trattasse di una logica necessità – la priorità della testimonianza coerente, dell'esempio vissuto, dell'"agire per trasformare", in nome di una determinazione etica capace di ascoltare in primo luogo l'urlo silenzioso dei muti e di uscire così dalla falsa neutralità che avvantaggia i prepotenti. Come Maria Montessori ha elaborato la sua pedagogia generale a partire dalla concreta e speciale sfida portata da bambini affetti da forme specifiche di disabilità, che l'hanno costretta a superare l'abitudine a suo tempo prevalente ad agire con modalità spesso generiche e a individuare risposte scientificamente comprovate e valide anche nella generalità delle situazioni, così la pedagogia freiriana ha come punto di partenza le evidenti sfide provocate dalle esperienze di oppressione, di indebita subordinazione, arrivando tuttavia a proporre un pensare-agire valido poi in generale, nei contesti più diversi. La spiegazione sta nel fatto che questa pedagogia ha un chiaro fondamento antropologico, evidenziato da Freire.

Una realtà che deve provocare indignazione

Già il titolo del più importante scritto del pedagogista brasiliano, *Pedagogia degli oppressi* (1971 e 2018), evidenzia che si tratta di una pedagogia *dedicata*.

Se ne ha chiara conferma quando – nella primissima edizione italiana del 1971, prima ancora dell'introduzione, intitolata *Prime parole*, – si legge l'incipit posto da Freire, che da solo spiega tutta l'opera:

*Agli straccioni nel mondo
e a coloro che in essi si riconoscono
e così riconoscendosi con loro soffrono
ma soprattutto con loro lottano*" (Freire, 1971, p. 37)¹.

1 Nella lingua portoghese di Freire: "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam". "Esfarrapados" sono le



Questa dedica (purtroppo non inserita nell'edizione del 2018, incomprensibilmente) indica i soggetti che attirano l'impegno primario e un'attenzione specifica da parte di Freire: gli *esfarrapados do mundo*, gli *straccioni del mondo*. La parola brasiliana è molto più pregnante della sua traduzione italiana: non rimanda tanto alla condizione di estrema povertà materiale dello *straccione*, quanto a quella di chi è ridotto a uno straccio, insignificante, privo di consistenza, di considerazione, scartato e invisibile: l'uomo *analfabeta*, cioè esistenzialmente analfabeta, incapace di dirsi e di leggersi nel mondo, escluso, non-detto, non-visto, non-udito. Esiste un chiaro analfabetismo etico-culturale in chi non include nel proprio vocabolario esistenziale e politico la parola *esfarrapados*. E sono molti quelli che subiscono questo analfabetismo.

L'esperienza complessiva di Paulo Freire è rappresentata proprio da questa "dedica", che esprime un'imprescindibile esigenza di concretezza, la forte necessità di implicazione stretta con la realtà. Necessità di ascolto, di conoscenza, di cura. Il pensare di Freire si bagna di realtà, ma non per subirla, per restarne annegato in una forma ingenua di "coscienza intransitiva" (Freire, 1973, p. 125). Al contrario, per guardarla dal di dentro, per abitarla criticamente.

Noi spesso abitiamo la realtà, sostiene Freire, ma non ne siamo consapevoli: immersi in essa, invischiati spesso in un'anomala indistinzione, ci affidiamo ciecamente a interpretazione ingenua, magiche, superstiziose, ereditate acriticamente dalla cultura dell'immobilismo. D'altra parte, trattiamo della realtà, ne argomentiamo a volte con artificiosa abbondanza di speculazioni, ma la conosciamo soltanto epidermicamente, per sentito dire, da lontano: abbiamo la presunzione di possederla – con un superficiale "senso di mastery", diremmo oggi - senza essere in autentica relazione con essa, senza comprenderla in modo veritiero. L'euforia della padronanza acceca la vista, consegna alla schiavitù della pseudo-libertà, alla prigione della "coscienza intransitiva".

Per Freire, la realtà è interlocutrice impegnativa, è sempre "problem-posing": è provocazione, sollecitazione, è soprattutto sfida, veicolo di richieste pressanti, carico di contraddizioni.

La genesi dell'educazione – e naturalmente della riflessione che deve accompagnarla - non può prescindere dalla presa d'atto di questa sfida, dall'incontro-scontro con le condizioni reali, tanto più dure, evidentemente, per chi subisce l'implacabile legge dell'oppressione: l'educazione può e deve farsi "indignazione" e "giusta collera" (Freire, 1973, p. 81) di fronte alla situazione disumanizzante,

persone che il mondo considera inconsistenti, insignificanti, alle quali non dare nessun credito, del tutto dimenticate. Per Freire queste persone, umili e nascoste nell'ampio ambito del sottoproletariato, sono i primi interlocutori del dialogo educativo. La dedica è in Freire, 1971, p. 37.



interprete di ciò nella ribellione e in vista del riscatto, per salvare e promuovere proprio l'essere umano, che, nell'incontro senza veli con se stesso e con il mondo, chiamato a non chiudere gli occhi, "accoglie la sfida drammatica del momento presente" e riconosce "la disumanizzazione, non solo come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica" (Freire, 2018, pp. 47-48).

Gli "straccioni" sono quelli che, più profondamente di altri, subiscono "la realtà brutale in cui la violenza è una costante e in cui le persone sono costrette a convivere più con la morte che con la vita" (Freire, 2004, pp. 26-27): una realtà in cui la dignità dell'essere umano viene completamente "negata nell'ingiustizia, nello sfruttamento, nell'oppressione, nella violenza degli oppressori" (Freire, 2018, pp. 28-29), nella quale, in circostanze diverse ma ugualmente disumanizzanti, si alternano a volte "un 'ordine' ingiusto, che genera la violenza degli oppressori", altre volte, in modo probabilmente più subdolo, la "falsa generosità, che si alimenta con la morte, lo scoraggiamento e la miseria".

La denuncia di Freire muove evidentemente contro uno specifico contesto storico-politico, il Brasile di alcuni decenni fa. Ma sappiamo che in seguito, in altri luoghi, in altri tempi, in altri contesti socio-culturali-politici, Freire ritrova ugualmente aspetti di oppressione e ingiustizia che si manifestano anche in altre forme ma che, nella sostanza, si configurano pure come "disumanizzazione", come concreta negazione dell'essere umano. Qui non si può parlare di pace: qui la pace viene del tutto tradita. Il nostro mondo occidentale, con i suoi miti, con le sue presunzioni, con le subdole sirene che inneggiano all'onnipotenza del consumismo, dell'autoreferenzialità narcisistica, con i travestimenti identitari di chi indossa i panni della libertà individualistica, può ritenersi esente da quella critica, indenne nei confronti delle infinite forme dell'oppressione? Non lo era qualche tempo fa, quando ancora una guerra combattuta sul campo – un campo che travalica i limiti di un duello tra due nazioni – sembrava frutto di un'immaginazione ingenua, quando comunque tanti micro-conflitti contrassegnavano i nostri organismi sociopolitici. Non lo è sicuramente oggi, quando la guerra vera e propria, così vicina, mostra ogni giorno il suo volto disumanizzante.

In *Pedagogia dell'autonomia*, scritto nel 1996, Freire ribadisce la sua indignazione e afferma che "è un'immoralità, che agli interessi radicalmente umani si sovrappongano, come si sta facendo, quelli del mercato" (Freire, 2004, p. 80). Allo stesso modo, nell'ultimo suo scritto, intitolato *Pedagogia da indignação*, egli critica proprio quell'"etica del mercato" che si manifesta nell'"economicizzazione della persona", secondo la quale il nostro valore risulta direttamente proporzionale al nostro "potere d'acquisto" (Freire, 2000, p. 129).

Perciò, alla brutale violenza dell'oppressione eclatante si affiancano spesso, in altri luoghi e in altri tempi, "il potere invisibile dell'addomesticamento alienante capace di un'efficienza straordinaria", la "burocratizzazione della mente", lo "stato raffinato di estraniamento, di 'autodimissioni' della mente", una sorta di "conformismo dell'individuo, di accomodamento" (Freire, 2004, pp. 88-91).



Sono modi diversi, ma pure disumanizzanti, di vivere la realtà – e perfino la guerra – come “fatalità”, di guardare “ai fatti come a qualcosa di già consumato, come a qualcosa che è successo perché doveva succedere”, di subire la “storia come *determinismo* e non come *possibilità*”, il tempo come uno scorrere “de-problematizzato” in cui “il domani diventa perpetuazione dell’oggi”: “non c’è più spazio per la scelta, ma soltanto per potersi accomodare in modo disciplinato a quel che già c’è o che verrà”. La realtà si pone così come mero “destino” per esseri umani “impotenti”, che accettano di essere tali facendo propria la strategia antipedagogica della neutralità, del pilatesco lavarsene le mani in cui, ad esempio, “il corpo delle donne e degli uomini diventa un puro oggetto di spoliatura e di indifferenza”. In tanti modi viene espressa una “visione meccanicistica” della storia personale e collettiva che, denuncia Freire, utilizza armi nuove e suadenti: non le relazioni di oppressione elementarmente grezze e di facile lettura, che si reggono sull’esplicito sopruso, ma le modalità di dominio e di subalternità che si avvalgono di “sostituzioni fantastiche”, che tuttavia non alterano la natura dell’ingiustizia e della disumanizzazione (Freire, Gadotti, Guimarães, 1995, p. 94).

