

# Educare alla cittadinanza globale

## Introduzione

Questo manuale offre una guida teorico-pratica per formatori e formatrici che vogliono sviluppare nel gruppo classe competenze di cittadinanza globale, con particolare attenzione a quelle che prevengono l'insorgere di atteggiamenti discriminatori e favoriscono, viceversa, la convivenza egualitaria nelle diversità. Questo genere di abilità relazionali sono oggi decisive per affrontare adeguatamente, da cittadini e cittadine consapevoli, le sfide di una scuola e di una società sempre più complesse e ricche di opportunità, ma anche sempre più attraversate da divisioni, diseguaglianze, conflitti e rischi di violenza.

Nello specifico, il manuale illustra e promuove l'uso in classe di un particolare strumento educativo: i laboratori maieutico-esperienziali, finalizzati a costruire relazioni pacifiche e cooperative fondate sullo sviluppo dell'autonomia, della co-responsabilità e della condivisione, sul pensiero critico rispetto a stereotipi, pregiudizi e discriminazioni, sul riconoscimento del pluralismo dei punti di vista, sulla gestione delle emozioni e l'espressione dei sentimenti, sulla consapevolezza storica delle cause e degli effetti del razzismo.

La proposta formativa contenuta in questo manuale, centrata sull'attivazione delle competenze di cittadinanza in prospettiva anti-razzista, è frutto di un'elaborazione decennale che ha visto coinvolte le principali organizzazioni internazionali ed europee – dalle Nazioni Unite, al Consiglio d'Europa, all'Unione Europea – per poi trovare applicazione nel sistema italiano dell'istruzione pubblica e nelle linee guida ministeriali. Comune a tutte le organizzazioni coinvolte è il riconoscimento dell'educazione come uno strumento fondamentale per rendere le giovani generazioni protagoniste consapevoli dell'impegno quotidiano a costruire società pacifiche e sostenibili perché fondate sulla pari dignità di tutte e tutti, sull'accesso universale ai diritti, sulla partecipazione, sulla giustizia sociale, sul riconoscimento paritetico delle diversità.

Chi sceglie di avviare, nelle proprie classi, un percorso educativo sulle competenze di cittadinanza globale come antidoto alle discriminazioni razziali (e non solo), deve essere consapevole di muoversi all'interno di una tradizione consolidata, elaborata all'interno di una rete internazionale di soggetti istituzionali e non. Essere un educatore consapevole significa anche questo: sentirsi parte di un percorso più vasto, che viene da lontano e guarda lontano. Ciò dà forza e credibilità al proprio lavoro e trasmette alla classe intera la percezione di stare lavorando per un obiettivo ambizioso ma possibile, oltre che necessario. Un obiettivo che merita energia ed entusiasmo.

**Competenze di cittadinanza contro le discriminazioni**

*Nazioni Unite.* Nate nel 1945, all'indomani della Seconda Guerra Mondiale, le Nazioni Unite hanno come obiettivo principale il mantenimento della pace e della sicurezza internazionali, nell'ottica della cooperazione tra Stati per raggiungere obiettivi comuni in termini di garanzia dei diritti umani. Uno dei principali strumenti con cui, attualmente, le Nazioni Unite portano avanti questo obiettivo è l'Agenda 2030: si tratta di un piano di lavoro universale, non vincolante in senso giuridico ma comunque espressione di un forte impegno politico da parte dei 193 Stati membri, contenente 17 Obiettivi Globali per uno Sviluppo Sostenibile, a loro volta articolati in 196 target o traguardi.



Figura 1: 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile.  
Fonte: <https://asvis.it/agenda-2030/>

L'Agenda 2030 prosegue e approfondisce il percorso iniziato con gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio, con l'intenzione di garantire il raggiungimento di quegli obiettivi che erano stati mancati in passato. A questo scopo, la strategia adottata è quella di una più stretta integrazione: integrazione delle tre dimensioni dello sviluppo sostenibile – sociale, economica e ambientale – e integrazione delle azioni dei soggetti chiamati a prendere parte al processo – i governi, il settore privato e la società civile. Gli obiettivi stessi dell'agenda sono concepiti, più che in passato, come strettamente interconnessi.

Ai fini di questo manuale, assume importanza centrale l'obiettivo generale 4, "garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere attività di apprendimento continuo per tutte e tutti". Tra i vari sotto-obiettivi, sottolineiamo e facciamo nostro in particolare quello che prescrive di "assicurarsi che tutti i discenti acquisiscano le competenze necessarie per promuovere il futuro sostenibile, anche tramite una educazione alla sostenibilità e agli stili di vita sostenibili, *diritti umani, uguaglianza di genere, promozione cultura di pace e non violenza, cittadinanza globale, apprezzamento della diversità culturale* e contributo alla cultura allo sviluppo sostenibile". Emerge qui chiaramente l'interdipendenza degli obiettivi dell'Agenda 2030 e soprattutto la centralità dell'educazione, vista come strumento-chiave per il raggiungimento di tutti gli altri target.

Da questo punto di vista, l'istruzione di qualità non è data soltanto dalla trasmissione efficace di saperi finalizzata, ad esempio, alla ricerca di un'occupazione, ma deve necessariamente includere anche l'educazione ai diritti umani e alla cittadinanza globale, all'interno di una cultura di pace, di gestione nonviolenta dei conflitti e di riconoscimento del valore delle diversità. Il presente manuale fa propria questa visione del ruolo strategico dell'educazione per costruire una società sostenibile da tutti i punti di vista.

**Consiglio d'Europa.** Il Consiglio d'Europa è un'organizzazione internazionale fondata nel 1949, da non confondere con l'Unione Europea. Attualmente è composto da 47 Stati tra cui, oltre i 28 membri dell'Unione Europea, anche la Federazione russa, la Turchia, tutti gli Stati dell'Europa del Nord e dell'Est. L'obiettivo principale del Consiglio d'Europa è la promozione e la tutela dei diritti umani. Non a caso, tra le condizioni che gli Stati devono rispettare per poter aderire, figura la ratifica della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo.

Il Consiglio d'Europa riconosce all'educazione un ruolo di primaria importanza nel perseguire i propri obiettivi. Soprattutto su impulso del Dipartimento per l'Educazione, articolazione del Consiglio per la Partecipazione Democratica, a sua volta parte del Consiglio generale per la Democrazia, il Consiglio d'Europa ha elaborato nel corso degli ultimi decenni alcuni significativi indirizzi politici, a cui questo manuale si ispira: la Carta Europea sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani (2010); la Raccomandazione del Consiglio dei Ministri per garantire un'educazione di qualità (2012); il Quadro delle competenze per una cultura democratica (2016).

La Carta del 2010 definisce l'educazione alla cittadinanza democratica come "educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e i loro comportamenti, a renderli capaci di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto".

Per educazione ai diritti umani deve intendersi invece "educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e comportamenti, a renderli capaci di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali".

L'educazione per una cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani sono concepite come strettamente collegate e funzionali l'una all'altra, distinguendosi più per focus e ambito di applicazione che per obiettivi e pratiche. A sua volta, il concetto di "educazione" comprende più aspetti e dimensioni: l'educazione formale indica il sistema strutturato di educazione e formazione; l'educazione non formale fa riferimento a qualsiasi programma di educazione che miri a sviluppare abilità e competenze al di fuori del contesto

educativo formale; l'educazione informale è costituita dal processo continuativo nel quale ogni individuo acquisisce attitudini, valori, abilità e conoscenze dagli apporti e dalle risorse educative presenti nel proprio ambiente e dall'esperienza quotidiana in famiglia, con i gruppi di coetanei, i vicini, nelle varie occasioni d'incontro e socialità. I laboratori maieutico-esperienziali presentati in questo manuale, pur svolgendosi di norma all'interno di una dimensione di educazione formale, mobilitano e integrano in modo creativo saperi, competenze e dinamiche di apprendimento proprie dell'educazione non formale e di quella informale.

La Raccomandazione del Consiglio dei Ministri del 2012 ha precisato in modo convincente il concetto di educazione di qualità, a cui il presente manuale aspira. Essa è stata definita, tra le altre cose, come quell'educazione che "dà accesso all'apprendimento a tutti gli alunni e gli studenti, in particolare a coloro che appartengono a gruppi vulnerabili o svantaggiati, adattandolo l'insegnamento ai loro specifici bisogni; fornisce un *ambiente di apprendimento sicuro e non violento*, in cui i *diritti di tutti* siano rispettati; sviluppa la personalità dello studente, i talenti e le capacità mentali e fisiche, in tutta la loro *potenzialità di ciascun alunno*; promuove la *democrazia*, il rispetto dei *diritti umani* e la *giustizia sociale* in un ambiente che riconosce i bisogni sociali di tutti; permette agli alunni e agli studenti di sviluppare competenze adeguate, fiducia in se stessi e il *pensiero critico per aiutarli a diventare cittadini responsabili* e migliorare la loro occupabilità".

