



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze Pedagogiche

DON LORENZO MILANI E L'EDUCAZIONE ALLA PACE:
coscienza, giustizia sociale e cittadinanza democratica

Relatore: Prof. FEDERICO RUOZZI

Laureanda: Valeria Ferrari

A.A. 2024/2025

Desidero ringraziare il mio relatore, Prof. Federico Ruozi per la sua collaborazione e il suo sostegno nella realizzazione di questo lavoro.

Ringrazio tutti i Professori del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane per avermi ispirata nello studio e per avermi trasmesso la loro passione e l'amore per il ruolo di docente.

Un ringraziamento speciale va al mio compagno di vita Sandro, senza di lui tutto questo non sarebbe stato possibile. Lo ringrazio per avermi dato la forza, l'incoraggiamento e l'aiuto di cui avevo bisogno per arrivare fino alla fine di questo meraviglioso percorso.

Ringrazio i miei meravigliosi bambini, Maria Vittoria e Gianmarco, perché nella loro innocenza mi sono sempre stati d'aiuto e hanno reso più leggere anche le giornate senza fine.

Le loro risate, la loro curiosità e il loro amore mi hanno nutrita di un'energia luminosa.

Spero di essere stata un esempio per loro.

Infine ringrazio i miei genitori, mia sorella e tutte le persone che mi sono state vicine in questo percorso e che mi hanno sempre incoraggiata e spronata a credere maggiormente in me stessa e nelle mie capacità.

Sommario

Introduzione	5
Capitolo 1	10
Cornici teoriche dell'educazione alla pace	10
1.1 Origini, definizioni e modelli di peace education	10
1.1.1 Pace negativa e pace positiva, human security e approcci sistemici	12
1.2 Paradigmi classici e contemporanei della pedagogia della pace	15
1.2.1 Galtung, Reardon, Harris & Morrison: continuità teoriche e nodi critici	18
1.3 Pedagogie critiche, liberatrici e nonviolente	21
1.3.1 Freire, maieutica reciproca (Dolci) e nonviolenza (Capitini)	24
1.4 Educazione alla cittadinanza democratica e globale	26
1.4.1 RFCDC (Consiglio d'Europa) e GCED/ESD (UNESCO): competenze e finalità educative	29
1.5 Valori, competenze e valutazione nella peace education	32
1.5.1 Agency, pensiero critico, media & information literacy e strumenti valutativi	34
Capitolo 2	38
Pacifismo, nonviolenza e educazione in Italia nel secondo Novecento	38
2.1 Le radici del pacifismo laico in Italia	38
2.1.1 Capitini, l'obiezione di coscienza e la nonviolenza come progetto educativo	41
2.2 Dall'obiezione individuale al riconoscimento pubblico	43
2.2.1 Servizio militare, servizio civile e formazione della coscienza civica	46
2.3 Il cattolicesimo del dissenso e la pace	49
2.3.1 Balducci e la responsabilità storica del cristiano	51
2.4 Scuola, Costituzione e pace nel dopoguerra	54
2.4.1 Educazione civica, uguaglianza sostanziale e rimozione degli ostacoli sociali	57
2.5 Verso una pedagogia della pace	59
2.5.1 Dal pacifismo etico alle pratiche educative e scolastiche	62
Capitolo 3	65
Don Lorenzo Milani nel filo rosso della pace	65
3.1 Don Milani nel contesto del pacifismo educativo italiano	65
3.1.1 Continuità e specificità rispetto alla tradizione non violenta	67
3.2 Pace, giustizia sociale e Costituzione nel pensiero milaniano	69
3.2.1 Uguaglianza, parola e funzione emancipativa della scuola	71
3.3 Obbedienza, coscienza e disobbedienza civile	73
3.3.1 Lettera ai cappellani militari e Lettera ai giudici: legalità nonviolenta	75
3.4.1 Responsabilità, partecipazione e formazione del cittadino	79
3.5 La Scuola di Barbiana come laboratorio educativo di pace	81
3.5.1 Tempo pieno, scrittura collettiva e cooperazione come pratiche di giustizia	83
Capitolo 4	86
Educazione alla pace oggi: politiche, curricolo e didattiche	86
4.1 Politiche educative per la pace a livello internazionale e nazionale	86
4.1.1 Raccomandazione UNESCO 2023 e SDG 4.7	88
4.2 Progettazione curricolare per la cultura di pace	90