Tra le sofisticazioni disumanizzanti che indignano Freire c’è l’“eccesso di ‘razionalità’ nel nostro tempo così altamente tecnologizzato” (Freire, 2004, p. 28): una pseudo-razionalità, che assolutizza — anche nella prassi educativa — la quantità a scapito della qualità, la “specializzazione esagerata” a scapito del vero sapere (Freire, 1973, p. 109 e p. 119)², la produzione del mercato consumistico a scapito dei valori autentici, l’erudizione asettica e sterile al posto dell’autentica educazione umanizzante: “Non si può fare una lettura critica se la si fa come se si andasse ad acquistare all’ingrosso. Leggendo venti, trenta libri” (Freire, 2004, p. 24). Leggere in modo sapiente la realtà comporta attitudine etica a cogliere l’essenziale e acutezza critica, non certo la lente distorcente della quantità.

“Una delle più grandi tragedie dell’uomo moderno, per non dire la maggiore – scrive Freire in *L’educazione come pratica della libertà* –, consiste nel fatto che oggi egli è dominato dalla forza dei miti, guidato dalla pubblicità organizzata, sia essa ideologica o no, per cui sta rinunciando sempre di più e senza accorgersene alla sua capacità di decidere”.

E ancora: “assistiamo ogni giorno, dove più, dove meno, in tutte le parti del vasto mondo, allo spettacolo doloroso dell’uomo semplice schiacciato, umiliato e adattato, trasformato in spettatore teleguidato dalla forza dei miti [...] che, rivoltandosi contro di lui, lo distruggono e lo annientano” (Freire, 1973, p. 51 e p. 53).

2 Si vedano le note 7 e 16 in cui Freire afferma di aver apprezzato, al riguardo dell’argomento, sia l’analisi compiuta da Mounier (cita Mounier, 1968), sia la critica di Maritain all’ «animizzazione progressiva dello spirito e della vita umana» (cita Maritain, 1947, p. 40).



La lucida analisi critica della realtà del pedagogo brasiliano considera scenari anche assai diversi, molteplici forme di disumanizzazione: a diverse latitudini e in varie situazioni economico-culturali ritrova le infinite trame dell'oppressione passivizzante, del mutismo imposto o assunto per l'abitudine ad abbassare lo sguardo, del "gregarismo" di chi si inchina al dominio della prepotenza e dell'effimero facendosi "zimbello del gioco dei cambiamenti", vittima di assurde "prescrizioni sociali che gli vengono imposte, ovvero quasi subdolamente offerte in dono", giungendo perfino a pensare – a opera di tali sofisticate manipolazioni culturali – "che sia bellissimo essere un rinoceronte": "quanto meno si rende conto della sua tragedia, tanto più si trasforma nel rinoceronte di Ionesco" (Freire, 1973, p. 53).

L'uomo-rinoceronte è colui che, accettando una vita indegna, chiude gli orizzonti, abbassa lo sguardo e l'asticella identitaria, accettando di "essere di meno": distorce così l'autentica vocazione a "essere di più" (*ser mais*), provocando la "morte dell'utopia e del sogno" che si accompagna alla "morte della storia", al fatalismo di un tempo "deproblematizzato". Perché "la realtà è questa, e basta" (Freire, 2004, p. 91 e p. 61).

La realtà "storica" della disumanizzazione, che comunque si riattualizza di tempo in tempo con modalità molteplici e talvolta inedite, accettando anche il gretto realismo per il quale le guerre sono sempre esistite e sempre esisteranno, è perciò il dato di fatto da cui muove la "pedagogia dell'indignazione" di Paulo Freire: un primo, imprescindibile aspetto della sua "pedagogia dedicata".

Va comunque sottolineato che, per configurarsi come autenticamente pedagogica, l'indignazione, di fronte a se stessi – quando ci facciamo ospiti dell'oppressore, come mito interiorizzato – e di fronte alla disumanizzazione contestuale, non deve manifestarsi in forme di violenza o limitarsi a una prassi soltanto distruttiva e conflittuale: è chiamata a oltrepassare la fase contestativa e bellicosa per far prevalere l'annuncio, la speranza, il concreto esercizio dell'amore creativo, passando perciò dal momento della mera ribellione a quello costruttivo dell'umanizzazione.

L'antropologia dialogica di Freire

È convinzione di Freire che l'essere umano sia ontologicamente ed esistenzialmente chiamato a oltrepassarsi, a "essere di più", a trascendere sé stesso e la realtà che vorrebbe incatenarlo nella prigione della "compiutezza", della presunzione che il cammino identitario possa ad un certo punto dirsi "concluso" e che anche le realtà politiche, culturali e religiose possano ritenersi "compiute". Questa compiutezza potrebbe appoggiare il mito della propria perfezione e dell'imperfezione altrui, della propria superiorità e dell'inferiorità altrui, con tutte le conseguenze che ne deriverebbero. Freire ribadisce invece che l'essere umano è sempre "incon-



cluso”, e ritiene che questa affermazione possa essere considerata un vero e proprio punto di partenza del suo discorso pedagogico:

Qui arriviamo al punto dal quale probabilmente saremmo dovuti partire. Quello dell'incompiutezza dell'essere umano. In realtà, l'incompiutezza dell'essere umano – o quella che possiamo chiamare la sua 'inconclusione' – è propria dell'esperienza vitale. Dove c'è vita, c'è incompiutezza (Freire, 2004, p. 41; Freire 2018, p. 48 e p. 93).

La consapevolezza di essere sempre incompiuto implica per l'essere umano l'apertura fattiva alla relazionalità, e Freire lo esprime in una pagina meravigliosa:

Non è possibile stare nel mondo senza fare storia, senza essere da essa plasmati, senza fare cultura, senza 'trattare' la propria presenza nel mondo, senza sognare, senza cantare, senza fare musica, senza dipingere, senza prendersi cura della terra, delle acque, senza usare le mani, senza scolpire, senza fare filosofia, senza punti di vista sul mondo, senza fare scienza, o teologia, senza timore davanti al mistero, senza imparare, senza insegnare, senza idee di formazione, senza fare politica (Freire, 2004, p. 47).

Emerge la definizione dell'essere umano come relazionalità dialogica: quel mondo che si pone come interlocutore sfidante, provoca il protagonismo creativo e dialogico dell'essere umano, si configura come un “tu” che interpella le infinite potenzialità d'azione di chi può giocare in questo meraviglioso campo che è la vita, e non è invece oppresso e costretto al mutismo.

Proprio in questa interrelazionalità sta il fondamento dell'antropologia pedagogica di Paulo Freire. Tutto il resto trova significato in questa affermazione. Freire lo ribadisce, in altro modo, in *L'educazione come pratica della libertà*, affermando che l'essere umano è “coscienza transitiva” e che questa si esplica in tre fondamentali aree: le relazioni con gli altri esseri umani, le relazioni con la natura, le relazioni con la dimensione che ci trascende aprendosi alle molteplici forme della creatività artistica, spirituale e religiosa:

Proprio questo esistere è un concetto dinamico, che implica un eterno dialogare dell'uomo coll'uomo, dell'uomo col mondo, dell'uomo col suo Creatore (Freire, 1973, p. 71).

Sono affermazioni assolutamente importanti, non sempre adeguatamente sottolineate dalla letteratura scientifica su Freire. Sta qui, secondo me, il punto-chiave del suo pensiero: la relazionalità dialogica, costitutiva dell'essere umano, non è dimensione monodirezionale, a senso unico, ma è relazionalità aperta a 360°. Appare chiaro che, per Freire, questa dialogicità costitutiva si fonda proprio sulla visione della “*coscienza come coscienza in rapporto intenzionale col mondo*” (Freire,



2018, pp. 87-88), non la patologica coscienza intrapsichica egocentrata e neppure la coscienza oppressa degli esseri umani ridotti a “corpi vuoti”, adatti soltanto a essere riempiti da invasori esterni. È invece la coscienza di-, la consapevolezza dialogica attivata dall’intenzionalità a incontrare l’altro da sé come tu: un tu definito dalle tre direzioni fondamentali: l’altro essere umano, il mondo, la dimensione del trascendente.

Qui si coglie la chiara affinità tra il pensiero di Freire e quello di altri pensatori – più volte citati direttamente dallo stesso pedagogista brasiliano, ma anche da molti dei suoi biografi –, come Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier, Jacques Maritain: pensatori appartenenti all’area culturale dell’esistenzialismo e/o del personalismo cristiano, ai quali se ne aggiungono altri di area marxista, ugualmente significativi per Freire (primo tra tutti Antonio Gramsci). Tali molteplici linee di affinità meriterebbero una serie di approfondimenti che qui non sono possibili.

Un accenno particolare merita la vicinanza con alcune affermazioni di Martin Buber. In *Pedagogia degli oppressi*, ad esempio, Freire denuncia la “cosificazione” dell’altro quando la relazione decade a *Io-Esso*³ e utilizza palesemente la terminologia buberiana accostando i due pronomi *io* e *tu*, oltre al pronome *questo*, che evidentemente traduce l’*Esso* di Buber:

L’*io* anti-dialogico, dominatore, trasforma il tu dominato, conquistato, in un mero *questo*. L’*io* dialogico, al contrario, sa che è esattamente il tu che lo costituisce. Sa pure di essere costituito da un *tu* (un non-*io*) che si costituisce a sua volta come un *io*, avendo nel suo *io* un *tu*. In questo modo l’*io* e il *tu* vengono ad essere *due tu* che diventano *due io*. Non esiste quindi nella teoria dialogica dell’azione un soggetto che domini attraverso la conquista e un oggetto dominato. Invece ci sono dei soggetti che si incontrano per dare un nome al mondo, in vista della sua trasformazione (Freire, 2018, pp. 185-186).