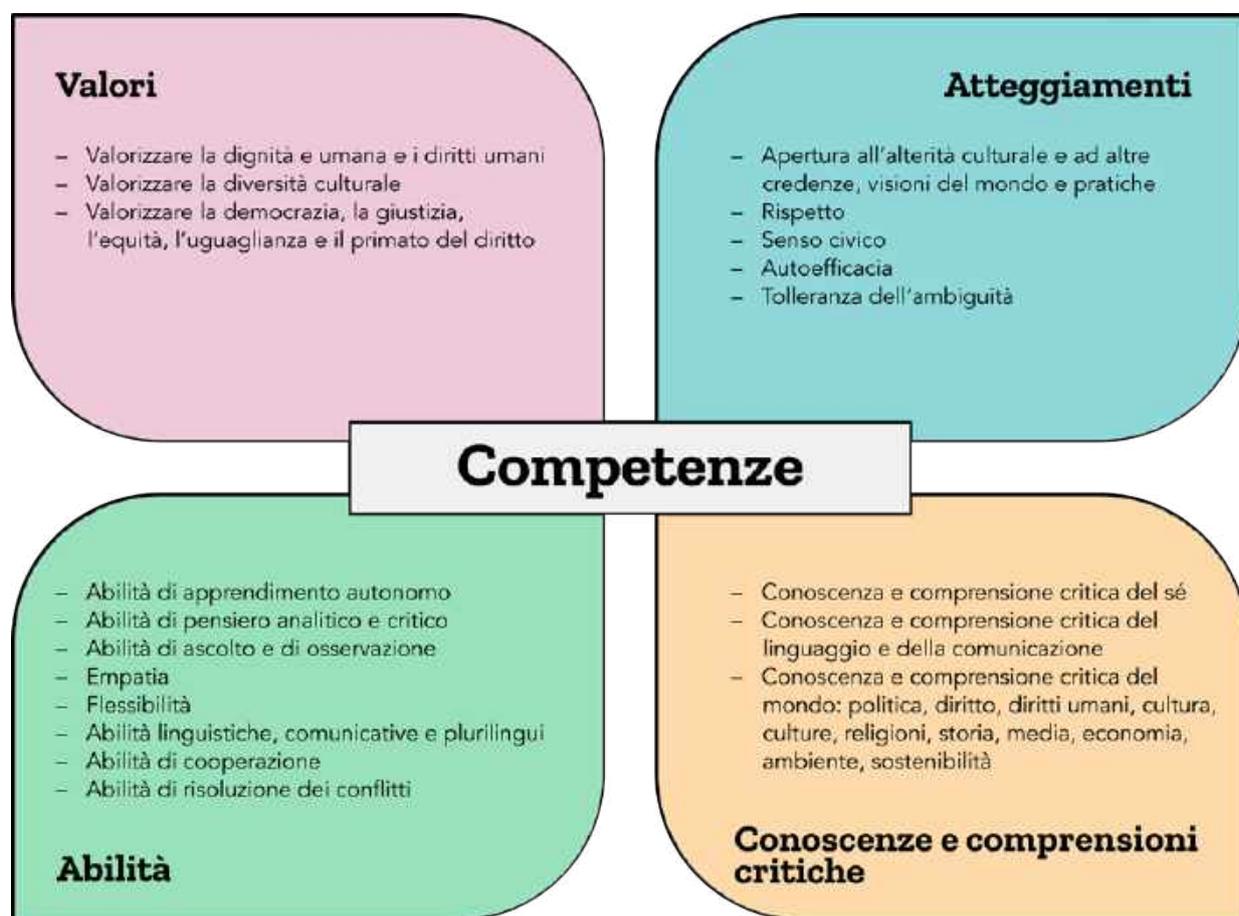


Figura 2: Competenze per una cultura democratica.

Fonte: Consiglio d'Europa. <https://rm.coe.int/competences-for-democratic-culture-resume-it-revised-web-a5/1680717a26>

Il *Quadro delle competenze per una cultura democratica* individua le competenze che devono essere trasmesse nel sistema educativo per trasmettere i valori democratici ai giovani cittadini, per renderli in grado di partecipare attivamente e in modo responsabile alla vita di società democratiche moderne, complesse e multiculturali, per essere attori della costruzione di società inclusive e nonviolente, basate sul rispetto dei diritti umani. L'obiettivo di medio-lungo periodo è quello di consolidare la democrazia puntando all'acquisizione precoce di attitudini e comportamenti che enfatizzino il dialogo e la cooperazione, anche in prospettiva interculturale, la trasformazione del conflitto con strumenti nonviolenti, una cultura radicata dei diritti umani, la cittadinanza attiva. Forte di queste risorse, il Quadro si propone di combattere la diffusione dei discorsi dell'odio, delle discriminazioni multiple e strutturali che conducono all'emarginazione, in connessione con il problema dell'estremismo violento, del terrorismo e della radicalizzazione, esaminando i fattori di rischio che possono indurre a favorire queste involuzioni anti-democratiche.

**Unione Europea.** In base ai Trattati, il ruolo dell'Unione Europea è quello di incoraggiare la collaborazione tra gli Stati membri per rendere più coerenti ed efficaci i loro interventi a livello nazionale, coordinando, agevolando e assistendo i processi di condivisione. Ciò vale anche per il settore educativo, su cui l'Unione Europea ha agito per quanto ci interessa qui soprattutto attraverso alcune raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio Europeo del 2006, e con la Dichiarazione di promozione della cittadinanza e dei comuni valori di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'educazione (2015), seguita all'attentato terroristico contro la sede di Charlie Hebdo.

Con la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 sulle "competenze chiave per l'apprendimento permanente", il Parlamento europeo e il Consiglio avevano già richiamato l'attenzione sull'importanza delle "competenze sociali e civiche", a fianco di altre competenze da lungo tempo riconosciute quali la comunicazione nella madrelingua o in lingue straniere, le competenze matematiche, scientifiche, tecnologiche e digitali, lo spirito di iniziativa e imprenditorialità. Il riferimento era alle competenze personali, interpersonali e interculturali necessarie per sviluppare una proficua partecipazione alla vita lavorativa, sociale e politica, all'interno di società sempre più diversificate ed esposte alla proliferazione di conflitti.

Il concetto di competenze era stato precisato e distinto da quello di conoscenze e abilità con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006, intitolata "Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli". In quella occasione si definivano le "conoscenze" come "il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento", ovvero "l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro", distinte in teoriche e pratiche. Le "abilità" venivano definite come "capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi", distinte in cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti). Infine, le "competenze" venivano definite come comprovate "capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo

professionale e/o personale”, e venivano descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Nella Dichiarazione di Parigi del marzo 2015, invece, i capi di Stato e di governo dell’Unione Europea hanno affermato che l’educazione deve mirare non solo a sviluppare conoscenze, abilità e competenze ed a trasmettere valori, ma deve anche aiutare le giovani generazioni a diventare membri attivi e responsabili della società, dotati di un pensiero critico e mentalità aperta. Da questo punto di vista, agire sui giovani e con i giovani mediante l’educazione è stato riconosciuto nella Dichiarazione come strategia fondamentale anche per contrastare l’emarginazione sociale di cui si alimenta l’intolleranza e il razzismo.

Un ruolo significativo nel coordinamento e nello sviluppo delle politiche educative a livello europeo è svolto dalla Rete Eurydice, istituita dalla Commissione europea nel 1976. La rete comprende 42 articolazioni presenti in tutti i 38 Stati che aderiscono al programma Erasmus+. L’unità italiana, Indire, ha sede a Firenze. La rete si occupa di tutti i gradi dell’educazione, attraverso la divulgazione di informazioni relative ai sistemi di educazione adottati dagli Stati, la pubblicazione di report, indicatori e statistiche e attività di ricerca. Nel 2017, Eurydice ha pubblicato il rapporto *Citizenship education at school in Europe*, incentrato proprio sull’educazione alla cittadinanza e sullo studio comparativo di come viene articolata nei diversi Stati membri.

**Ministero dell’Istruzione, Italia.** La riflessione internazionale ed europea su come le competenze di cittadinanza possono essere declinate in chiave anti-discriminatoria e anti-razzista non è ancora stata esplicitamente recepita in Italia. Questo manuale si propone di completare questa lacuna, esplicitando le indicazioni che sono contenute ad esempio nel Decreto Ministeriale 139/2007, Regolamento recante norme in materia di obbligo di adempimento dell’obbligo di istruzione, e nei suoi allegati, che individuano i saperi e le competenze chiave di cittadinanza per assolvere con successo all’obbligo di istruzione. Tali saperi e competenze si articolano in quattro assi culturali: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico e asse storico-sociale.

Il percorso proposto in questo manuale si colloca, innanzitutto, nella cornice del quarto asse, che include, tra gli obiettivi educativi, l’acquisizione di competenze e valori che consentano una partecipazione responsabile delle ragazze e dei ragazzi alla vita sociale, con l’interiorizzazione dei valori dell’integrazione e dell’inclusione.

Il laboratorio proposto rappresenta, inoltre, uno strumento efficace per lavorare sulle competenze chiave di cittadinanza, sia per il metodo maieutico utilizzato, sia per i temi proposti ovvero per la riflessione su dinamiche di gruppo, stereotipi, pregiudizi, discriminazioni, emozioni, punti di vista, cause e conseguenze del razzismo, ecc. Lo strumento laboratoriale si basa, infatti, sulla creazione di un contesto inclusivo di confronto e dialogo tra pari e su attività che mirano a sviluppare nelle ragazze e nei ragazzi un pensiero critico, mettendo alla prova la loro capacità di confrontarsi con se stessi e con la realtà che li circonda.



Figura 3: Competenze chiave di cittadinanza. Fonte: MIUR.

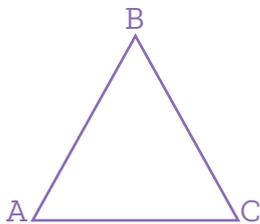
### Educare a trasformare i conflitti: modelli teorici

La metodologia didattica proposta in questa guida si sviluppa nell'ambito degli studi critici sull'analisi e la trasformazione dei conflitti. Facciamo nostra, preliminarmente, un'interpretazione dei fenomeni di discriminazione e razzismo, delle loro cause e dei loro effetti, come fenomeni conflittuali. I paradigmi teorici cui facciamo riferimento per affrontare la conflittualità presente sia in classe che nella società, e ricollegabile a vario titolo a questioni di identità, diversità e relazioni tra gruppi connotati "razzialmente", sono soprattutto quelli elaborati da Johan Galtung e Pat Patfoort. Faremo qui riferimento alle loro posizioni senza nessuna pretesa di esaustività, al solo scopo di proporre ai formatori e alle formatrici interessate una panoramica generale del loro approccio, che fa da sfondo anche ai nostri laboratori.