4.3 Metodi didattici e gestione educativa dei conflitti	92
4.3.1 <i>Cooperative learning, circle time e pratiche riparative</i>	95
4.4 Cittadinanza digitale e nuove forme di violenza	97
4.4.1 <i>Media literacy, discorsi d'odio e responsabilità comunicativa</i>	99
4.5 Valutazione delle competenze di pace e cittadinanza	101
4.5.1 <i>Indicatori, rubriche e documentazione degli apprendimenti</i>	103
Capitolo 5	106
<i>Tradurre la pace in pratica educativa: modelli e prospettive</i>	106
5.1 Impostazione metodologica del lavoro	106
5.1.1 <i>Approccio qualitativo, analisi documentaria e criteri di lettura pedagogica</i>	110
5.2 Barbiana come modello educativo	113
5.2.1 <i>Elementi trasferibili e limiti storici dell'esperienza</i>	116
5.3 Esperienze contemporanee ispirate a Don Milani	119
5.3.1 <i>Reti scolastiche, cittadinanza attiva e scrittura collettiva</i>	123
5.4 Dalla teoria alla scuola	126
5.4.1 <i>PTOF, educazione civica, corresponsabilità educativa</i>	129
5.5 Criticità e prospettive future dell'educazione alla pace	132
5.5.1 <i>Sfide culturali, istituzionali e pedagogiche</i>	136
Conclusioni	141
Bibliografia	145

Introduzione

L'educazione alla pace è tornata, negli ultimi anni, al centro del dibattito pedagogico con una forza che difficilmente può essere considerata occasionale. Le tensioni internazionali, la recrudescenza dei conflitti armati, l'inasprimento dei linguaggi pubblici, la diffusione di nuove forme di violenza simbolica e comunicativa, insieme al progressivo indebolimento dei legami sociali e delle pratiche democratiche, hanno reso sempre più evidente che la pace non può essere pensata come una condizione spontanea, né come un semplice valore da evocare nei discorsi istituzionali. Al contrario, essa appare sempre più come un compito storico, culturale ed educativo. Parlare di pace, oggi, significa allora interrogarsi sulle condizioni che rendono possibile una convivenza fondata sulla dignità della persona, sul riconoscimento reciproco, sulla giustizia sociale e sulla responsabilità democratica. Significa, soprattutto, chiedersi quale ruolo possa svolgere l'educazione nella formazione di soggetti capaci di leggere criticamente la realtà, di prendere parola nello spazio pubblico e di trasformare il conflitto in occasione di crescita, anziché di sopraffazione.

Dentro questo orizzonte si colloca la presente ricerca, dedicata a don Lorenzo Milani e al nesso profondo che lega la sua esperienza educativa ai temi della coscienza, della pace, della giustizia sociale e della cittadinanza democratica. La figura di Milani occupa da tempo un posto centrale nella riflessione pedagogica italiana, ma non di rado è stata recepita in modo parziale, talvolta semplificata nella formula del "prete scomodo", del maestro anticonformista o del difensore degli ultimi. Senza negare questi elementi, il presente lavoro muove da una convinzione diversa: che l'opera di don Milani contenga una visione educativa molto più ampia, nella quale la questione della pace non si presenta come tema separato o secondario, ma attraversa in profondità il modo stesso di intendere la scuola, la parola, la responsabilità, la legalità, il dissenso e la partecipazione. In questa prospettiva, la sua lezione non riguarda soltanto Barbiana

come esperienza eccezionale, ma continua a interrogare in modo vivo le forme contemporanee dell'educazione democratica.

Le ragioni di questa ricerca nascono, dunque, dall'esigenza di rileggere don Milani entro una cornice teorica e storica capace di restituirne pienamente la portata pedagogica. Accostare il suo pensiero all'educazione alla pace significa sottrarlo tanto alle letture agiografiche quanto a quelle puramente memoriali, per collocarlo invece dentro un filo rosso più ampio: quello che unisce la tradizione del pacifismo educativo, la riflessione sulla nonviolenza, il ruolo della scuola nella costruzione della coscienza civile e il nesso tra istruzione, uguaglianza e democrazia. La pace, in questa chiave, non viene intesa come semplice assenza di guerra, ma come costruzione di condizioni culturali e sociali che rendano possibile una convivenza più giusta. È precisamente in questo passaggio che l'esperienza milaniana acquista un rilievo particolare: la centralità della parola, la lotta contro le disuguaglianze scolastiche, la critica dell'obbedienza cieca, la fedeltà alla Costituzione e l'idea di una scuola capace di emancipare i poveri e gli esclusi mostrano come la pace, per Milani, sia inseparabile dalla formazione della coscienza e dalla promozione della dignità. In tale prospettiva, alcuni studi recenti hanno ulteriormente mostrato come il nesso tra Milani e la pace debba essere letto non in astratto, ma dentro la concreta esperienza della scuola di Barbiana, nel suo percorso biografico e nel più ampio contesto fiorentino, mettendo in luce anche la portata educativa della sua riflessione sulla formazione di cittadini consapevoli e responsabili.