Nei *due tu* che nel gioco della reciprocità dialogica diventano *due io* si manifesta questa ontologica co-abitazione, co-partecipazione, che nulla toglie all’unicità di ciascuno, ma questo “ciascuno” è intimamente costituito di relazionalità: una relazionalità che, sia in Buber che in Freire prevede l’alternativa *io-tu* (autentica, educativa) e *io-esso* (inautentica, riduttiva).

Come Martin Buber afferma “divento io nel tu; diventando io, dico tu” e “l’uomo è tanto più personale quanto più forte, nella duplicità umana dell’io, è

3 Per le “coscienze necrofile” – scrive Freire - “gli altri sono quasi delle ‘cose’ [...] tendono a trasformare tutto ciò che li circonda in oggetti [...]. L’umanizzazione per essi è una cosa [...]. Quanto più gli oppressi vengono controllati, tanto più sono trasformati in ‘cose’ [...]. Gli oppressi, in qualità di ‘oggetti’, quasi di ‘cose’, non hanno obiettivi” (Freire, 2018, pp. 64-66 e p. 75).



l'io della parola fondamentale io-tu" (Buber, 1993, p. 67 e p. 105), così Paulo Freire scrive che "è l'alterità del 'non io', o del *tu*, che mi fa accettare la radicalità del mio *io*" (Freire, 2004, p. 35).

Freire propone perciò la chiarissima distinzione tra la relazionalità conflittuale e bellicosa - quella del "dualismo" negativo della disumanizzazione, quello degli "esseri che 'ospitano' l'oppressore" - e la relazionalità dialogica della convivialità relazionale, dell'incontro autentico, nel quale la dinamica *io-tu* è quella liberante, "biofila", quella degli "attori nella intersoggettività, nell'intercomunicazione" (Freire, 2018, p. 145).

Da questa antropologia dialogica Freire fa discendere, come logica conseguenza, la sua ricca "teoria dialogica dell'azione" che si esplica sia in campo pedagogico, attraverso un'educazione dialogica e "problematizzante", sia in ambito politico dato che è proprio una ben fondata teoria dialogica che serve alla trasformazione del mondo.

Al riguardo, Freire si chiede: "in cosa consiste il dialogo?" In *L'educazione come pratica della libertà* risponde così:

Il dialogo è un rapporto orizzontale tra A e B. Nasce da una matrice critica e genera criticità (Jaspers). Si nutre di amore, di speranza, di umiltà, di fede, di fiducia. Quando i due poli del dialogo si uniscono nell'amore, nella speranza, nella fede reciproca, diventano critici e cercano insieme qualcosa di nuovo. Ne deriva una corrente di simpatia reciproca che genera la comunicazione (Freire, 1973, p. 132).

In *Pedagogia degli oppressi*, e in chiave decisamente pedagogica, troviamo invece il notissimo passaggio:

Attraverso il dialogo si verifica il superamento da cui emerge un dato nuovo: non più educatore *dell'*educando; non più educando *dell'*educatore; ma educatore/educando *con* educando/educatore. In tal modo l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa (Freire, 2018, p. 89).

E continua significativamente: "A questo punto nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo".

L'affermazione paradossale "nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso" è un modo efficace per riaffermare che l'educazione non è fatto dell'io individualistico, ma è relazionalità dialogica, nella generatività che nasce proprio dalla mutualità io-tu che comporta l'apertura responsabile al mondo, alla storia, alla cultura.

Freire auspica perciò una relazionalità interpersonale, comunitaria, politica che, per porsi anche a beneficio della propria identità, deve essere aperta in primo



luogo alle diversità identitarie e culturali: “Quanto più mi offro all’esperienza di relazionarmi con le differenze, senza paura, senza pregiudizi, tanto meglio mi conosco e costruisco il profilo di me stesso” (Freire, 2004, p. 107).

La teoria dell’azione dialogica implica perciò una relazionalità dialogica interpersonale, io-tu, che sia sempre capace di oltrepassarsi e di aprirsi alla relazionalità di “comunione”: il dialogo e la comunione hanno sempre il compito di aprirsi “al mondo”, che è sempre sfera di costruzione e di trasformazione: come abbiamo già visto, “il dialogo è questo incontro di uomini, attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome” e, parlando più esplicitamente in termini pedagogici, “gli uomini si educano in comunione attraverso la mediazione del mondo” (Freire, 2004, p. 98 e p. 89).

Il mondo è sempre immancabile interlocutore, “mediatore”, *terzium* imprescindibile nella dimensione “tra”: non c’è dialogo vero o vera comunione, non c’è educazione né politica autentica dove manchi l’attenzione alla realtà – non certo quella avulsa narrata dalle chiacchiere dell’“educazione depositaria” o dagli slogan della propaganda politica, mera trasmissione di parole vuote e totalmente avulse – ma la realtà che si presenta sempre come “sfida drammatica del momento presente” (Freire, 2004, p. 47).

Al riguardo, è necessario interpretare nel modo più pertinente il verbo *mediatizar*, che Freire utilizza quando allude al fatto che il mondo – con tutto ciò che significa – è interlocutore attivo, come ad esempio nell’educazione problematizzante. Nelle varie traduzioni in italiano si utilizza il termine “mediazione”, connesso evidentemente al verbo “mediare”.

In realtà, il significato del verbo *mediatizar* è piuttosto quello di “sfidare”, di creare ostacoli, di mettere duramente alla prova, tutt’altro che una timida mediazione per una comoda neutralità che pensi di riappacificare ingenuamente il mondo e che de-problematizzi la vita (Corzo, 2018, pp. 51-62)⁴: il rapporto autentico con l’altro da sé e con il mondo deve mettere sempre in moto la coscienza critica, deve farci smettere di essere passivamente “nel mondo” per essere, invece, attivamente “con il mondo” (Freire, 1973, p. 49 e p. 129).

La costruzione sempre incompiuta della pace

Il fatto stesso che l’essere umano sia sempre incompiuto, inconcluso, rende evidente che la pace stessa è realtà sempre incompiuta, imperfetta: sta sempre nella zona intermedia in cui *ciò che è* si rapporta con *ciò che potrebbe essere*. È un processo

4 Questo concetto viene espresso da José Luis Corzo, facendo comunque riferimento a un contributo di Fulvio Cesare Manara.



permanente che si costruisce nella quotidianità sia prendendo consapevolezza delle contraddizioni, delle ingiustizie, delle oppressioni, della conflittualità micro e macro, di tutti i “crimini di pace” – come li definiva Franco Basaglia (Basaglia, Basaglia Ongaro, 1975) – che vengono compiuti anche in tempo di pace, che negano l’umanità e che non vengono a galla perché funzionali alla società oppressiva, sia operando incessantemente per il loro superamento. Questo processo è chiaramente politico, ma, prima ancora, è educativo, perciò riguarda ciascuno: parte dall’alfabetizzazione critica, dall’emersione del soggetto dal mare del mutismo e della passività, fa uso del linguaggio critico per passare imprescindibilmente al linguaggio delle possibilità, della speranza, fino alla concreta costruzione della giustizia.

Appare chiaro che soltanto in questo modo, partendo dalle radici, l’educazione diventa anche fatto politico, capace di agire sullo status quo, sui sistemi sociopolitici di oppressione, quelli che amano “stare in pace” a loro modo, e di contagiarli con il tarlo del radicale cambiamento.

L’educazione è perciò chiamata a non essere sterile e a-storica ma a entrare criticamente in dialogo costruttivo con l’altro, con la realtà, con la cultura, e allora non può non farsi “educazione politica”, impegno attivo di ciascuno a “partecipare”, a essere attore protagonista di cambiamento del mondo che gli viene consegnato: gli uomini sono tenuti, attraverso la concreta rivoluzione dell’educazione a superare la “schizofrenia storica”, che li vuole assenti dal mondo, e a essere veramente “bagnati di realtà” (Freire, 2018, nota 4, p. 98).

Va sottolineato che per Freire ogni rivoluzione autentica, e perciò dialogica, implica i seguenti presupposti: amore, umiltà, fede, fiducia reciproca, speranza e pensiero critico (Freire, 2018, pp. 99-103; Freire, 1973, p. 132).

Il vero rivoluzionario e operatore di pace è “biofilo”, amante della vita, degli altri, del mondo. Freire riporta la seguente affermazione di Guevara: “Mi lasci dire, a rischi d’apparirle ridicolo, che il vero rivoluzionario è guidato da grandi sentimenti di amore. È impossibile concepire un autentico rivoluzionario che non abbia questa qualità” (Freire, 2018, p. 99).

È umile: non si può dialogare a partire dall’arroganza, da una presunzione di inferiorità. Se non sono umile nei riguardi degli altri e del mondo, afferma Freire, “devo camminare ancora molto, per arrivare all’incontro con essi” (Freire, 2018, p. 101).

Altra condizione “a priori” per il dialogo è la *fede* negli esseri umani, dimensione dell’amore che rende possibile il processo di umanizzazione. L’educatore dialogico crede negli altri ancor prima di vederli e in questo modo facilita la maieutica di liberazione delle potenzialità di ciascuno.

Quanto alla *fiducia reciproca*, essa non può non essere il risultato atteso delle suddette virtù.

L’educazione alla pace implica anche la radicalità della *speranza*, dato che la realtà dell’incompletezza deve aprire la strada al sogno, all’utopia e, concreta-



mente, a un'intenzionalità educativa da sperimentare ogni giorno nelle relazioni interpersonali e sociali e nella "ricerca permanente" (Freire, 2018, p. 102). È chiaro in Freire lo stretto legame tra speranza e impegno: "la speranza non significa però incrociare le braccia e aspettare; mi muovo nella speranza nella misura in cui lotto, e se lotto con speranza, spero".