Johan Galtung è uno dei fondatori degli studi contemporanei per la pace. Il suo approccio merita particolare attenzione perché supera la prospettiva comune della "gestione del conflitto". Mentre questa concettualizza la conflittualità come generica espressione di violenza da contenere e arginare, il metodo di Galtung punta a *trascendere* il contrasto, ossia ad andare alla sua radice per trasformare in modo duraturo la realtà esistente. L'approccio trasformativo parte dal presupposto che il conflitto sia indice ed espressione di una forte insoddisfazione delle persone e dei gruppi coinvolti rispetto alla situazione data, percepita come ingiusta, inappropriata o insostenibile. Le stesse parti coinvolte nel conflitto, se adeguatamente sostenute in un processo di mediazione, saranno in grado di ideare una soluzione creativa che trasformi la condizione di partenza in una situazione nuova, che risulti soddisfacente per tutti i soggetti interessati.

Pat Patfoort è mediatrice, saggista, docente e trainer nella trasformazione dei conflitti. Ha elaborato e testato con successo l'approccio teorico ai conflitti noto come passaggio da una posizione "Maggiore-minore" (M-m) ad una posizione di Equivalenza (E). I formatori e le formatrici possono utilizzare questo metodo in classe per passare da una dinamica collettiva di prevaricazione e ostilità ad uno stile di relazione improntato all'empatia e all'apertura verso ciò che si presenta come "altro" o "diverso" rispetto alla posizione o al gruppo dominante.

**Il "Triangolo ABC".** L'approccio di Galtung allo studio dei conflitti è altamente innovativo. In esso le componenti del conflitto sono interpretate come un processo dinamico, che coinvolge le parti a più livelli (istintuale, emotivo, razionale, ideologico, ecc.) e chiama in causa dimensioni diverse (visibili o invisibili, esplicite o latenti, ecc.).



<sup>1</sup> J. Galtung, "Peace and Peaceful Transformation: the TRANSCEND Approach", in J. Galtung, C. Webben, *Handbook of Peace and Conflict Studies*, Routledge, New York, 2007. <https://www.mkgandhi.org/ebks/handbook-of-peace-and-conflict-studies.pdf>

Normalmente siamo portati a immaginare il conflitto come un "tiro alla fune" fra due o più posizioni contrastanti, incompatibili tra loro. Per uscire da questa rappresentazione riduttiva e controproducente, Galtung propone di rappresentare il conflitto come un triangolo: il triangolo ABC<sup>1</sup>. I comportamenti (*Behaviours*) concreti e osservabili delle parti in conflitto costituiscono soltanto il vertice, la "punta dell'iceberg" che affiora in superficie. A costituirne la base sono istanze più profonde, spesso inesprese e pertanto più difficilmente individuabili, delle quali le parti stesse potrebbero non essere pienamente consapevoli: gli atteggiamenti (*Attitudes*) e la contraddizione (*Contradiction*). Gli atteggiamenti corrispondono al sentire profondo, al vissuto individuale, ai codici culturali di riferimento, nonché alla percezione che si ha dell'altra parte e del conflitto, sia dell'oggetto che ne è alla base, sia delle dinamiche nelle quali esso si sviluppa). Quella che Galtung chiama contraddizione si riferisce all'elemento di incompatibilità fra le istanze portate dalle parti.

Galtung ritiene che i conflitti possano essere trasformati soltanto se si passa dal livello dei comportamenti visibili a quello degli atteggiamenti e delle contraddizioni di fondo, meno visibili o del tutto rimossi, che motivano la contrapposizione tra singoli o tra gruppi. Il metodo maieutico proposto nella guida consente di lavorare tanto sui comportamenti, quanto sugli atteggiamenti e sui bisogni, nell'ottica di una trasformazione del conflitto che ne prenda in considerazione tutte le componenti, portando in luce quelle latenti.

A fronte di un conflitto che si sviluppa all'interno al gruppo classe, o rispetto ad un conflitto che ha origine nella società e su cui la classe si interroga, il ruolo dell'educatore e dell'educatrice è quello del *facilitatore*. Non si eleva ad arbitro della controversia: il suo ruolo è, piuttosto, quello di creare e mantenere aperto uno spazio di dialogo nel quale le ragazze e i ragazzi possano confrontarsi in maniera nonviolenta, esponendo liberamente i propri desideri rispetto alla situazione in corso, dando voce a paure e bisogni. Il facilitatore non offre soluzioni precostituite. Pone, invece, domande che aiutano i componenti della classe a riflettere su ciò che vogliono ed a comunicarlo agli altri nella maniera più appropriata. E, soprattutto, ascolta, invitando il gruppo a fare altrettanto.

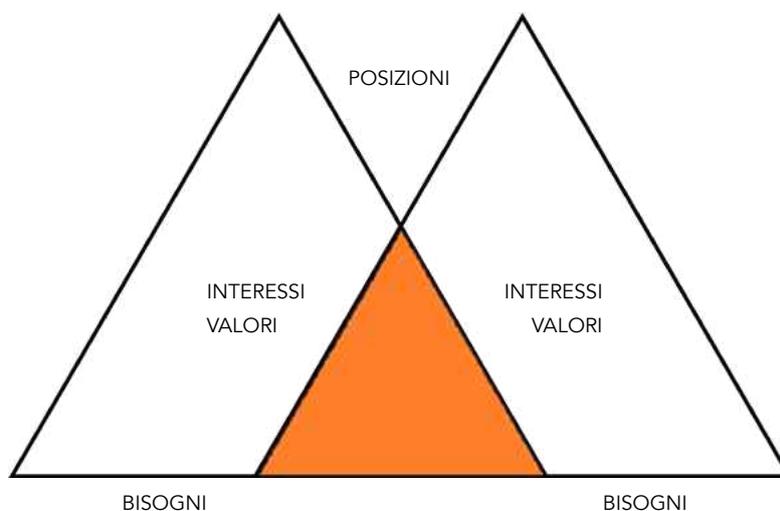
Saranno le ragazze e i ragazzi stessi, con la loro creatività e la loro disponibilità ad andare incontro gli uni agli altri, a costruire insieme

me una via d'uscita dal conflitto. Saranno le stesse parti coinvolte a trasformare la situazione conflittuale, dando vita ad un nuovo equilibrio nel quale i bisogni di tutte e tutti possano trovare giusta espressione, accogliimento e soddisfazione.

**Il "Triangolo PIN".** Una delle difficoltà che si incontrano più di frequente in un processo di facilitazione, come quello descritto nel Triangolo ABC, è quella di aiutare i contendenti a (ri)connettersi emotivamente gli uni con gli altri. Aiutare chi vive un conflitto a sviluppare un atteggiamento empatico è, infatti, fondamentale affinché le parti possano sentirsi alleati nella ricerca di una soluzione a lungo termine, invece che rivali o nemici.

Il riconoscimento della comune umanità e della parte avversaria come portatrice di interessi, valori, paure e bisogni legittimi costituisce un fattore cruciale per raggiungere l'obiettivo che ci poniamo: che i contendenti diano avvio a un dialogo pacifico che li porti a dare un esito positivo al conflitto. Per affrontare questo specifico problema un modello particolarmente utile è dato dal cosiddetto Triangolo PIN<sup>2</sup>. Questo modello rappresenta le parti coinvolte nella dinamica conflittuale come due triangoli multilivello, ovvero come due iceberg le cui basi sommerse ed invisibili tendono quasi a combaciare, mentre, mano a mano che si sale verso i vertici, che emergono in superficie, i due iceberg tendono a discostarsi sempre più, apparendo disgiunti. Queste "punte di iceberg" visibil-

<sup>2</sup> R. Fisher, B. Patton, W. Ury, *L'arte del negoziato*, Corbaccio, Milano, 2005.



mente disgiunte simboleggiano le posizioni (*Positions*) che le parti esprimono nel conflitto, corrispondenti ai loro comportamenti, alle parole che si scambiano, a ciò che dicono di volere e di cui si accusano a vicenda. A questo livello superficiale è assai improbabile che si riesca, almeno in una fase iniziale, a giungere a un punto d'incontro dal quale scaturisca una soluzione soddisfacente. Si potrebbe, naturalmente, adottare un compromesso, ossia un punto d'incontro intermedio fra le posizioni espresse dalle parti; questo tipo di soluzione, tuttavia, tende a lasciare insoddisfatti i contendenti, in quanto non tiene conto degli interessi e dei bisogni che sottendono le posizioni espresse.

Per favorire l'instaurazione di un dialogo costruttivo fra i membri del gruppo classe, basato sull'ascolto empatico e sul rispetto reciproco, è utile invitarli ad immergersi al di sotto della superficie,

nelle profondità non viste ma non meno tangibili di ciò che sottostà le posizioni espresse nel conflitto: sono gli interessi (*Interests*) e i valori, che motivano gli atteggiamenti esteriori. Si tratta di elementi radicati spesso in profondità, nei modi di vivere e di sentire delle persone e, dunque, spesso considerati come non negoziabili dalle parti in causa. Tuttavia, è anche assai probabile che molti di tali interessi convergano (esempio: tutti abbiamo interesse ad essere trattati con rispetto o a vederci riconosciuto il nostro impegno) e che i valori di fondo siano condivisi (quasi tutti siamo d'accordo che l'essere gentili sia importante, che la sincerità sia dovere di ciascuno, ecc.). Pertanto, è più facile che a questo livello del *Triangolo* sia possibile avviare un processo di riconoscimento reciproco e di riconciliazione.