L'obiettivo generale della tesi è, pertanto, quello di ricostruire e discutere il contributo di Don Lorenzo Milani all'educazione alla pace, mettendo in luce la sua originalità e, nello stesso tempo, la sua collocazione entro la più ampia tradizione pedagogica del secondo Novecento. A questo fine si affiancano alcuni obiettivi più specifici. In primo luogo, chiarire le principali cornici teoriche della peace education, evidenziandone modelli, concetti chiave e sviluppi più recenti. In secondo luogo, ripercorrere il contesto italiano in cui si intrecciano pacifismo, nonviolenza, cattolicesimo del dissenso ed educazione civica, così da comprendere meglio il

terreno culturale entro cui si iscrive l'esperienza milaniana. In terzo luogo, analizzare il pensiero e la pratica di don Milani soffermandosi sui nuclei concettuali che più direttamente rimandano a una pedagogia della pace: la parola come strumento di emancipazione, la scuola come luogo di giustizia, il rapporto tra obbedienza e coscienza, il valore della partecipazione e la formazione del cittadino. Infine, la ricerca intende verificare l'attualità di tale eredità alla luce delle più recenti politiche educative e delle sfide che oggi attraversano la scuola, dal curriculum di educazione civica alla gestione dei conflitti, fino alla cittadinanza digitale e alla valutazione delle competenze di pace e cittadinanza.

Dal punto di vista metodologico, il lavoro si fonda su un approccio qualitativo e su un'analisi documentaria di taglio pedagogico. Una simile scelta risponde alla natura stessa dell'oggetto indagato, che non richiede una misurazione di variabili né una verifica sperimentale, ma una lettura approfondita di testi, categorie educative, documenti normativi e contributi teorici capaci di illuminare il nesso tra educazione, pace e formazione democratica. Il documento, in questa prospettiva, non è stato considerato come semplice contenitore di dati, ma come luogo di elaborazione di significati, visioni della scuola, modelli di cittadinanza e rappresentazioni del rapporto tra autorità, libertà e responsabilità. La ricerca ha quindi proceduto attraverso il confronto tra fonti di diversa natura, la lettura ravvicinata dei lessici pedagogici, l'attenzione ai nessi interni tra teoria e pratica educativa e la ricostruzione di continuità e discontinuità concettuali. Questo impianto metodologico ha consentito di affrontare il tema in maniera rigorosa, evitando sia generalizzazioni astratte sia riduzioni puramente storiografiche.

La struttura della tesi riflette tale impostazione. Il primo capitolo, dedicato alle cornici teoriche dell'educazione alla pace, ricostruisce origini, definizioni e modelli della peace education, approfondendo la distinzione tra pace negativa e pace positiva, i paradigmi classici e contemporanei della pedagogia della pace, le pedagogie critiche, liberatrici e nonviolente, il rapporto con l'educazione alla cittadinanza democratica e globale, nonché il tema dei valori, delle competenze e della loro valutazione. La scelta di aprire la ricerca con questo capitolo, pur