Infine, il *pensiero critico* è quello che consente di vivere la realtà come processo trasformativo e non come entità statica.

Costruire una cultura della pace implica perciò un'azione complessa e coerente, basata sui valori della solidarietà, della fratellanza, della giustizia, della libertà e capace di opporsi e di vincere – seppur mai definitivamente – la cultura basata sull'antagonismo, sulla conflittualità, sulla guerra.

Conclusioni: un giusto riconoscimento

Nel 1986 è stato giustamente assegnato a Paulo Freire il prestigioso *Premio Unesco per la Pace*. Le motivazioni hanno evidenziato il suo instancabile impegno e la sua costante attenzione verso coloro che cercano non solo educazione, ma liberazione, dignità e giustizia, senza le quali l'umanità non può realizzare appieno le sue potenzialità, operando in primo luogo per l'alfabetizzazione delle fasce più povere della popolazione e aiutandole così a diventare parte attiva nella lotta contro la povertà: tutte forme di impegno necessarie per la costruzione della pace.

La *lectio* di Freire ha evidenziato gli aspetti più significativi della sua esperienza: "Soprattutto dagli anonimi, dagli sfortunati e dagli sfruttati del mondo ho imparato che la pace è fondamentale, indispensabile. Ma per essa bisogna lottare. La pace è qualcosa che si crea, si costruisce, superando la realtà, i fatti perversi della vita sociale. La pace si crea e si sviluppa nella costruzione senza fine della giustizia sociale. Per questo non credo in quella specie di educazione alla pace che, invece di portare alla luce il mondo dell'ingiustizia, lo oscura e ha l'effetto di opprimere ancora di più le sue vittime. Al contrario, l'educazione per cui mi batto è un'educazione rigorosa, responsabile, essenzialmente democratica o progressista che, per incoraggiare gli studenti a imparare, li sfida a lavorare costantemente man mano che procedono"⁵.

Alla fine del suo intervento, riferendosi al premio ricevuto, Freire, assolutamente fedele a sé stesso, ha affermato di considerarlo un monito, un incoraggiamento a continuare: "Vincere questo Premio non ti dà il diritto di riposare sugli allori. Per me, è uno stimolo a continuare, per essere davvero degno dell'omaggio

5 Il testo in inglese della relazione di Freire si trova in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122930> (per le parti riportate, la traduzione è mia).



ricevuto”. Dobbiamo riconoscere che non ha riposato sugli allori e che, anche in relazione a quanto l’attualità impone, ci aiuta a vegliare e ad affrontare ad occhi aperti le sfide che si presentano con rinnovata violenza e i loro innegabili risvolti pedagogici.

Riferimenti bibliografici

- Montessori M. (2022). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Basaglia F., Basaglia Ongaro F. (eds.) (1975). *Crimini di pace*. Torino: Einaudi.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Corzo J.L. (2018). Un dialogo con Fulvio C. Manara su Freire e Milani. *Educazione Aperta*, 4.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P., Gadotti M., Guimarães S. (1995). *Pedagogia: dialogo e conflitto*. Torino: SEI.
- Freire P. (2000). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP.
- Freire P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
- Maritain J. (1947). *L'éducation a la croisée des chemins*. Paris: Librairie Universelle de France.
- Mounier E. (1968). *La petite peur du XX siècle*. Paris: Seuil.



Maria Montessori e la fondazione della scienza della pace

Maria Montessori and the foundation of the science of the peace

Carla Xodo

Professoressa emerita dell' Università di Padova
carla.xodo@unipd.it

Abstract

In peace studies, which developed in Europe around the second half of the last century, Maria Montessori stands out both as a prominent forerunner of a research orientation, identified today as Peace Research, as well as the founder of Peace Education. This essay aims to give a fair credit to an original scholar, generally underestimated if not ignored in the education field, despite her strongly innovative charge. In fact she anticipated contents and methods that laid the foundations for the development of a science of peace, thus building a bridge politics vs education, of which she highlighted the power of ideal weapons to disarm real wars.

Keywords: peace, war, conflict, childhood, education

Negli studi sulla pace, sviluppatasi in Europa intorno alla seconda metà del secolo scorso, Maria Montessori si staglia come importante precorritrice di un orientamento di ricerca, identificato oggi come *Peace Research*, nonché come fondatrice della *Peace Education*. Questo saggio si propone di dare un giusto merito a una studiosa originale, generalmente sottovalutata se non ignorata nel campo dell'educazione, sebbene fortemente e originariamente caricata. Ha infatti anticipato contenuti e metodi che hanno gettato le basi per lo sviluppo di una scienza della pace che costruisce un ponte tra politica e educazione, di cui ha messo in luce la potenza delle armi ideali per disarmare guerre vere.

Parole chiave: pace, guerra, conflitto, infanzia, educazione



1. Premessa

Lo scoppio improvviso della guerra in Ucraina ripropone con forza sul piano educativo il valore della pace. Il tema nel corso del tempo ed in ragione del variare delle temperie culturali ha avuto cittadinanza in pedagogia (Simoncelli, 1986; de Giorgi, 2018), ma senza imporsi con la cogenza che esso richiedeva. In effetti, data la complessità dei fattori che concorrono a determinarne la portata (Nigel Young, 2010; Cerutti, Lazzarini, 2020-21) ed il variare dei contesti, la ricerca pedagogica aveva finito per focalizzarsi su aspetti separati, senza una visione d'insieme, privilegiando cioè elementi importanti, complementari, ma non costitutivi della pace. Due date sono essenziali per capire questo passaggio: il crollo del muro di Berlino nel 1989 e la fine della Guerra Fredda (Venturi, 2013; Foscati, 2001). Nell'immediato si era pensato, o illuso, di aver esorcizzato per sempre lo spettro della guerra, in tal modo mettendo la sordina alle ragioni che, a più riprese, avevano alimentato le ostilità nella forma in cui le abbiamo conosciute in Europa nel secolo scorso. Quella conquista – mai più la guerra in Europa – sembrava un punto di arrivo, senza più ritorni. Un salto di paradigma dunque, favorito anche dall'irrompere sulla scena del mondo occidentale di un altro fenomeno quasi sconosciuto: una tumultuosa ed ingovernabile migrazione di massa. Terreno fertile, per usare un eufemismo, per un riorientamento della ricerca pedagogica. Di qui l'imporsi di temi poco frequentati fin al allora, come l'intercultura, l'inclusione e via scorrendo, insieme alla rivisitazione e all'approfondimento di questioni che scorrono da sempre come un fiume carsico nell'ethos del Paese, come la democrazia, l'educazione civica, la legalità ecc. (Aprile, 1999).

Si tratta di contenuti ad elevata attrazione culturale nelle loro drammaticità. Questioni connesse alla comunicazione, integrazione e convivenza in società multietniche e multiculturali sono inevitabilmente tematizzabili in direzione educativa. Ma il tornante della storia che abbiamo imboccato ci insegna che la pace non è mai un dato acquisito e, soprattutto, che essa, la pace, non può essere relegata a mero epifenomeno, né di un'azione educativa trasversale, né di un'azione educativa generica. Questa era la convinzione che alla fine dei grandi eventi bellici del 900, di fronte ad una pace basata sul terrore e sulla deterrenza delle armi atomiche (Galtung, 1975-1988), aveva smosso nel profondo le acque di un mare relativamente calmo, quello dell'*intelligentsia* del mondo occidentale, molto relativamente *engagé*. Si assistette ad un progressivo e importante avvicinamento di intellettuali di diverse provenienze disciplinari per dar vita ad un nuovo orientamento di ricerca. È passato alla storia con la denominazione anglosassone di *Peace Research* (d'ora in poi *PR*). La sua carica interdisciplinare spingeva la ricerca verso orizzonti sistemici, ad uno scavo in profondità delle ragioni quasi *invincibili* della *guerra* a fronte di un'aspirazione comune verso la pace. Ci sono e, se sì, quali



le «cause che fanno crescere o decrescere la violenza, sulle condizioni associate a questi cambiamenti e sui processi per cui questi cambiamenti accadono» (Stephenson, 1999)?

Le figure di spicco di quel movimento godevano di riconoscimenti accademici. Qui ci limitiamo ad accennare velocemente ai più importanti, ripromettendoci di farne uno studio dedicato: J. Galtung, P. Rogers, O. Ramsbotham, F. Fornari, S. Procacci, G. Pontara, N. Bobbio. In questo quadro, per il taglio pedagogico che hanno queste pagine, la figura più significativa e, stranamente, non annoverata per i suoi meriti in questo tipo di lavori, è Maria Montessori, sulla cui figura è improntato questo studio.

2. Maria M. precorritrice della *Peace Research* e della *Peace Education*

Proviamo a considerare il contributo di Maria Montessori (d'ora in poi MM.) tra le due guerre, in rapporto alla *PR* che si caratterizza per l'applicazione del metodo scientifico agli studi sulla pace. Precursori (Bartolucci, 2013, p. 2; Venturi, 2013, pp. 27-33) di questa linea di ricerca vengono considerati coloro che per primi hanno affrontato il tema da un'ottica storico-empirica, oggettivabile, al netto di ogni tentazione fondativa, basata su principi generali, astrattamente sussunti. Essi sono partiti da un interrogativo semplice e lapidario: quali sono i fenomeni concreti che alimentano la guerra e la pace? E anche se nelle loro opere non hanno utilizzato l'espressione *PR*, nondimeno hanno posto le premesse per una estensione della metodologica scientifica anche a questo ambito di studi.