Se così non dovesse essere, esiste un livello ancora più profondo, in cui le differenze individuali tendono ad azzerarsi, rivelando la condizione umana comune a tutti i contendenti. Si tratta della base dell'"iceberg", che rappresenta i bisogni (*Needs*) profondi che tendono ad accomunare gli esseri umani a prescindere dalle differenze di genere, classe, etnia, cultura, religione, età, orientamento sessuale, ecc. Ciò vale in particolare per i bisogni primari, quali la sopravvivenza, la sicurezza, l'accettazione, la considerazione, il riconoscimento della propria umanità, della propria storia, del proprio sentire. Negare all'altro tali bisogni significa, in un certo senso, negare anche la propria umanità nella misura in cui il soddisfacimento di tali bisogni può essere soltanto il risultato di un agire collettivo e cooperativo. È assai probabile dunque che, giunti a questo livello di profondità, i contendenti acconsentiranno ad avviare un dialogo empatico.

**Dal modello Maggiore-minore (M-m) al modello dell'Equivalenza (E).** Il modello elaborato da Pat Patfoort consente di comprendere il ruolo fondamentale che la costruzione delle diversità come diseguaglianze ha nei conflitti, e come il passaggio verso una posizione di eguaglianza tra le parti costituisca la risposta più duratura possibile alla conflittualità<sup>3</sup>. Patfoort analizza le dinamiche conflittuali distruttive riconducendole a un modello chiamato "Maggiore-minore (M-m)". Si tratta di una modalità che ciascuno di noi tende a introiettare nel corso della vita, e che ci porta a vedere le diversità come contrapposizioni necessariamente conflittuali, in grado di convivere solo in un rapporto gerarchico nel quale una delle parti (Maggiore) gode di una posizione di prestigio rispetto all'altra (o alle altre) (minore), che viene/vengono invece svalutata/e in virtù della propria diversità.

All'interno di questo meccanismo di subordinazione, la parte che si trova in posizione subalterna tende a reagire attraverso meccanismi conflittuali distruttivi, ossia: a) svaluta a propria volta chi si trova in posizione *M*, cercando di metterlo/a in posizione minore e, per questo, ricorre a un grado di violenza superiore e via via crescente in base alle reazioni di *M* (*escalation*); b) tiranneggia a sua volta qualcuno/a che si trova in una posizione minore ancora più accentuata, dando così sfogo al proprio senso di debolezza e frustrazione (catena); c) rivolgere contro se stessa l'aggressività distruttiva che scaturisce dalla frustrazione che ha accumulato permanendo in posizione subalterna (interiorizzazione).

<sup>3</sup> P. Patfoort, *Difendersi senza aggredire: la potenza della nonviolenza*, Pisa University Press, Pisa, 2013.

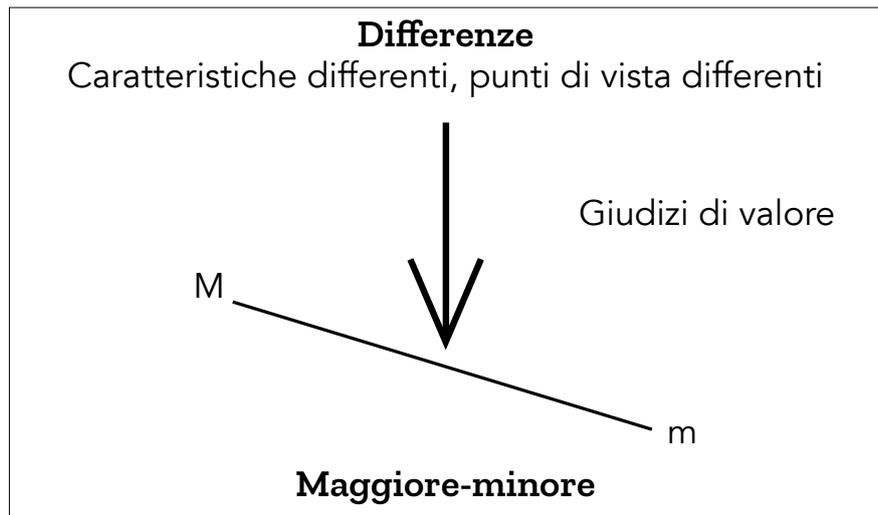


Figura 6: Da differenze a disvalori: il modello Maggiore-minore.  
Rielaborazione da P. Patfoort, *Difendersi senza aggredire*, 2013.

### Didattica della nonviolenza

È evidente come la violenza sia inevitabilmente insita in questo paradigma relazionale, con la conseguenza che le parti sono fra di loro strutturalmente ostili, preoccupate l'una dell'altra come di una minaccia da scongiurare con ogni mezzo necessario. Il modello Maggiore-minore spesso genera una spirale di violenza che causa sofferenza a tutte le parti coinvolte.

Il modello alternativo a *M-m* che Patfoort propone, al fine di liberare le parti permettendo loro di uscire dal circuito della rivalità violenta e distruttiva, è quello dell'Equivalenza (*E*). In questo modello, che i percorsi didattici qui proposti esplorano ed applicano, le diversità sono concepite come caratteristiche di uguale valore: esse fanno parte del vissuto di ogni essere umano e di ogni gruppo sociale, costituendo parte della loro storia e della loro identità, senza nulla togliere, dal punto di vista qualitativo, alle peculiarità e ai vissuti degli altri. Nel modello *E*, l'Altro si presenta come persona differente, unica e distinta, ma posta su un piano di parità.

Nel corso dei laboratori didattici qui proposti, alle ragazze e ai ragazzi verrà presentata più volte la scelta fra il modello *M-m* e il modello *E*. In particolare, i giochi e le favole che esplorano il tema dei diversi punti di vista costituiscono un ottimo terreno di riflessione per confrontarsi sulle piccole e grandi diversità da riconoscere e non svalutare, sulla relatività delle prospettive, sulla ricchezza che opinioni diverse portano al dibattito nel gruppo classe. Attraverso il gioco e la riflessione maieutica, i partecipanti ai laboratori saranno in grado di rendersi conto di come le diversità possano convivere in relativa armonia, contribuendo a un clima di classe più accogliente e a relazioni sociali orientate, in generale, al riconoscimento della pari dignità sociale di tutte e tutti.

La concreta applicazione dei paradigmi teorici della nonviolenza in classe implica, sia per i formatori che per i membri della classe, un cambiamento rilevante di prospettiva. Tale cambiamento non consiste in una rottura drastica col paradigma dell'educazione formale, che trova attuazione nel sistema scolastico, bensì in una didattica della nonviolenza che si inserisce all'interno del circuito educativo tradizionale.

I formatori, in particolare, nel momento in cui optano per questa didattica alternativa sono invitati a riflettere sui metodi e sugli strumenti del loro lavoro, attraverso cui sono abituati a veicolare saperi e trasmettere abilità e competenze. Esiste, infatti, un nesso inscindibile tra contesto di apprendimento ed elaborazione conoscitiva. Educare alla pace richiede l'utilizzo di una prassi inclusiva, nonviolenta e democratica, che metta tutte e tutti in condizione di partecipare, di sviluppare un pensiero critico e autonomo per comprendere e trasformare la realtà, di confrontarsi con l'alterità in modo empatico e curioso, di accogliere le emozioni, di ascoltare i bisogni inespresi, di lasciarsi guidare dalla creatività per giungere a soluzioni inaspettate.

In tema di didattica della nonviolenza, soprattutto nel contesto scolastico, si contano in Italia diverse esperienze significative. In particolare, ricordiamo il lavoro di Baukloh e Panerai che, nel primo capitolo del loro volume dedicato al tema, affermano in modo condivisibile:

non intendiamo proporre alle scuole un progetto preconfezionato, ma piuttosto lavorare sulla capacitazione dei diversi attori del sistema-scuola affinché acquisiscano competenze e si riappropriino del potere di immaginare una scuola diversa. [...]. Il nostro è un invito a ripensare la scuola, a sognarla nonviolenta e rimboccarsi le maniche per mettere in pratica questo sogno, attraverso piccoli passi condivisi da tutte le parti del sistema-scuola.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> A.C. Baukloh, A. Panerai, *A scuola di nonviolenza: formare alla mediazione per educare alla pace*, Vallecchi, Firenze, 2013.

Come sottolineato dagli autori, si tratta di integrare la nonviolenza nella quotidianità scolastica, dando risposta a esigenze che l'educatore avverte assai di frequente nel proprio lavoro, ma a cui il sistema scolastico formale fatica a dare risposte: il bisogno di un'adeguata alfabetizzazione emotiva, quale componente educativa fondamentale per uno sviluppo equilibrato delle giovani generazioni; la necessità di costruire dinamiche di gruppo inclusive, cooperative e solidali; lo sviluppo di un clima scolastico disteso e accogliente, che permetta alle piccole e grandi diversità di incontrarsi, esplorarsi, crescere insieme.

Gestire i contrasti insiti nella vita scolastica è uno dei principali terreni di applicazione dell'approccio nonviolento. Si tratta per l'educatore di: accompagnare le ragazze e i ragazzi nella ricerca di soluzioni creative ed efficaci alle conflittualità che si possono sviluppare; promuovere gradualmente la loro autonomia nell'affrontare i problemi relazionali; responsabilizzarli nella gestione delle proprie emozioni, dei comportamenti e dei rapporti con gli altri. Compito dell'educatore, in questa prospettiva, è fornire ai più giovani strumenti per diventare, con il tempo, adulti in grado di bilanciare empatia e razionalità, di trascendere gli aspetti superficiali del conflitto per individuare i bisogni profondi propri e dell'altra parte, così da dare loro risposta. Il messaggio cardine di questo approccio può essere ben riassunto dall'espressione di Fisher, Patton e Ury: "morbidi con le persone, duri con i problemi"<sup>5</sup>. Deve essere chiaro che nonviolenza è sinonimo di cambiamento, non di passiva accettazione dello *status quo*.

<sup>5</sup> R. Fisher, B. Patton, W. Ury, *L'arte del negoziato*, cit.