senza partire ancora dalla cronologia storica del caso milaniano, risponde all'esigenza di definire anzitutto il lessico teorico e pedagogico della tesi: solo dopo aver chiarito che cosa si intenda per educazione alla pace, e quali siano le principali categorie interpretative elaborate soprattutto nel secondo Novecento e poi sviluppate nei decenni successivi, diventa infatti possibile leggere con maggiore precisione il contesto italiano e collocarvi l'esperienza di Milani senza ridurla a episodio isolato o puramente biografico. Il secondo capitolo sposta lo sguardo sul contesto italiano del secondo Novecento e analizza il nesso tra pacifismo, nonviolenza ed educazione, soffermandosi sulle radici del pacifismo laico, sull'obiezione di coscienza, sul ruolo del cattolicesimo del dissenso, sul rapporto tra scuola, Costituzione e pace nel dopoguerra e sul progressivo passaggio dal pacifismo etico a una più matura pedagogia della pace. Questo ritorno indietro sul piano cronologico è dunque intenzionale: dopo il quadro teorico iniziale, si è ritenuto necessario ricostruire il terreno storico e culturale, compreso tra il secondo dopoguerra e gli anni Sessanta, entro cui maturano i dibattiti sulla pace, sulla coscienza e sulla funzione educativa della scuola, così da chiarire meglio lo sfondo nel quale si inserisce anche la vicenda milaniana. Il terzo capitolo costituisce il cuore della ricerca: qui don Lorenzo Milani viene collocato nel filo rosso del pacifismo educativo italiano, con particolare attenzione al rapporto tra pace, giustizia sociale e Costituzione, al tema dell'obbedienza e della disobbedienza civile, alla responsabilità e partecipazione del cittadino e, infine, alla scuola di Barbiana come laboratorio educativo di pace. In questo quadro, particolare rilievo assume la metà degli anni Sessanta, e soprattutto il 1965, momento cruciale per comprendere le prese di posizione milanesi sull'obiezione di coscienza, sul rapporto tra legalità e coscienza personale e sul significato pubblico della parola educativa; una prospettiva che si comprende ancora meglio se ricondotta anche al contesto del dibattito fiorentino di quegli anni e alla vicenda di Giuseppe Gozzini, primo obiettore cattolico, che contribuì a rendere il tema dell'obiezione di coscienza un nodo centrale del confronto civile e culturale. Il quarto capitolo, infine, apre l'analisi al presente e affronta il tema dell'educazione alla pace oggi, interrogando le politiche

educative internazionali e nazionali, la progettazione curricolare, i metodi didattici per la gestione dei conflitti, le nuove sfide della cittadinanza digitale e la questione della valutazione delle competenze di pace e cittadinanza.

Nel suo insieme, questo lavoro intende mostrare che la riflessione di don Milani non appartiene soltanto alla storia della pedagogia italiana, ma continua a offrire strumenti essenziali per pensare il rapporto tra scuola, democrazia e pace. Tornare a Milani, oggi, non significa cercare formule da ripetere, ma misurarsi con una domanda ancora radicale: quale educazione può formare persone capaci di parola, di coscienza e di responsabilità in un tempo segnato da nuove esclusioni e nuove fragilità? È in questa domanda, più ancora che nelle risposte già disponibili, che si situa il senso profondo della ricerca.

Capitolo 1

Cornici teoriche dell'educazione alla pace

1.1 Origini, definizioni e modelli di *peace education*

Quando si parla di *peace education* si entra subito in un territorio che non ama le definizioni rigide. È un campo nato “per necessità”, prima ancora che per sistemazione teorica: la domanda educativa non viene da un dibattito astratto, ma dall’urgenza di rispondere a forme ricorrenti di violenza, a paure collettive, a fratture sociali che la scuola e i contesti formativi si sono trovati davanti senza strumenti adeguati. In questa prospettiva, la *peace education* può essere descritta, in termini molto concreti, come un insegnare “la pace”: che cosa significa, perché spesso manca e quali strade, culturali, sociali, relazionali, rendono possibile costruirla, includendo lo sviluppo di abilità nonviolente e la promozione di atteggiamenti coerenti con tale orizzonte¹. Una definizione del genere ha un pregio: non pretende di chiudere il concetto in una formula, ma mette a fuoco l’ossatura comune delle pratiche educative che si riconoscono nel campo.

Le origini storiche della *peace education* si intrecciano con un lungo processo di istituzionalizzazione e, insieme, con una trama di iniziative nate dal basso. Da una parte, il secondo dopoguerra apre una stagione in cui le organizzazioni internazionali e i contesti accademici cominciano a trattare la pace come questione culturale ed educativa, non solo politica o diplomatica. Dall’altra, movimenti civili, realtà comunitarie, associazionismo e reti professionali di insegnanti sperimentano linguaggi e percorsi formativi che spesso precedono le cornici ufficiali. Per questo, parlare di “origine” significa riconoscere un’origine plurale: un

¹ I.M. Harris, *Peace education theory*, in “Journal of Peace Education”, 1/2004, p. 3.

insieme di pratiche e discorsi che si sviluppano in parallelo, si incontrano, talvolta si frantendono, ma finiscono per produrre una stessa domanda di fondo. Anche chi ha osservato il campo dall'interno per molti anni insiste su questo tratto: approcci diversi, talora controversi, convivono; eppure, rimane riconoscibile un nucleo di scopi comuni, incentrati sulla riduzione della violenza e sul rafforzamento di condizioni sociali più giuste². Non è un dettaglio secondario: la *peace education* non è un'unica "scuola", ma un'area in cui la pluralità non è un difetto, bensì una conseguenza della complessità del problema.