Sulla base di questi presupposti, la critica del settore è concorde nell'identificare come precursori della *PR* studiosi quali il sociologo sovietico Pitirim Alexandrovich Sorokin (1889-1968), il meteorologo Lewis Fry Richardson (1881-1953) e il Philip Quincy Wright (1890-1970). Il primo, dopo aver scritto in età giovanile, nel 1922, *L'influenza della guerra sul comportamento umano e l'organizzazione sociale*, opera distrutta per ordine del regime, in tarda maturità, nel 1962, scrive *Social and Cultural Dynamics*, ove analizza ben mille eventi bellici sotto l'aspetto quantitativo (esercito, perdite, durata del conflitto) e individua la loro frequenza nei periodi di transizione (Sorokin, 1937). Il secondo, un quacchero pacifista, tra il 1920 e il 1949 tratta statisticamente i più diffusi luoghi comuni relativi alla guerra ed esamina centinaia di "deadly quarrels" (Richardson, 1950). Il terzo, un pioniere delle relazioni internazionali, nella sua opera più famosa, *A Study of War*, scritta nel 1942 e aggiornata nel 1965, in chiave interdisciplinare approfondisce i diversi aspetti della guerra (Wright, 1942).

Ci siamo soffermati ad accennare brevemente il contributo di questi autori agli studi sulla pace per sottolineare, come si vedrà, che quello di MM. non è da meno, se solo si tenta di analizzarne le sue componenti.

Prioritario è contestualizzare brevemente il contributo della pedagogista mar-



chigiana alla causa della pace, per due ordini di considerazioni: da una parte, in chiave prodromica rispetto alle finalità delle *PR* ed in particolare della *Peace Education*; dall'altra, come atto dovuto e giusto riconoscimento del significato profondo esercitato nella prospettiva della mondialità (Bartolucci, 2013, p. 3).

3. Il fermento dell'ambiente culturale francese

Il freddo dato cronologico è un fattore non secondario per sottolineare, come merita, il tratto pionieristico negli studi sulla pace di MM. Essa nasce a Chiaravalle il 6 maggio 1870 e muore a Noordwijk, nei Paesi Bassi, in casa di amici nel 1952. Vive, quindi, in un periodo di vent'anni antecedente quello degli autori di cui si è fatto cenno dianzi. In tempo per assistere alla esplosione di due guerre mondiali, con l'intermezzo, in Italia, del regime fascista, colpevole, dopo un iniziale appoggio, di averla ostacolata nelle sue iniziative nel campo dell'educazione (Schwegman, 1999; Giovetti, 2009; Scocchera, 1990, 1997), fino al punto di indurla al lungo esilio in America.

Ma, a determinare il suo interesse verso il tema della pace concorrono, oltre alla vicenda personale, anche le suggestioni che essa ricava nell'ambiente culturale francese. Ci si riferisce, per un verso, alla *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* fondata nel 1921 da A. Ferrière, che raccoglie pedagogisti come Ovide Decroly, Pierre Bovet, Beatrice Ensor, Edouard Claparède, Paul Geheeb (Galeazzi, 1992; De Giorgi, 2018); per altro verso, alla rivista *Esprit*, fondata '32 da E. Mounier. Entrambe le iniziative sono espressione di un movimento pacifista che va connotandosi in maniera precipua, rispetto al quale MM matura una propria posizione. La *Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle* elabora una *Carta dell'educazione nuova* in cui le finalità pacifiste, affidate al rinnovamento educativo, sono esplicitate a chiare lettere da Henri Wallon :

Questo Congresso fu il risultato del movimento pacifista che aveva fatto seguito alla prima Guerra Mondiale. Ci si era convinti che, per garantire al mondo un futuro di pace, la cosa più efficace sarebbe stata quella di sviluppare nelle giovani generazioni, con un'educazione adatta, il rispetto della persona umana. In questo modo avrebbero potuto svilupparsi sentimenti di solidarietà e di fraternità umana che sono agli antipodi della guerra e della violenza (Bottero, 2022).

Più articolato il pacifismo di Mounier che ne scrive nel volume *Les chrétiens devant le problème de la paix*. Dato alle stampe nel 1939, è apparso in edizione italiana nel 1978 con il titolo *I cristiani e la pace*, entrando nel dibattito sulla guerra in Ucraina con la sua ripubblicazione nel 2022 (Mounier, Roma, 2022).

Mounier critica tanto il bellicismo che il pacifismo. Essere contrari alla guerra



non significa, infatti, aderire ad un pacifismo arrendevole che insegue la tranquillità al riparo da ogni rischio, né un pacifismo astratto lontano dalla realtà dei rapporti umani caratterizzati, come sono, dalla forza e dal conflitto. Al realismo di Mounier a noi pare possa essere accostato anche il pacifismo, diremmo, scientifico di MM.



Figura 1. Maria Montessori al Congresso di Locarno del 1927 promosso dalla Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

È evidente uno scarto rispetto alla posizione dei pedagogisti francesi della *Ligue Internationale de l'Education Nouvelle* prima citati. Essi si occupano della pace come epifenomeno di un'educazione finalizzata – sono parole della MM. – «a una riforma dell'uomo, che permetta lo sviluppo interiore della personalità umana» (Montessori, 1970, p. 29). Ad essi la Nostra oppone una visione più ampia, ma socialmente contestualizzata, facendosi promotrice di «un orientamento verso i fini dell'umanità e le condizioni presenti nella vita sociale» (*Ibidem*): una prospettiva “cosmica”, che abbatta gli steccati nazionalistici attraverso il riconoscimento della sostanziale unità del genere umano.

Un tale rinnovamento non può far leva genericamente sull'educazione, esso deve porre in primo piano l'intento preciso, come si vedrà, di individuare *l'origine della manifestazione della forza e del conflitto*, anche se apparirà troppo innovativo nel metodo basato sulla conoscenza sistematica del bambino, che bisogna liberare dalle pressioni socio-educative tradizionali. Oggi parliamo come dato assiomatico di rispetto delle disposizioni originali dell'infanzia, ma allora era una fuga in avanti per un regime politico sospettoso della libertà tout court e tanto più dei singoli. Fu questo il movente che indusse MM a lasciare l'Italia per lunghi anni. Per MM quella violenza subita finì per imprimere una svolta decisiva nella sua ricerca che si indirizzò stabilmente verso il tema della pace.





Figura 2. Una lezione di Maria Montessori

Bastino questi cenni del suo attivismo pubblico per dar conto del suo reindirizzamento nella ricerca. Conferenze sulla pace: a Ginevra nel 1932, al *Bureau international d'éducation*, fondato proprio da E. Claparède, P. Bouvet e A. Ferrière; nel 1936 a Bruxelles, *Congresso europeo per la pace*, dove sosterrà che «l'educazione costruttiva della pace non può limitarsi alla scuola e all'istruzione»; sette conferenze dal titolo *Educate alla pace* nel VI Congresso M. sempre a Copenaghen nel 1937; tre conferenze alla *International School voor Wysbergeerte* ad Amersfoort ancora nel 1937; discorso pronunciato a Londra, al *World Fellowship of Faiths*, nel 1939; Tutte le conferenze citate sono consultabili nel volume *Educazione e Pace* del 1949 (Montessori, 1970). Intensa e continua, questa sua attività le fa meritare per ben tre volte la candidatura al Premio Nobel per la Pace: nel 1949, nel 1950 e nel 1951. Nel panorama italiano, e forse mondiale, è un *unicum* in campo educativo, nessun altro pedagogista essendosi votato alla causa della pace con pari dedizione e continuità.

4. Una scienza della pace come quella della guerra

Giusto ricordare il merito di MM di aver dissodato un terreno poco battuto. Ma oltre che da un punto di vista cronologico, è importante il taglio scientifico impresso alla *Peace Research* e alla *Peace Education*. Di questo essa è perfettamente



consapevole e lo stigmatizza in modo inequivocabile sottolineando come singolare il fatto che «non esista una scienza della pace sviluppata nei suoi caratteri esterni, come quella della guerra (...) Per quel che riguarda la pace, non esiste neppure uno di quegli sforzi ordinari e costanti di ricerca che si chiamano scienza, anzi tra gli infiniti concetti, che pure arricchiscono le nostre conoscenze, manca il concetto stesso di pace» (Montessori, 1970, pp. 3-4).

Il ruolo che MM. si è ritagliata come precorritrice della *PR* è sotteso ad una sua eloquente affermazione. Anticipando Galtung, essa sostiene, infatti, che una delle ragioni principali della nostra ignoranza sulla pace deriva da una semplificazione ingenua perché «generalmente s'intende per pace la cessazione della guerra: ma questo concetto negativo non è quello della pace» (Ivi, p. 3).

La pace non può essere considerata «l'adattamento forzato» dei vinti al dominio imposto dai vincitori. Quella militare, ad esempio, coincidente con la fine delle ostilità, non può essere chiamata pace, perché rappresenta il trionfo delle finalità della guerra. La pace è un'altra cosa, perché rispetto alla guerra presenta una «differenza profonda, (un) opposto orientamento morale». Di conseguenza, per fare luce sul binomio pace / guerra «occorre una ricerca positiva» (Ivi, p. 6), tale che faccia emergere le componenti implicite in entrambe le parti. La ricerca nasce, infatti, dal riconoscimento che in un dato fenomeno esistono elementi nascosti, addirittura insospettati. Ce ne rendiamo conto di fronte alle contraddizioni insite nel nostro pacifismo. Tutti, infatti, dichiariamo di volere la pace e alla fine finiamo per fare la guerra. Significa che le cause di entrambi i fenomeni ci sfuggono e sono al di là dal coincidere con «fatti noti e studiati».