In questo quadro Baukloh e Panerai danno una lettura istruttiva di come affrontare il fenomeno del "bullismo" attraverso la lente nonviolenta della trasformazione dei conflitti. Fenomeno diffuso

ma complesso e polimorfo, il bullismo è spesso liquidato come una forma di prepotenza e desiderio di umiliare gli altri, imputabile al comportamento di un singolo e da correggere attraverso la punizione. Del bullismo scolastico sfugge, così, la dimensione relazionale e sociale complessiva: difficilmente esso viene riconosciuto come il punto più basso di una spirale di intolleranza, incomprensione, esclusione, ostilità, che si alimenta attraverso dinamiche di gruppo distruttive, dentro ma anche fuori la scuola. Un intervento di tipo trasformativo mira a lavorare in profondità, agendo sul malessere vissuto dal gruppo nel contesto scolastico: invece di fissare gli attori del bullismo nei ruoli di vittima e carnefice, circoscrivendo il conflitto e affrontandolo come anomalia rispetto alla quotidianità del gruppo, l'approccio nonviolento mira a (ri)creare uno spazio di ascolto e confronto sicuro e accogliente, nel quale tutti possano, per gradi, sentirsi a proprio agio nel dare voce ai propri stati d'animo, le proprie emozioni, i propri bisogni inespressi o repressi.

Non può esserci riconciliazione senza partecipazione. La partecipazione al dialogo nonviolento richiede ascolto non-giudicante e rispetto reciproci. Si tratta di separare le persone dai problemi, ossia di affrontare i comportamenti problematici sospendendo il giudizio sugli autori di questi comportamenti.

L'educatore/facilitatore ha un ruolo chiave nel costruire e mantenere, soprattutto durante i primi incontri, questo clima protetto di ascolto accompagnato dalla sospensione del giudizio. Se nel corso di questo manuale torneremo spesso sul punto, è perché si tratta di un elemento cardine del percorso educativo nonviolento, ma anche di una modalità di comunicazione cui la maggior parte delle persone, noi compresi, non è abituata. Il rispetto non-giudicante passa per la scelta delle parole utilizzate nel guidare la riflessione, nel modo stesso di porre le domande, che devono essere formulate in modo chiaro ma senza chiudere il discorso, anzi lasciando la massima libertà nella risposta.

## La comunicazione nonviolenta

<sup>6</sup> P. Watzlawick, J. H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

Negli anni '60 del Novecento la "Scuola di Palo Alto" in California, all'interno del locale *Mental Research Institute*, ha definito cinque "assiomi della comunicazione"<sup>6</sup> che hanno innovato in modo significativo gli studi sul comportamento umano. A partire dai risultati della cibernetica e della teoria dei giochi, oltre che della linguistica, gli autori hanno studiato la dimensione *pragmatica* della comunicazione. Tale dimensione riguarda la capacità tipica degli esseri umani di fare cose comunicando: quando comunichiamo influiamo sul contesto nel quale ci troviamo, agiamo su noi stessi e sugli altri partecipanti alla comunicazione, costruiamo e modifichiamo le relazioni che ciascun partecipante intrattiene con se stesso, con gli altri e con il mondo.

I **cinque assiomi** della comunicazione vanno tenuti ben presenti quando si vuole applicare, in classe come in altri contesti, uno stile comunicativo che migliori la qualità della relazione educativa e trasformi gli atteggiamenti e i comportamenti dei partecipanti alla comunicazione.

Il **primo assioma** afferma che è impossibile non comunicare. Ciò vuol dire che, nel contesto dell'interazione umana, vi è un flusso

continuo di comunicazione: anche il silenzio o la disattenzione dell'ascoltatore, infatti, trasmettono un qualche tipo di messaggio, di cui occorrerà interpretare il significato. Inoltre, non si può dire che la comunicazione abbia luogo solo quando è intenzionale, conscia o efficace, né che avvenga solo quando è reciproca.

Il **secondo assioma** afferma che in ogni comunicazione esiste un livello meta-comunicativo che regola i rapporti tra chi sta comunicando: occorre dunque saper distinguere tra un livello di contenuto, relativo al significato materiale del messaggio, e uno di relazione, relativo al rapporto che lega i partecipanti alla comunicazione.

Il **terzo assioma** afferma che le variazioni dei flussi comunicativi all'interno di una comunicazione sono regolate dalla "punteggiatura" utilizzata dai soggetti che comunicano. Ciò vuol dire che ogni interazione comunicativa è scandita secondo tempi e fasi decisi da chi comunica, che trasformano sia il contesto che la relazione tra i partecipanti. Chi gestisce il flusso e decide il ritmo della comunicazione, ad esempio, gode di maggiore potere rispetto a chi, nella comunicazione, subisce le decisioni altrui.

Il **quarto assioma** afferma che noi animali umani comunichiamo in due modalità fondamentali: quella analogica e quella numerica o digitale. È considerata analogica quella comunicazione che avviene attraverso un elemento simile a ciò che si vuole comunicare, ad esempio rappresentando un oggetto attraverso un disegno. È considerata numerica o digitale, invece, quella comunicazione in cui assegniamo arbitrariamente un nome o un segno a una cosa: la sequenza di lettere o segni ne indica il significato, ma in modo convenzionale. Le due modalità di comunicazione si completano, possono svolgersi simultaneamente e anche contraddirsi: le parole e le frasi che pronunciamo (comunicazione digitale) hanno un significato diverso da quello che, invece, trasmette il corpo a nostra insaputa esprimendo direttamente le nostre emozioni (comunicazione analogica).

Il **quinto assioma**, infine, afferma che le interazioni comunicative si svolgono in modo diverso a seconda del rapporto tra i partecipanti, che possono trovarsi tra loro in posizione simmetrica o no. La comunicazione si modella sui rapporti di forza dei partecipanti: la comunicazione è simmetrica quando si basa sull'uguaglianza dei partecipanti, che si riconoscono pari grado e pari valore; la comunicazione è complementare o asimmetrica quando si basa sulla differenza dei partecipanti, alcuni dei quali assumono una posizione subalterna rispetto agli altri, e viceversa.

Nella costruzione della relazione educativa la dimensione pragmatica della comunicazione svolge un ruolo essenziale e rappresenta un elemento strategico per raggiungere gli obiettivi educativi che ci si è prefissati. Nella fattispecie, il percorso di educazione alla pace che qui proponiamo richiederà una *comunicazione nonviolenta*, tale da costruire un contesto e uno stile relazionali in cui si possa effettivamente affrontare i conflitti in maniera trasformativa. La cifra di questo approccio è dato dal modello E descritto da Patfoort, in alternativa a quello *Maggiore-minore*: valorizzare l'unicità e la diversità di ciascuno all'interno di una relazione egualitaria, improntata al rispetto e al riconoscimento reciproco dei partecipanti.

I partecipanti percepiscono subito se si trovano in un contesto in cui si pratica o meno una comunicazione nonviolenta e, adeguatamente accompagnati, acquisiscono in modo graduale questo stile attraverso la pratica. Il modo più efficace per sradicare un paradigma di violenza della comunicazione è quello di fare esperienza diretta degli effetti benefici di una comunicazione nonviolenta, dal clima disteso e non-giudicante che la caratterizza alle relazioni profonde e autentiche che permette di instaurare. Sottoponiamo, dunque, all'attenzione degli educatori alcuni accorgimenti essenziali di cui tenere conto per costruire una comunicazione nonviolenta in classe: invitiamo a sperimentare il potere che tale modalità comunicativa ha di modellare e trasformare il contesto e le relazioni in classe, influenzando le emozioni e le idee di ciascuno, e rendendo tutte e tutti più consapevoli delle dinamiche comunicative che sono alla base delle interazioni quotidiane.

**Costruire uno spazio adeguato.** L'ambiente fisico nel quale si svolge il percorso didattico riveste un significato rilevante. La disposizione degli oggetti e delle persone nella classe, la vicinanza o lontananza fra educatore e partecipanti possono facilitare o inibire la qualità della comunicazione: è necessario, dunque, prenderli in considerazione fin dall'inizio del percorso. Se, da un lato, lo spazio dell'aula può rivelarsi il più adatto allo svolgimento del laboratorio (perché è il luogo che i partecipanti vivono tutti i giorni, nel quale si instaurano le dinamiche di gruppo sulle quali intendiamo lavorare), dall'altro può rendersi necessario trasformare questo stesso spazio per renderlo più inclusivo e paritario (ad esempio, allineando i banchi contro le pareti e disponendo le sedie in cerchio). Per il tipo di percorso educativo proposto qui, raccomandiamo la formazione in cerchio come la più adatta, anche rispetto agli obiettivi e alle modalità.

**Ascoltare attivamente.** Una comunicazione autenticamente nonviolenta non può prescindere da un buon ascolto reciproco o, come siamo soliti chiamarlo, da un ascolto attivo. Alla buona riuscita di questa modalità di ascolto concorrono: l'attenzione all'altra persona (silenzio, concentrazione, sguardo, postura che trasmette partecipazione emotiva); sospensione del giudizio; desiderio di comprendere l'altra persona, di accogliere i suoi sentimenti e bisogni, di andarle incontro genuinamente. L'ascolto attivo è una forma di partecipazione democratica a un processo collettivo di riflessione e crescita. Valorizza sia la diversità dei punti di vista, sia i silenzi, anch'essi parte integrante della comunicazione.

**Non avere fretta di arrivare alle conclusioni.** Marianella Sclavi afferma che "le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca"<sup>7</sup>. Il processo di apprendimento autentico prevede che siano i partecipanti stessi, guidati e stimolati dalle domande dell'educatore, a esplorare le tematiche poste al centro della riflessione. Affinché ciò avvenga, è necessario porre domande e offrire spunti di riflessione che siano di stimolo al dibattito, senza tuttavia pilotare il pensiero dei partecipanti. Suggestire che vi sia una "risposta giusta" alla domanda che si sta ponendo, ad esempio, potrebbe spingerli a ricadere in una modalità di "pensiero scolastico", in cui si va alla ricerca della risposta che meglio sembra compiacere l'adulto, a prescindere da cosa realmente si pensi.