Questo porta al nodo delle definizioni. In ambito internazionale, uno dei riferimenti più citati non nasce come testo pedagogico in senso stretto, ma come dichiarazione di indirizzo: la "cultura di pace" viene descritta come un insieme di valori, atteggiamenti e modi di vita fondati, fra l'altro, sulla promozione della nonviolenza "attraverso l'educazione, il dialogo e la cooperazione"³. Il passaggio è importante perché colloca l'educazione non ai margini, come semplice accompagnamento morale, ma al centro di un progetto di trasformazione culturale. A distanza di anni, questa stessa linea trova un'ulteriore formalizzazione in strumenti più recenti: l'aggiornamento della storica Raccomandazione UNESCO del 1974, adottato nel 2023, viene presentato come un quadro globale che indica come l'educazione possa, e debba, essere trasformata per favorire una pace duratura e lo sviluppo umano⁴. Senza spingersi oltre ciò che serve qui, il dato che conta è la traiettoria: la pace entra progressivamente nel lessico normativo e programmatico dell'educazione, e lo fa con una crescente pretesa di concretezza.

Proprio perché la pace è un obiettivo ampio, i modelli della *peace education* si distinguono soprattutto per il modo in cui traducono quell'obiettivo in pratiche. Un criterio utile, molto pratico, è guardare *come* l'educazione alla pace viene collocata nei curricula e nei contesti

² Cfr. Il Report di B.A. Reardon, *Peace Education: A Review and Projection*, 1999, p. 3.

³ United Nations General Assembly, *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace (A/RES/53/243)*, 1999, p. 2.

⁴ UNESCO, *Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development* (scheda/strumento legale), 2023, p. 2.

formativi: come “infusione” trasversale dentro le discipline, come percorso affidato anche ad attività co-curricolari (sport, club, esperienze comunitarie), oppure come insegnamento più definito e autonomo⁵. La scelta non è neutra: l’integrazione trasversale consente di evitare che la pace diventi una “materia” isolata e marginale; il lavoro co-curricolare, invece, dà spazio a dimensioni esperienziali e relazionali che in aula rischiano di restare solo dichiarate; il modello “standalone”, infine, rende più visibile l’investimento educativo, ma può esporre al rischio di ridurre la pace a un settore separato dalla vita scolastica ordinaria. In fondo, i modelli sono risposte diverse alla stessa domanda: come fare in modo che ciò che si insegna non resti un’etichetta, ma diventi competenza, abitudine, stile di relazione.

Se si guarda a queste origini e a queste definizioni, si capisce perché la *peace education* fatichi a rientrare in una formula unica. È una pedagogia che nasce dal confronto con problemi reali, spesso urgenti, e per questo mantiene un carattere “aperto”: definisce un orizzonte, non un percorso obbligato. Il punto non è scegliere una volta per tutte la definizione migliore, ma riconoscere che dietro la varietà delle parole e dei modelli si gioca sempre la stessa posta: rendere educativamente pensabile, praticabile e trasmissibile un modo nonviolento di stare al mondo, dentro istituzioni e comunità che non sono mai neutrali.

1.1.1 *Pace negativa e pace positiva, human security e approcci sistemici*

Se si vuole mettere a fuoco che cosa significhi “educare alla pace” senza cadere in formule generiche, il primo passaggio è distinguere i modi in cui la pace viene concettualizzata. La separazione tra *pace negativa* e *pace positiva* serve esattamente a questo: impedisce di scambiare la pace per una semplice tregua, o per l’assenza momentanea di scontri. Galtung, con

⁵ Ministry of Education (Kenya)/ADEA-ICQN-PE, *An Assessment Report on the Integration of Peace Education into Teaching and Learning in African Countries*, 2022, p. 7.

una scelta terminologica rimasta decisiva, chiama “pace negativa” la sola *assenza di violenza*, mentre insiste sul fatto che la “pace positiva” non coincide con un ideale astratto, ma con un assetto sociale capace di ridurre le condizioni che producono sofferenza e disuguaglianza⁶. In altre parole, la pace smette di essere un “vuoto” (non c’è guerra) e diventa un “pieno” (esistono condizioni di vita dignitose, relazioni non oppressive, opportunità effettive).