Per conferire chiarezza alla sua posizione, MM stabilisce un'analogia tra la guerra e la peste. A più riprese, l'umanità si è trovata a dover fronteggiare il flagello terribile della peste, che ha decimato intere popolazioni in tempi anche lontani gli uni dagli altri, proprio come la guerra. Ma la peste è stata vinta solo grazie alla ricerca scientifica, quando cioè sono state individuate le cause fino allora nascoste. Prima dell'identificazione dei microorganismi specifici del morbo e dei topi come loro propagatori, gli uomini erano rassegnati e attendevano che la peste si esaurisse da sé, interpretando questa sventura nei modi più curiosi: come castigo divino, come azione di uomini malefici o di ebrei che spargono veleni ecc. La peste e le altre malattie microbiche sono state vinte veramente quando, con la scoperta della loro causa, si è cambiato paradigma. Si è, cioè, spostata l'attenzione dalla malattia alla salute, si è capito che un uomo sano e ben sviluppato poteva offrire la migliore deterrenza alle malattie. Ma qui cessa il parallelismo tra la peste e la guerra, perché il concetto di igiene individuale, ormai acquisito in ambito medico, non fa il paio con un concetto analogo in ambito morale. Qui – afferma M M. – «non si è fatto un solo passo avanti e siamo in esso tanto indietro quanto lo erano rispetto all'igiene gli uomini del Medio Evo» (Ivi, p. 12).

Si potrebbe continuare, ma tanto basta per sottolineare il ruolo anticipatore di MM. nel sostenere la necessità, rispetto alla *PR*, di un approccio autenticamente



scientifico che, per essere tale e non scienziato, esalta il legame con l'etica, secondo quella dimensione epistemologica e metodologica di complessità oggi sempre più valorizzata dalla critica (Cerutti, Lazzarini, 2020-2, pp. 139-156; Cives, 2001; Cfr. anche De Giorgi, 2018, pp. 27-73). È interessante sottolineare come la *PR* in MM. assuma decisamente la direzione della *Peace Education* e finisca per convergere con una antropologia di orientamento personologico anticipata, come si vedrà, dal rilievo dato al rispetto del bambino (Galeazzi, 2006, pp. 12-14). Ne consegue che per MM la *Peace Education* guadagna la sua cifra scientifica attraverso l'osservazione del bambino, di ciò che egli è, del suo comportamento, di ciò che fa ed esprime, fino a definire se stessa niente più che "l'interprete del bambino" (Montessori, 2000, p. 17).

5. L'educazione l'arma della pace

Come in Mounier, forte è in MM il rovello di approfondire il significato di pace. Se la pace non va pensata solo in chiave ristretta – in negativo, come assenza di guerra – ma in positivo – essa deve farci pensare «al trionfo della giustizia e dell'amore tra gli uomini (...) ad un mondo migliore, ove regni l'armonia» (Montessori, 2000, p. 17). Nondimeno, la pace va costruita facendo leva su risorse umane costitutive che la rendono possibile e che possono manifestarsi fin dall'infanzia. Quindi, bisogna studiare il bambino «non come una creatura dipendente, ma come un essere indipendente, che va considerato per se stesso. Dobbiamo ricorrere al bambino come a un Messia, ad un salvatore, a un rigeneratore della razza e della società» (Ivi, p. 15).

Il riferimento a Rousseau è evidente, persino dichiarato, anche se MM. sa andare oltre. Non si tratta, infatti, per lei, di risalire ad una natura umana incontaminata, ma di indagarla laicamente, per così dire, nelle sue manifestazioni storiche. Qui, secondo MM. emerge la matrice di tutte le guerre, identificata nell'«esistenza di un conflitto (...) reale e terribile (...) tra adulto e bambino, tra forte e debole e possiamo aggiungere, tra cieco e veggente» (*Ibidem*). Dove il cieco è l'adulto che non vede il bambino, e quest'ultimo è il veggente che sprizza luce per illuminare il buio in cui siamo caduti. La soluzione di questo conflitto in genere si risolve in un adattamento del bambino all'adulto che crede di doverlo plasmare secondo le sue aspettative personali e sociali. Così, osserva MM per questo «antichissimo e grossolano equivoco nasce il contrasto e la prima guerra fra gli uomini destinati ad amarsi: tra padri e figli, tra maestri e allievi» (ivi, p. 16).

Questo problema va risolto in positivo, evitando il conflitto. Qui stanno le basi per una pace realistica che non coincide più con un doloroso adattamento e, in ultima analisi, una rinuncia ad essere se stessi, ma con un processo di realizzazione umana, di "incarnazione" della individualità del bambino. È questo il significato profondo dell'affermazione di MM secondo cui «l'educazione è l'arma



della pace» (Montessori, 1970, p. 37). Le armi richiamano altre armi; la guerra provoca altra guerra; la violenza inflitta con l'emarginazione provoca risentimento; di converso, l'accoglienza nell'educazione è «il grande armamentario della pace (...) costruito perfezionato» in modo da poter corrispondere costruttivamente alla crescita pacifica degli individui (*Ibidem*). In sintesi, l'educazione quale si riscontra nella pratica è condizionata da una idea negativa della pace. Non contribuisce minimamente all'affermazione di questo valore universale. Per MM:

un'educazione intesa a fondare la pace non può consistere solo nella ricerca dei mezzi atti a sottrarre il bambino alle suggestioni della guerra. Non sarebbe sufficiente evitare che i suoi giocattoli simulino le armi, o che egli studi la storia dell'umanità come una successione di imprese guerresche, e consideri la vittoria sui campi di battaglia come un supremo onore. E neppure sarebbe sufficiente inculcare al bambino l'amore e il rispetto per tutti gli esseri viventi, e per tutte le cose che essi hanno costruito attraverso i secoli di civiltà. Tutto ciò non costituirebbe che la parte scolastica di un tentativo più vasto, diretto contro la guerra in se stessa, parte che possiamo definire «negativa», intesa cioè ad allontanare la minaccia di un conflitto imminente, più che a preparare la pace nel mondo (Montessori, 1970, p. 38).

Le guerre non si evitano attraverso un'azione limitata alla scuola e all'istruzione, ma per mezzo di una prospettiva educativa che oggi definiremmo con il neologismo *glocale*: universalistica, di apertura all'umanità e, nello stesso tempo, intrecciata al contesto sociale, in chiave dialetticamente costruttiva con i suoi cambiamenti, perché «l'uomo non deve lavorare soltanto per mantenere se stesso e i suoi, ma per farsi strumento di qualcosa di più grande e solenne: non per agire al servizio dell'interesse individuale, ma al servizio dell'umanità» (Ivi, p. 100).

Il traguardo non è dietro l'angolo, è un cantiere aperto, il fine lavori forse non sarà mai raggiungibile, tuttavia l'impegno vale la pena ed il compito è alla nostra portata. Questo lavoro inizia anche dall'ambiente. Inquietante è la domanda che MM. si fa, ci fa, con un sottinteso invito all'autocritica: accanto al mondo che abbiamo edificato per noi, qual è quello che abbiamo realizzato per i bambini, per i fanciulli e per i giovani? (Ivi, p. 101). Per l'infanzia si tratta di ergere una barriera di protezione non alla debolezza del bambino, ma «alla immensa grandezza che è in lui, grandezza pronta a svolgersi per il bene dell'umanità» (Ivi, p. 111).

In sintesi, due sono le condizioni necessarie per conseguire questo rinnovamento educativo: innanzitutto un'autoeducazione da parte dell'adulto, chiamato a modificare il proprio atteggiamento nei confronti del bambino; dall'altra un ambiente che risponda, non solo dal lato igienico, ma soprattutto da quello spirituale, alle esigenze di crescita del bambino:



è bene rendere chiaro il nuovo spirito della maestra che dirige una classe di bambini attivi, orientando le proprie cure sull'ambiente, e adoperandosi a mettere in rapporti semplici e chiari i fanciulli coll'ambiente stesso. Tale spirito differisce radicalmente da quello delle vecchie maestre, che si facevano centro dell'attenzione dei bambini, e sorgente della loro educazione. Infatti il nostro materiale non è un aiuto didattico alle maestre per farsi meglio intendere dai bambini nei loro insegnamenti, come erano le vecchie lezioni oggettive; né l'ambiente è un luogo avente come scopo di facilitare alla maestra l'educazione dei fanciulli affidati alle sue cure. Le lezioni oggettive considerano gli oggetti come un ponte di passaggio dalla mente della maestra a quella dei bambini, e sono perciò un *trait-d'union* tra l'insegnante e l'allievo (Montessori, 1935, p. 15) .

In questo ambiente il bambino deve poter agire liberamente: ossia egli deve avere dei motivi di attività a lui proporzionati, deve trovarsi a contatto con un adulto che conosca le leggi che reggono la sua vita e che non gli sia di impedimento né proteggendolo, né guidandolo, né facendolo agire senza riguardo ai suoi bisogni (Montessori, 1970, p. 119).

In tal modo “L'ambiente assume così gran parte del lavoro che prima spettava esclusivamente alla maestra: e quanto più sarà possibile rimettere all'ambiente il potere educativo quanto più sarà possibile lo sviluppo attivo e spontaneo del fanciullo. Il maestro diventa una specie di *trait- d'union* tra il bambino e l'ambiente, e la sua orientazione è in modo prevalente verso l'ambiente” (Montessori, 1935).