<sup>7</sup> M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.

Non avere fretta di arrivare alle conclusioni significa anche lasciare ai partecipanti l'occasione di vivere almeno temporaneamente l'ambivalenza, la contraddizione, il disaccordo. La "ricerca della verità" è un processo discontinuo e non-lineare. "Errare" non significa soltanto essere nel torto, ma anche essere in cammino, alla ricerca di qualcosa: spesso il percorso di ricerca è anche più istruttivo del risultato finale. Focalizzarsi eccessivamente sulla ricerca della conclusione rischia di far perdere di vista che il vero obiettivo è lo sviluppo del pensiero critico, in quanto processo di crescita e di incontro con la diversità. All'educatore suggeriamo dunque di valorizzare la pluralità dei punti di vista per restituire ai partecipanti un'immagine complessa della realtà. Il pensiero critico è tale perché diffida delle semplificazioni e delle visioni unilaterali, nelle quali una sola parte pretende di detenere il monopolio della verità.

**Essere equi-vicini.** All'interno della proposta educativa nonviolenta, l'educatore tende soprattutto in presenza di conflitti o tensioni fra i partecipanti a porsi come "mediatore", ossia come figura "equi-vicina" a tutte le parti in causa, e impegnata a dar spazio alle emozioni e ai bisogni di ciascuno (rimandiamo qui al paragrafo sui paradigmi teorici utilizzati nello studio dei conflitti). L'educatore-mediante non si pone come giudice (l'approccio punitivo non promuove infatti l'autonomia dei ragazzi), né come arbitro della controversia (stabilire a chi spetti la ragione e chi invece sia in torto non risolve la situazione), ma aiuta i ragazzi ad esprimere ciò che sentono e desiderano, e li guida nell'esplorare possibili soluzioni. Tali soluzioni devono nascere spontaneamente ed avere per oggetto i rapporti quotidiani nella loro concretezza: non principi astratti di giustizia universale, ma accordi equi, nei quali ciascuno si prenda un impegno per andare incontro all'altra parte, stabilendo così un equilibrio, magari non perfetto, ma quantomeno sostenibile, nonché funzionale al contesto in cui nasce.

**Decentrare il punto di vista.** Per trasmettere ai partecipanti l'importanza dell'apertura mentale verso la diversità è necessario creare uno spazio nel quale ciascuno si senta sereno nell'esprimere se stesso liberamente. È l'educatore il primo a doversi mettere in discussione, partendo dal presupposto che esistono diverse esperienze di vita e molteplici "verità". Quando avvia il percorso insieme agli alunni può tracciare idealmente una rotta, ma non sa con certezza dove questa li porterà, cosa del suo messaggio i partecipanti faranno proprio né quanto egli stesso apprenderà di nuovo dalla relazione educativa.

Decentrare il punto di vista non significa accettare in modo acritico qualsiasi posizione espressa nel gruppo classe. Nel caso in cui i partecipanti esprimano posizioni discutibili e problematiche (due esempi tratti dalla nostra esperienza recente: una bambina di quinta elementare che afferma: "Io non voglio stare vicino alle persone nere, perché sono brutte"; e un bambino di prima media, secondo cui, quando si viene provocati, è inevitabile reagire con la violenza, perché "se te la cerchi, poi succede"), è necessario che l'educatore li guidi a decostruire il proprio punto di vista alla base di tali posizionamenti, senza umiliare o "dare lezioni" ma stimolando i partecipanti a ripensare criticamente il senso di ciò che hanno espresso. Tornando agli esempi, alla bambina, potremmo chiedere: "che cosa intendi quando dici che sono brutte? Che cosa pro-

veresti se una bambina nera non volesse essere tua amica perché sei bianca e ti trova brutta? È possibile che le persone ci appaiano in un certo modo a seconda di ciò che siamo abituati o non abituati a vedere?”. Al bambino, invece, potremmo porre le seguenti domande: “Credi sia inevitabile reagire con la violenza alla violenza altrui? Secondo te c’è differenza fra la rabbia che ci fa desiderare di reagire ad una provocazione e la violenza fisica/verbale con cui attacchiamo l’altra persona? Fare del male a qualcuno serve davvero a cambiare le cose? Come ti sentiresti dopo averlo fatto?”).

**Accogliere i bisogni.** La comunicazione nonviolenta accoglie i bisogni. Tramite la pratica dell’ascolto attivo, l’educatore dedica a ciascuno un’attenzione profonda, che gli consente di “sintonizzarsi” sul sentire dei partecipanti, adottando un atteggiamento di apertura che stimola il dialogo sulle reali esigenze di ciascuno. Questa speciale attenzione, unita ad un approccio non-giudicante, aiuta i partecipanti a sentire l’educatore non soltanto come un insegnante, nel senso tradizionale di “persona che trasmette il sapere”, ma anche e soprattutto come una figura di riferimento nella relazione educativa, che accompagna nel percorso di scoperta e costruzione di sé.

Prestare ascolto ai bisogni espressi dai partecipanti significa riconoscere la legittimità del loro modo di sentire. Ciò passa anche dal coinvolgimento attivo del gruppo classe. Per incoraggiare la condivisione in materia, consigliamo formule di questo tipo: “La vostra compagna ha espresso il bisogno di sentirsi maggiormente ascoltata in classe. Voi, che passate insieme molte ore al giorno, che cosa potete fare per migliorare l’ascolto fra compagni? Quali piccole attenzioni potete adottare per far sì che anche chi è più silenzioso abbia il suo spazio nelle discussioni in gruppo?”. L’esperienza ci mostra che questa attenzione ai bisogni trasforma in positivo le relazioni, in classe e fuori, responsabilizzando i partecipanti al gruppo a prendersi cura gli uni degli altri.

**Esprimersi in prima persona.** Comunicare i propri bisogni o il proprio malessere senza far sentire l’altro attaccato o sotto pressione non è facile. Per evitare che le nostre richieste finiscano per mettere l’altro sulla difensiva, occorre aiutarlo ad “accogliere le nostre esigenze”. All’interno della comunicazione nonviolenta i cosiddetti “messaggi-io” rivestono proprio questa funzione: trasformare l’accusa, reale o percepita, in una richiesta di collaborazione nella soddisfazione dei bisogni. Ciò porta i partecipanti a riconoscersi non più come concorrenti o nemici, bensì come alleati nel costruire una soluzione equilibrata per il benessere di entrambi.

Il presupposto alla base dei messaggi-io è che, per trasformare l’esistente, sia necessario *partire da sé*. Mettere in evidenza i propri bisogni ed interessi, il proprio sentire, ciò che si vorrebbe da se stessi e dagli altri, ci aiuta ad individuare più chiaramente quali siano gli aspetti disfunzionali della relazione, su cui è opportuno lavorare, e quali siano invece le risorse e i punti di forza da valorizzare per trasformare positivamente la situazione. Esempi di messaggi-io sono: “Quando ti comporti così, io mi sento ... (in alternativa a: “Tu mi tratti così” o “Tu ti comporti così”). Oppure: “Io vorrei che tu..., perché quando non lo fai, io mi sento...” (in alternativa a: “Tu dovresti fare...” o “Tu non fai mai quello che dovresti...”)). O ancora: “Le tue parole mi hanno ferito, perché io sento, penso, vorrei che...” (in alter-

nativa a "Dicendo così tu mi hai insultato, tu hai detto cose non vere, tu stai sbagliando"). O infine: "Mi dispiace che tu abbia provato o capito questo, non era mia intenzione farti sentire così. Quello che io vorrei dirti, è...", (in alternativa a: "Tu mi hai frainteso, tu non capisci, tu mi travisi, tu stai manipolando il discorso, ecc.").

A differenza dei messaggi riportati fra parentesi, che colpevolizzano l'interlocutore imponendogli il punto di vista di chi parla in modo accusatorio, i messaggi-io evidenziano lo stato d'animo e gli interessi della persona che li utilizza: il desiderio di essere ascoltati o accettati, la frustrazione del non riuscire a comunicare i propri bisogni, il dispiacere per aver involontariamente fatto male all'altra persona, l'esigenza di essere presi sul serio, la necessità di collaborazione da parte dell'altro.

I quattro elementi caratteristici dei messaggi in prima persona, come descritti da Baukloh e Panerai, sono: la descrizione del problema (non generalizzata ma specifica ed il più oggettiva possibile nel distinguere i fatti dalla loro interpretazione); l'effetto causato dal comportamento problematico o dalla situazione in questione (ovvero, il motivo per il quale la situazione è problematica); il sentimento o l'emozione provocata dalla situazione ("io mi sento"); la richiesta o l'espressione chiara del bisogno ("io vorrei/avrei bisogno che/mi piacerebbe che tu...")<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> A.C. Baukloh, A. Panerai, *A scuola di nonviolenza*, cit.

Chi riceve i messaggi-io non solo non si sentirà giudicato o attaccato, ma troverà nelle parole dell'altro una richiesta di comprensione e un suggerimento concreto su come modificare i propri atteggiamenti per andare incontro all'altra parte. Lo scambio reciproco di messaggi-io è fondamentale per mantenere un clima di fiducia, nel quale ciascuno possa sentirsi accolto e motivato ad assumersi le proprie responsabilità, sia nei confronti delle proprie emozioni, che nei confronti del benessere/malessere espresso dagli altri.

**Ascoltare i silenzi.** In uno spazio di libertà, come quello del cerchio, la comunicazione va valorizzata in tutte le sue forme. Anche il silenzio fa parte della comunicazione. Il non prendere la parola durante il laboratorio può avere molti significati e ragioni: desiderio di ascoltare gli altri; paura di esporsi; difficoltà di comprendere quanto sta accadendo; un bisogno di ritirarsi temporaneamente in se stessi per prestare ascolto a uno stato d'animo emergente. Dal punto di vista dell'educatore, è controproducente saltare alle conclusioni circa i motivi che possono motivare il silenzio di alcuni dei partecipanti. Ad esempio: dare per scontato che chi non parla sia disattenta, o non abbia nulla da dire, o non provi interesse per la discussione. All'interno del cerchio, anche i silenzi devono poter essere espressi e valorizzati, qualsiasi cosa li sottenda.

Al tempo stesso è necessario strutturare la discussione in maniera tale da lasciare spazio a chi, per qualsiasi ragione, non avesse ancora preso la parola, e fare in modo che sia messo effettivamente nelle condizioni di farlo. Come ogni educatore sa, l'entusiasmo e la curiosità possono spingere alcuni partecipanti a intervenire ripetutamente all'interno di una stessa discussione, finendo di fatto per ridurre il turno di parola degli altri. Sugeriamo di invitare i partecipanti più attivi ad una "gestione responsabile" dello spazio di dibattito: chiediamo loro di guardarsi attorno prima di alzare la mano

e parlare. Ci sono altre persone che, per timidezza o per mancanza di tempo, non hanno ancora avuto occasione di dire la loro? La riflessione o la domanda che vorrebbero portare nel cerchio, è già stata precedentemente espressa da altre persone, e dunque, si tratta di una ripetizione?

Accortezze di questo tipo consentono all'educatore di mantenere un equilibrio fra presa di parola e silenzi all'interno del cerchio, realizzando anche nello stile di comunicazione il fine ultimo che il laboratorio si ripropone: lo stare insieme paritario all'interno di un mondo fatto di diversità.

**Conoscere (anche) attraverso le emozioni.** L'alfabetizzazione emotiva è uno degli obiettivi fondamentali della nostra proposta educativa. Le attività che parlano espressamente di emozioni si concentrano negli ultimi incontri del laboratorio; tuttavia, il richiamo agli stati d'animo è presente fin dall'inizio, fornendo spesso la chiave di lettura delle tematiche proposte. Fra le domande per guidare la riflessione sul percorso, al termine di ogni attività del laboratorio vengono proposte alcune domande volte a stimolare nei partecipanti un processo di ascolto di sé e di immedesimazione nel sentire dell'altro (empatia): "come vi siete sentiti facendo questo gioco o questa attività? Che cosa avrà provato il personaggio della fiaba quando è successo questo?".

Le emozioni sono uno strumento conoscitivo importante, anche se spesso sottovalutato: offrono informazioni preziose circa il nostro rapporto con noi stessi e con il mondo, e ci guidano nelle scelte che facciamo e nella costruzione costante della nostra personalità. Stimolare i partecipanti all'ascolto delle proprie emozioni significa condurli in un percorso di conoscenza intima di sé, che li renderà progressivamente capaci di comprendere i propri bisogni profondi, gestendo anche le trasformazioni proprie dell'adolescenza. Ascoltando le proprie emozioni, inoltre, si impara ad ascoltare e rispettare quelle degli altri: l'alfabetizzazione emotiva è essenziale per sviluppare l'empatia e, quindi, per migliorare la qualità delle relazioni che instauriamo con gli altri.

**Rispettare i tempi di maturazione.** La crescita personale e sociale che questa proposta educativa intende promuovere non è immediata né scontata. Gli strumenti che l'educatore fornisce ai partecipanti nel corso del laboratorio (alfabetizzazione emotiva, ascolto attivo, principi base della trasformazione del conflitto, buone pratiche di pensiero critico, ecc.) vengono interiorizzati gradualmente, e gradualmente messi in pratica nell'esperienza di tutti i giorni: prima all'interno del cerchio, in seguito anche fuori di esso. È bene valorizzare l'uso dei principi appresi dalle ragazze e dai ragazzi nel contesto del laboratorio, ma sarebbe controproducente aspettarsi dall'intero gruppo classe la stessa capacità di far propri questi concetti, di metterli in pratica allo stesso modo o negli stessi tempi. È utile invece rispettare l'individualità di ciascuno, rispettandone i tempi di maturazione, senza giudicarli per la loro capacità di mettere in pratica o meno quanto sperimentato nei laboratori.

**Quale autenticità?** La comunicazione nonviolenta è sicuramente molto distante dalle dinamiche che siamo abituati a sperimentare nella quotidianità, soprattutto nella gestione dei conflitti, e questo può farla apparire macchinosa, cerebrale, poco spontanea. A tal

proposito, riteniamo particolarmente significativa la riflessione sviluppata da Baukloh e Panerai:

Ci è capitato con gruppi in formazione sui temi della comunicazione che qualcuno protestasse rispetto al fatto di essere invitato a imparare modalità comunicative particolari: "In questo modo non sono più me stessa!"; o anche: "Così non sono spontanea!"; oppure ancora: "Io preferisco la comunicazione come viene, con naturalezza".

Vogliamo a questo proposito invitare a una riflessione: quando facciamo uscire spontaneamente dalla bocca quello che naturalmente ci viene da dire, siamo sicuri di esprimere veramente e autenticamente noi stessi? La nostra presunta spontaneità non è forse il frutto di tutta una serie di condizionamenti, di anni di imposizioni culturali ed educativi? Ciò che chiamiamo "naturale" non è forse il risultato di abitudini che artificialmente ci siamo creati?

Non è affatto nostro intento demonizzare la spontaneità o la comunicazione impulsiva, quanto piuttosto invitare a considerare se l'espressione dei propri bisogni non costituisca un fattore di maggiore autenticità rispetto alla comunicazione cosiddetta "naturale". Quando siamo arrabbiati con qualcuno possiamo dire: "Sei uno stupido!" (comunicazione spontanea), oppure "Sono arrabbiato!". Quale delle due espressioni vi sembra maggiormente autentica?

La nonviolenza ci invita, dunque, a liberarci da abitudini aggressive imparate nei contesti sociali ed educativi in cui siamo cresciuti, ed a provare ad esprimere la nostra realtà autentica, tentando di cogliere anche questa "verità" nelle altre.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> A.C. Baukloh, A. Panerai, *A scuola di nonviolenza*, cit.

In estrema sintesi: la comunicazione nonviolenta costituisce una valida e realistica via d'uscita dal paradigma di attacco-e-difesa che tutti abbiamo, volenti o nolenti, appreso nei vari contesti educativi in cui siamo cresciuti. È un invito all'espressione della nostra realtà più autentica, all'interno di un orizzonte di equivalenza e pari dignità personale. È uno strumento per superare, fin dalle interazioni quotidiane, il modello sociale oggi dominante, fondato sulla competitività individuale e sulla (s)valorizzazione selettiva di alcune caratteristiche personali e di gruppo (origine, nazionalità, status sociale, genere, orientamento sessuale, ecc.).

### Il metodo maieutico-esperienziale

Il concetto di metodo maieutico deriva dall'espressione greca *maieutiké téchne* ovvero, letteralmente, "arte ostetrica". In ambito filosofico, il richiamo obbligato è al metodo dialogico di Socrate che, in base al racconto di Platone nel *Teeteto*, agiva come una levatrice aiutando gli altri a "partorire la verità" in qualche modo già presente in loro. Il metodo maieutico socratico si basa, infatti, sullo scambio serrato di domande e risposte che spingono l'interlocutore a riflettere sui limiti delle proprie convinzioni ed a ricercare dentro di sé la verità, nella maniera più autonoma possibile.

In ambito pedagogico questo termine indica oggi un metodo educativo basato su un percorso personale di ricerca della conoscenza, a partire dagli stimoli offerti dall'educatore e dalle esperienze con-

crete che questi fa fare ai partecipanti. Non si ha dunque una trasmissione di sapere "dall'alto verso il basso", in cui un insegnante trasferisce nozioni da sé agli alunni, ma si ha un processo comune di costruzione di un sapere nuovo.

I laboratori di educazione alla pace proposti in questo manuale applicano il metodo maieutico-esperienziale. Qui ne presentiamo gli elementi fondamentali e caratteristici. In seguito queste indicazioni teoriche saranno applicate a casi concreti.

**Educare alla pace col metodo maieutico-esperienziale: alcuni modelli.** Nell'ambito italiano dell'educazione alla pace, esiste una tradizione significativa di ricorso al metodo maieutico-esperienziale, a partire da Maria Montessori (1870-1952) e dalla sua idea di auto-educazione. Montessori descrive infatti l'educatore come un facilitatore degli apprendimenti dell'allievo. L'insegnante non trasmette soltanto nozioni che l'allievo deve memorizzare: è, innanzitutto, la figura che guida l'allievo in un percorso di esperienze, che questi rielabora poi autonomamente. L'educazione emerge qui come processo libero e creativo di acquisizione progressiva di consapevolezza: il protagonista di questo processo è il bambino che, attraverso stimoli ed esperienze forniti a ragion veduta dall'educatore, costruisce il proprio sapere.

Danilo Dolci (1924-1997) ha contribuito in modo decisivo all'elaborazione del metodo maieutico-esperienziale, finalizzandolo alla trasformazione sociale e alla costruzione della pace. La sua esperienza di attivista e educatore nella Sicilia occidentale degli anni '50 e '60 del Novecento rappresenta tuttora un modello di come si interviene in un contesto di povertà e disagio, per superare la mancanza di consapevolezza circa i propri diritti, la frammentazione sociale e la distanza delle istituzioni democratiche. Dolci ha di mira il riscatto delle comunità in cui lavora: il suo percorso parte dall'analisi condivisa dei bisogni e degli ostacoli alla loro realizzazione, con l'obiettivo di sviluppare nei partecipanti consapevolezza di sé e attivare le energie necessarie alla soluzione collettiva dei problemi. Apre così a Trappeto la casa-asilo per i bambini, l'Università Popolare e la Biblioteca Popolare. A Partinico nasce il Centro Studi e Iniziative, luogo di discussione e riflessione collettiva sui problemi del territorio e sulle possibili alternative. Queste iniziative, puntando al protagonismo della cittadinanza, producono effetti positivi sul territorio circostante e portano le istituzioni locali ad attivarsi per fornire i servizi essenziali – scuole, strade, acqua, fognature – alle comunità che ne erano prima sprovviste.