Figura 3. L'ambiente educativo secondo Maria Montessori

Più tardi, dopo la seconda guerra mondiale, MM. pensa alla ricostruzione e di nuovo si rivolge al bambino e alle sue potenzialità generatrici di armonia. Lo



dice con queste parole al Congresso internazionale di San Remo nel 1949 dove già il titolo è tutto un programma “L’unità del mondo attraverso il bambino”:

Anziché cercare di eliminare le differenze fra gli uomini, ogni cura dovrebbe essere rivolta a coltivare ciò che vi è di comune fra loro. Ripeto: la mia lunga esperienza sui bambini di varie razze, di religioni differenti, di diversi stati sociali, mi ha convinto che il bambino obbedisce nel suo sviluppo a leggi naturali di crescita per tutti simili. Se uno studio scientifico dell’uomo fosse fatto in modo da trarre profitto delle forze che sono nel bambino, si potrebbe raggiungere meno difficilmente l’armonia sociale che non attraverso gli altri mezzi attuali tentati. Se si facesse uno studio scientifico del bambino penso che sarebbe certamente possibile formare una umanità nella quale le differenze sarebbero di molto minor rilievo (Montessori, 2006, p. 48. Per una bibliografia su Maria Montessori si veda in particolare Gazzola, Guerini, 2016).

6. Conclusione

Ritornare ad occuparsi di *Peace Research* in un tempo che, inaspettatamente, ci ha posto ancora di fronte agli orrori della guerra, serve a riannodare il filo della memoria e ritornare a MM. È quanto meno uno stimolo utile per dare vigore e rigore scientifico ad un tema che deve uscire dallo spazio angusto del “politica-mente corretto”, dove tutto alla fine rimane inalterato. La pace come scienza, come l’ha pensata MM, è un campo privilegiato per la pedagogia, il cui primato le compete al pari dell’etica e più di ogni altra disciplina che gioca un ruolo fondamentale, può rivendicare il valore che le è proprio. Si tratta, infatti, primariamente di correggere la contraddizione esistente tra una impostazione epistemologica complessa degli studi sulla pace e la metodologia dichiaratamente multidisciplinare posta in essere che ancora non rende giustizia al contributo offerto dalla pedagogia. Tale contraddizione diventa evidente nella lacuna interna alla storiografia della *Peace Research*, in cui viene ignorato il contributo di MM. all’evoluzione scientifica di questo ambito di studi. Questa omissione fa specie se solo si considera il ruolo svolto sul piano teorico e pratico da una personalità scientifica come MM. in tempi in cui si muovevano i primi passi in questa direzione. All’interno della *PR*, la pedagoga marchigiana occupa sicuramente un posto particolare, per due ordini di considerazioni. In primo luogo, perché il suo contributo appare isolato se rapportato alle problematiche educative trattate in quel tempo a livello nazionale. Inserito, invece, nel quadro internazionale della *PR*, ottiene piena e incondizionata approvazione. In secondo luogo, perché all’interno del contesto internazionale, la posizione di M. è originale, anticipa, come crediamo di aver dimostrato, la prospettiva della *PR* e della *Peace Education* che solo successivamente ha cominciato a prendere piede in questo campo di studi.



Bibliografia

- Aprile F. (1999). 1979-1989: il dibattito sull'educazione alla pace in alcune riviste pedagogiche. *Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia*, 1.
- Bartolucci V. (2013). Italian Peace Studies. Genesis, situazione e prospettive degli Studi per la Pace in Italia. *Scienza e Pace*, 18.
- Bottero E. (2022). 1921-2021. *La Lega Internazionale dell'Educazione Nuova tra storia e attualità*, <https://www.enricobottero.com/educatori-e-insegnanti>.
- Bottero E. (2022). Lega Internazionale per l'Educazione Nuova / Gli innovatori dell'educazione. *Doppiozero*, 23 gennaio 2022.
- Cerutti M., A. Lazzarini (2020-2). La pedagogia di M. M. nello specchio della epistemologia della complessità. *Studi sulla formazione*, 23 .
- Cives G. (2001). *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- De Giorgi F. (ed.) (2018). *Cantieri di pace nel Novecento. Figure, modelli educativi nel secolo dei conflitti*. Bologna: Il Mulino.
- De Giorgi F. (2018). Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti. *Studi di storia dell'educazione*, 25.
- Fossati F. (2001). Introduzione alla Peace Research. In A. Licata (ed.), *Università per la pace*. Gorizia: Istituto di Sociologia di Gorizia.
- Galeazzi G. (ed.) (1992). *Educazione e pace di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900*. Torino: Paravia.
- Galeazzi G. (ed.) (2006). *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*. Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche, Ancona.
- Galtung J. (1975-1988). *Peace Research in Essay in Pearce Research*, 1-9. Copenhagen: Ejlers.
- Galtung J. (1995). *Storia dell'idea di pace*. Torino: Satyagraha.
- Gazzola M., Guerini F. (eds.) (2016). *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori. Annuario 2004*. Centro di Studi Montessoriani. Milano: Franco Angeli.
- Giovetti P. (2009). *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Mediterranee.
- Gori U. (ed.) (1979). *Natura e orientamenti delle ricerche sulla pace (Peace Research)*. Milano: Franco Angeli.
- Montessori M. (1935). *Manuale di pedagogia scientifica*, prefazione di Nazareno Padellaro, III edizione. Napoli: Alberto Morani.
- Montessori M. (1970). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *Per la Pace. Congresso europeo per la pace*, Bruxelles, 3 settembre 1936. In M. Montessori, *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *Educate alla pace*. Sala cerimoniale di Christiansborg, sede del Parlamento Danese, Copenaghen, agosto 1937. In M. Montessori, *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *Educate alla pace. VI Congresso internazionale Montessori*, Copenaghen, agosto 1937. In M. Montessori, *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *Educate per la pace*. Conferenza tenuta a Copenaghen il 22 maggio 1937. In M. Montessori, *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *Per la Pace. Congresso europeo per la pace*, Bruxelles, 3 settembre 1936, in M. Montessori, *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.



- Montessori M. (2006). *Formazione dell'uomo e educazione cosmica*, a cura di G. Galeazzi, Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche. Ancona.
- Mounier E. (2022). *I cristiani e la pace*, prefazione di S. Ceccati, Introduzione di G. Galeazzi. Roma: Castelveccchi.
- Procacci S. (2011). Dalla Peace Research alla Scuola di Copenhagen. Sviluppi e trasformazioni di un programma di ricerca. *POLIS Working Papers*, pp. 1-34.
- Richardson L.F. (1950). *Statistics of Deadly Quarrels*. Atlantic Books, Steven & Sons Limited.
- Rogers P., Ramsbotham O. (1999). Then and Now: Peace Research – Past and Future. *Political Studies*, XLVII.
- Schocchera A. (ed.) (1997). *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Schwegman M. (1999). *Maria Montessori*. Bologna: Il Mulino.
- Scocchera A. (1990). *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*. Firenze: La Nuova Italia.
- Simoncelli M. (ed.) (1986). L'educazione alla pace. Bibliografia. *Archivio Disarmo. Centro di documentazione sulla pace e sul disarmo*, 6, del 10-10-1986.
- Sorokin P. (1937). *Social and Cultural Dynamics*, Vol. 3. New York: American Book Company.
- Stephenson C.M. (1999). Peace Studies, Overview. In L. Kurtz (ed.), *Encyclopedia of Violence, Peace & Conflict*, vol. 2. San Diego CA: Academic Press.
- Venturi B. (2013). *Il demone della pace Storia, metodologie e prospettive istituzionali della peace research e del pensiero di Johan Galtung*. Bologna: Emil di Odoia.
- Wright Q. (1942). *A Study of War*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Young Nigel (ed.) (2010). *The Oxford International Encyclopedia of Peace*. Oxford/New York: Oxford University press.





Giuseppina Abbate, Claudia Camicia (a cura di)
Gina Lagorio e le sue molteplici forme narrative
 Collana «Insegnare il Novecento»
 Roma, Anicia, 2023,
 pp. 128, € 19,00

Il volume raccoglie gli Atti del Convegno Internazionale, organizzato dalla rivista *Pagine Giovani*, a Roma, il 22 novembre 2022, nella ricorrenza del centenario della nascita di Gina Lagorio (1922-2005). Scrittrice, critica letteraria, drammaturga, responsabile editoriale, soprattutto presso Garzanti (sposò Livio Garzanti in seconde nozze), autorità politica viene presentata da esperti del mondo culturale e universitario nelle sue varie sfaccettature e nella molteplicità delle sue espressioni narrative. Ne esce il ritratto di una donna forte, appassionata, anti-conformista, curiosa e aperta al nuovo, insofferente a ipocrisie, mode ed eccessi, capace di affrontare le verità scomode, scevra da retoriche.

Anna Maria de Majo (Studiosa di letteratura giovanile) delinea, in “Cenni biografici”, alcuni tratti salienti della vita di Lagorio, dall’infanzia fino alla morte.

Angelo Nobile (Docente di Letteratura per l’infanzia, Università di Parma) nel suo intervento “Il panorama della letteratura giovanile coevo all’opera narrativa per bambini e ragazzi di Gina Lagorio”, sintetizza l’evoluzione della letteratura giovanile dal dopoguerra alle soglie del Duemila, collocando, in parallelo, il percorso narrativo della Lagorio. Tra profondi cambiamenti culturali, valoriali e sociali, tra provocazioni, polemiche, dissacrazioni del Sessantotto e oltre, fino alla Seconda Rivoluzione del libro per ragazzi (1987), che coincide con il sostanziale abbandono della scrittura per ragazzi da parte della Lagorio, la scrittrice mantiene costante nel tempo la sua attenzione al giovane lettore, rifuggendo da modaiole trasgressività; conserva una posizione equilibrata sui valori della famiglia e della scuola.