Don Lorenzo Milani (1923-1967), con la scuola popolare di Barbiana, ha dato un terzo e importante contributo alla definizione del metodo maieutico-esperienziale. La sua azione all'interno della piccola comunità contadina del Mugello mirava a formare cittadini consapevoli, capaci di agire per cambiare in senso egualitario e inclusivo la scuola e la società autoritaria e fortemente classista del secondo dopoguerra. Nella scuola di Barbiana si sperimentava il mutuo apprendimento, tramite il confronto e il costante dialogo tra maestro e allievi, e tramite la cooperazione degli allievi tra di loro. Ciascuno era chiamato a portare il proprio contributo, il proprio sapere, la propria idea, mettendo in comune le proprie esperienze e competenze per costruire un sapere nuovo, con cui provare a cambiare lo stato di cose presente.

Daniele Novara (1957) infine, tramite la sua azione di pedagogo e con la fondazione nel 1989 del Centro Psicopedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti, ha dato un apporto decisivo alla definizione teorico-pratica del metodo maieutico-esperienziale in una prospettiva di educazione alla pace. Gli elementi e le fasi del metodo, che presentiamo qui, devono molto alla sua riflessione.

**Fasi ed elementi del metodo maieutico-esperienziale.** Il processo educativo maieutico è caratterizzato da un certo numero di fasi che si ripetono in maniera ciclica nel corso nell'attività. Si inizia con la proposta di discussione su un tema, sollecitando la riflessione individuale e di gruppo. Si avvia così un processo di costruzione di sapere nuovo. Compito dell'educatore è stimolare la consapevolezza sui cambiamenti prodotti dal percorso, oltre che sui risultati in termini di conoscenze, abilità e competenze. Le conclusioni costituiscono non solo un punto di arrivo ma piuttosto un nuovo punto di partenza: rappresentano esse stesse un nuovo dato su cui riflettere, per portare avanti il processo.

Gli elementi del metodo si possono così sintetizzare: costruzione di un spazio e di una relazione orizzontale, invece che uno spazio gerarchico e una relazione verticale; protagonismo dei partecipanti; attivazione di tutte le capacità e competenze dei partecipanti (intelligenze multiple); connessione tra apprendimento, esperienza/azione e riflessione, invece che sapere astratto, senza connessione con gli interessi pratici delle persone coinvolte; produzione di nuove conoscenze invece che trasmissione di nozioni già scontate; processo aperto, creativo, di scoperta imprevedibile, invece che percorso chiuso e già definito; sviluppo di un pensiero critico accompagnato da autonomia e consapevolezza, invece che trasmissione di regole, norme e contenuti dati la cui validità è data per scontata; assunzione di responsabilità individuale e collettiva, con finalità di innovazione e trasformazione, invece che sapere che non si pone il problema del cambiamento personale e sociale; relazione cooperativa tra pari, che prevede anche momenti conflittuali tra i partecipanti, invece che lavoro competitivo e individuale.

**Il ruolo centrale dell'esperienza.** Nel metodo maieutico, lo stimolo alla riflessione può essere di vario tipo. La riflessione può iniziare a partire dalla presentazione teorica di un tema, ma può anche avere inizio da un'esperienza. L'esperienza può essere di vario tipo: un gioco, la lettura diretta di un documento storico, un esperimento, l'incontro con una persona, la visita ad un museo, un racconto. Le possibilità sono molteplici, a seconda del tipo di riflessione che si vuole stimolare e delle esigenze dei partecipanti.

Ciò che caratterizza l'esperienza è il ruolo centrale che essa attribuisce al partecipante, chiamato ad essere protagonista all'interno del laboratorio: non più, dunque, soggetto passivo che riceve nozioni, ma soggetto attivo che opera in prima persona. Nell'esperienza ciascuno ha la possibilità di mettersi in gioco con le sue conoscenze, le sue competenze, i suoi limiti, le sue idee e le sue emozioni.

In quest'ottica, l'esperienza rappresenta un punto di partenza ideale per la riflessione: basti pensare alla differenza che passa, ad esempio, tra il vedere la foto di un'opera d'arte sul proprio libro di testo e poterla ammirare dal vivo, guardandola nel suo ambiente e da diver-

se angolature. Anche il già citato Daniele Novara mette in discussione l'idea che il metodo di apprendimento più efficace per bambini e adolescenti consista nel leggere e spiegare loro un testo. Se si tiene conto del fatto che la massima capacità di attenzione si registra attorno ai 18/26 anni e non supera i 40/45 minuti di tempo, la lezione frontale risulta essere una forma didattica assai problematica.

**Dall'esperienza alla rielaborazione.** Dopo l'esperienza, inizia la fase di rielaborazione della stessa, nella quale i partecipanti sono accompagnati dall'educatore maieutico. Questi li aiuta a riflettere su ciò che hanno vissuto, sulle idee che l'esperienza ha suscitato in loro, sulle domande che ha sollevato, sulle risposte che ha suggerito. Dalla riflessione dei singoli e del gruppo si sviluppano ulteriori idee e domande, in un processo creativo e tendenzialmente imprevedibile di costruzione di nuovo sapere, accompagnata dalla sperimentazione di nuove competenze. Questa fase parte dalla consapevolezza di sé, di ciò che si pensa e si prova, compresi i propri dubbi. Il processo maieutico diventa così il contesto in cui si mette alla prova il pensiero critico, come continua revisione delle proprie stesse posizioni alla luce dei progressi dell'esperienza e della riflessione.

**Centralità della persona e intelligenze multiple.** In un percorso basato sul metodo maieutico, la persona ha un ruolo centrale. Affinché l'esperienza sia significativa, è importante che ciascuno venga valorizzato nella sua individualità, ovvero nella sua specifica capacità di contribuire attivamente al percorso, con le proprie abilità e predisposizioni. A questo scopo il laboratorio va strutturato in modo che ciascuno trovi il proprio spazio e i propri tempi, ovvero abbia la possibilità di vivere pienamente e consapevolmente l'esperienza proposta.

<sup>10</sup> H. Gardner, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.

In questo quadro, risulta utile la riflessione dello psicologo Howard Gardner sulle "intelligenze multiple"<sup>10</sup>. Gardner invita ad abbandonare l'idea tradizionale di intelligenza, vista quasi esclusivamente come competenza logico-matematica o cognitiva, a favore di una concezione più ampia e articolata. Secondo lo psicologo, l'intelligenza consiste nella capacità di osservare, riconoscere, fare o produrre qualcosa in un determinato ambito, ricercando e utilizzando le informazioni disponibili per risolvere problemi. I campi in cui questa capacità può esprimersi sono molteplici: l'ambito logico-matematico non è che uno dei possibili, insieme a quello linguistico, quello musicale, quello emotivo, quello relazionale, ecc. Non è dunque possibile quantificare in anticipo gli ambiti in cui una persona potrà esprimere il suo potenziale: il processo maieutico permette al singolo di mettere in gioco forme di intelligenze molteplici, scoprendosi in possesso di abilità che non pensava di avere.

**La centralità delle relazioni.** Nel metodo maieutico, le relazioni svolgono un ruolo significativo. Il dialogo costante tra l'educatore e il gruppo è fondamentale. Ma decisiva è anche la relazione tra le ragazze e i ragazzi che condividono l'esperienza e il percorso educativo. Secondo Novara, le scoperte legate ai cosiddetti "neuroni specchio" confermano l'importanza dell'interazione sociale per imparare: osservando gli altri, nel nostro cervello si attivano le stesse aree necessarie per acquisire quelle abilità e competenze. Inoltre, il gruppo attiva numerosi elementi emotivi e motivazionali che accrescono le capacità cognitive. Fare esperienza insieme agli altri e

affrontare in gruppo i problemi permette ai partecipanti di riconoscere negli altri degli alleati, potenziando al tempo stesso la stima di sé e l'autonomia.

### **Lettere per approfondire**

- A. Capitini, *Danilo Dolci*, Lacaia, Manduria, 1958.
- D. Dolci, *Palpitare di nesi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*, Armando, Roma, 1985.
- D. Dolci, *Bozza di manifesto. All'educatore che è in ognuno al mondo*, Edizioni Sonda, Torino, 1989.
- P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1980.
- J. Galtung, *Affrontare il conflitto, trascendere e trasformare*, Pisa University Press, Pisa, 2008.
- H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.
- D. Goleman, *L'intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano, 1996.
- M. Montessori, *L'educazione e la pace*, Garzanti, Milano, 1972.
- D. Novara, *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1984.
- D. Novara, *L'ascolto si impara*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002.
- A. Panerai, M. Nicola, G. Vitaioli, *Manuale di Educazione alla Pace: Principi, Idee, Strumenti*, Vallecchi, Firenze, 2012.
- P. Patfoort, *Difendersi senza aggredire: la potenza della nonviolenza*, Pisa University Press, Pisa, 2013.
- P. Patfoort, *Io Voglio, Tu Non Vuoi: Manuale di Educazione Nonviolenta*, Pisa University Press, Pisa, 2013.
- A. Vigilante, *Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia, 2012.
- A. Vigilante, *L'educazione è pace. Scritti per una pedagogia nonviolenta*, Bosazzi, Firenze, 2014.