Claudia Camicia (Presidente GSLG- Gruppo di servizio per la Letteratura



Giovanile) analizza “La produzione letteraria di Gina Lagorio per bambini e ragazzi” dal 1960 al 1985. Nella complessità e varietà dell’espressione narrativa lagoriana, secondo Camicia, emerge la figura di una “scrittrice inquieta”, vocata alla scrittura per necessità, sempre alla ricerca di nuove motivazioni, una scrittrice profondamente legata al “suo” territorio delle Langhe e della Liguria, rispettosa della vita e del ruolo della donna.

Maria Rosaria Vitti-Alexander (Prof. Italian L. &L. Nazareth College- NY e Vice Presidente “GKA National Italian Honor Society) nell’intervento “Tradurre *La spiaggia del lupo*”, pone l’accento sulle criticità del suo lavoro di traduzione, sull’importanza di aver conosciuto personalmente Lagorio per coglierne le sfumature dell’animo e comunicarle nella traduzione. Evidenzia, altresì, la necessità di conoscere la cultura del paese di arrivo della traduzione, in questo caso gli Stati Uniti, e avere chiara l’intenzione dell’opera originale da trasmettere nella lingua altra, intenzione che l’ha guidata anche nella costruzione sintattica e grammaticale in inglese delle lunghe frasi lagoriane.

Gennaro Colangelo (Professore presso Consorzio Universitario Humanitas) in “Elaborazione del dolore nel libro *Capita* di Gina Lagorio”, sottolinea che il romanzo–diario *Capita*, pubblicato postumo, rivela lo spazio e il tempo dell’ictus dell’A., dell’impedimento, dell’incapacità e dell’impossibilità, che Lagorio, persona abituata all’autonomia, prova con stizza. È anche il dare la dignità di personaggi agli infermieri, alcuni maldestri, altri delicati e rispettosi, che entrano improvvisamente nella vita di Lagorio.

Italo Spada (critico cinematografico) conduce il lettore in un percorso cine-letterario in “Letteratura e Cinema. Verismo e Neorealismo in *Tosca dei gatti* di Gina Lagorio”. La Tosca del romanzo diventa un simbolo, assume i connotati di un soggetto vero e reale, che Spada accosta a due personaggi: uno letterario, la verista *Nedda*, e uno cinematografico, il neorealista *Umberto D*. Con un’originale immagine conclusiva di dissolvenza incrociata appare Tosca di Lagorio, poi la verista *Nedda* di Verga, con un’altra dissolvenza il neorealista *Umberto D* di Vittorio De Sica e, con dissolvenza finale, la neo-neorealista signora Teresa, una contemporanea comune gattara, a riprova che l’indigenza, la solitudine, l’incomunicabilità, la ricerca di affetto, la malattia non sono legati a un tempo, ma sono connaturati alla condizione umana.

Simone Giusti (Docente di didattica della Letteratura italiana, Università di Siena), affrontando il tema: “Sbarbaro e Lagorio: un colloquio poetico”, pensa che il lavoro della Lagorio sul poeta vada nella direzione dell’*intentio lectoris*: la scrittrice, cioè, legge Sbarbaro legata all’immagine che di lui si è fatta quando l’ha conosciuto. I saggi della Lagorio su Sbarbaro, per Giusti, presentano delle criticità: ad esempio, una sorta di rimozione della poetica del primo Novecento dell’autore, una confusione tra i testi come opere da analizzare e i testi come testimonianza della storia dello scrittore.

Lucia Zaramella





Tana Hoban
Lo sai chi siamo?
Collana «Bellodasapere»
Firenze-Trieste, Editoriale Scienza, 2022
pp. 12, € 7,90
da 3 mesi

Un piccolo libro, maneggevole, dalle pagine cartonate con gli angoli arrotondati, per i piccolissimi che si affacciano alla vita e vogliono iniziare a scoprire il mondo. Vincitore del Premio Nati per Leggere 2023, sezione “Nascere con i libri”, presenta un susseguirsi ordinato di animali. Nel bianco un po’ opaco della pagina vuota, spiccano le sagome nere di pecore, maiali, cani, gatti e papere con i loro piccoli; i contorni sono nitidi e definiti, la stampa è lucida e così liscia da essere percepibile anche al tatto. Il forte contrasto, nero-bianco, cattura i piccolissimi e risponde alle peculiarità visive della primissima infanzia, quando la vista e la capacità di messa a fuoco non sono ancora ben sviluppate. L’opera riesce a trasformare la complessità in forme pure, semplici, immediatamente comprensibili, anche da chi ancora non ha la capacità di astrazione. È il risultato della genialità, del lavoro e dell’esperienza della fotografa statunitense Hoban, anticipatrice e punto di riferimento nel genere fotografico per la prima infanzia (l’edizione originale, infatti, risale al 1994). Il libro, attualissimo, grazie alla facile accessibilità, all’uso trasversale della lettura, allo stimolo al dialogo, può essere una valida opportunità anche per i primi anni di coloro che hanno problemi visivi o disturbi specifici di apprendimento. La rappresentazione dell’animale adulto con il piccolo, la progressione nelle pagine dei cuccioli, dalla pecora con un agnellino alla papera con cinque anatroccoli, favoriscono, inoltre, l’acquisizione dell’insieme grande-piccolo e della numerazione. Un albo interessante per leggere da neonati!

Lucia Zaramella



È possibile parlare di scienza e natura ai bambini, in modo semplice, comprensibile, divertente? La collana “I genietti di Valentina”, nove volumetti monotematici illustrati, agevoli e accattivanti già nel formato, ne è un esempio. I testi coinvolgono, stimolano i lettori dai 6-10 anni, approfondiscono in modo brioso argomenti scientifici importanti, invitano a rendersi responsabili, a fare scelte consapevoli per il bene dell’umanità, senza mai cadere nel didatticismo. Rappresentano un successo editoriale internazionale fin dal primo titolo uscito nel 2015, in contemporanea anche in altri sette Paesi, tra cui l’Iran, la Russia, La Spagna... Il vulcanico autore dei testi e dei colorati disegni è Luca Novelli: pluripremiato scrittore, naturalista, disegnatore, viaggiatore, autore televisivo, divulgatore scientifico per ragazzi. Con uno stile inconfondibile associa rigore scientifico e creatività, testo e disegni, ironia, humor e leggerezza, intessendo delle vere e proprie storie che incuriosiscono il lettore, creano momenti di *suspense*. Protagonisti sono personaggi della scienza, dotati di poteri straordinari veri, non fantascientifici: lo Zero, il Tempo, Gea, il Sole, la Luna, l’Aria..., che si animano tra le righe dei 14 capitoletti, di cui è composto ogni libro; questi particolari *personaggi* si narrano nelle loro specificità, stabiliscono un rapporto empatico e colloquiale con il lettore: io-tu. Rendere semplice la complessità, giocando con linguaggio e disegni divertenti, che richiamano i fumetti, è il vero punto di forza di Novelli. Interessante anche la struttura dei libri: “Cosa c’è nel testo”, un’efficace introduzione, che cattura l’attenzione e preannuncia l’argomento, “Indice” e, in conclusione, “Personaggi e interpreti in ordine di apparizione”, una sorta di vocabolario esplicativo. *Ciao, sono Zero. Vera storia di un niente che vale milioni di milioni* (2015) è la prima pubblicazione. Lo Zero si racconta da quando, Signor Niente, è diventato, in India, un “cerchietto” destinato a cambiare il mondo, il numero più magico e potente. Oggi economia, tecnologia, persino arte, computer, televisori, telefonini... non possono fare a meno dello Zero. *Ciao, sono Gea. Vera storia di un pianeta unico nell’universo* (2016) è la storia di come un pianeta solo, soletto nell’Universo è diventato Gea, la nostra Terra. *Ciao, sono Tempo. Vera storia di un compagno di viaggio* (2016) narra il mistero del Tempo, misurabile in millesimi di secondo e in ere geologiche, capace di far viaggiare nel futuro, di far vincere o perdere una gara. *Ciao, sono Robot. Vera storia di un amico elettronico* (2016, l’origine e l’evoluzione di un Robot a partire dai piccoli oggetti meccanici, dagli automi fino ai sempre più sofisticati computer) e *Ciao, sono Micro. Vera storia*



di un microbo che ha conosciuto i dinosauri (2017, la straordinaria storia dei microbi) sono vincitori del Premio Speciale Gianni Rodari, città di Omegna, 2017, come esempio di fantasia applicata alla scienza. *Ciao, sono Futura. Vera storia di un sogno sul domani* (2017) è la storia di una ragazzina che, dalle origini dell'Umanità, fa sognare il mondo che verrà, un mondo che dipenderà dalla responsabilità di tutti. *Ciao, sono Luna. Vera storia di una sorella extraterrestre (1969-2019)*, 2019, è la storia reale del satellite più vicino a noi e delle sue magie. *Ciao, sono Sole. Vera storia di un grande fratello che più grande non si può* (2019, da polvere di stelle a genitore del Sistema Solare; a lui gli uomini devono tutto: luce, calore e vita). L'ultima pubblicazione in catalogo è: *Ciao, sono Aria. Vera storia di una signora praticamente invisibile*, 2023. Impalpabile, leggera, invadente è la storia incredibile di Aria, signora del Clima e del futuro dell'Umanità, che è chiamata a fare scelte responsabili. ... dedicato ad Acqua è il nuovo titolo che dovrebbe uscire entro l'anno.

Lucia Zaramella