Questa distinzione ha un effetto pratico, quasi immediato. Se la pace negativa punta a contenere l’esplosione del conflitto e la violenza diretta, la pace positiva obbliga a guardare anche ciò che, pur senza spari, continua a ferire: esclusione, disparità sistematiche, gerarchie che si normalizzano. È in questo senso che il concetto di violenza, allargato oltre l’atto visibile, diventa una lente: non per “moralizzare” la realtà, ma per riconoscere come certi equilibri sociali possano essere, di fatto, produttori di danno. La pace positiva, dunque, non è l’utopia di una società senza tensioni; è la ricerca di un ordine che renda il conflitto abitabile, trasformabile, non distruttivo.

Dentro questa cornice si colloca la nozione di *human security*, che sposta il baricentro del discorso: la sicurezza non viene più letta soltanto come protezione dello Stato o difesa dei confini, ma come tutela concreta delle persone, della loro vita quotidiana, della loro possibilità di progettare il futuro senza essere schiacciate da minacce diffuse. È un cambio di prospettiva silenzioso ma radicale, perché interrompe l’automatismo “sicurezza = militarizzazione”. La pace, vista da qui, non si misura in primo luogo con la quiete armata o con l’ordine imposto, bensì con la qualità delle condizioni che rendono una comunità vivibile, capace di includere, di prevenire l’umiliazione e di ridurre le vulnerabilità che alimentano paura e risentimento. Non è un dettaglio: quando il soggetto della sicurezza diventa la persona, la pace positiva smette di essere un ornamento teorico e assume il peso di un criterio politico ed educativo.

⁶ J. Galtung, *Violence, Peace, and Peace Research*, in “Journal of Peace Research”, 6, 3/1969, p. 190.

A questo punto, gli *approcci sistemici* diventano quasi inevitabili. Parlare di pace in modo sistemico significa riconoscere che i fenomeni che la minano non stanno mai in un solo luogo: si intrecciano economia, comunicazione, ambiente, istituzioni, culture politiche, memorie collettive. Per questo, una definizione istituzionale come quella proposta dall'Assemblea Generale ONU, quando afferma che la pace non è soltanto assenza di conflitto ma richiede un processo positivo, dinamico e partecipativo, con dialogo e gestione non distruttiva delle controversie, è più densa di quanto sembri: suggerisce che la pace non “accade”, ma si costruisce come ecologia di pratiche e di condizioni⁷.

La stessa logica emerge nelle cornici educative contemporanee. L'UNESCO, nel delineare la cittadinanza globale, insiste sul fatto che le sfide sono interconnesse e che l'apprendimento va letto in tre domini, cognitivo, socio-emotivo e comportamentale, proprio perché i problemi non sono mai solo “da capire”, ma anche da sentire e da agire⁸. È un modo per dire che la pace, se presa sul serio, non può restare confinata a un messaggio etico: deve diventare competenza di lettura dell'interdipendenza e capacità di orientamento responsabile. Anche l'OCSE, nella cornice PISA sulla global competence, parte dalla constatazione di un mondo “interconnesso” e traduce questa interconnessione in abilità: esaminare questioni locali e globali, comprendere prospettive diverse, interagire in modo efficace e agire per il benessere collettivo⁹. Qui l'approccio sistemico non è una parola d'ordine: è la presa d'atto che la qualità della convivenza dipende da come le persone interpretano i nessi tra fenomeni e da quanto riescono a evitare letture semplicistiche, polarizzate, reattive.

In questo quadro, la pace negativa resta necessaria (nessuno educa alla pace ignorando la violenza diretta), ma non basta. E non basta nemmeno sul piano educativo. Se la pace viene

⁷ United Nations General Assembly, *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace*, A/RES/53/243, 1999, p. 2.

⁸ UNESCO, *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*, 2015, pp. 11-12.

⁹ OECD, *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*, 2018, p. 3.

ridotta a “assenza di guerra”, si finisce per proporre una pace fragile, passiva, facilmente ribaltabile dalla prima crisi; è una critica che ritorna anche nel dibattito pedagogico, dove si segnala il rischio di una visione restrittiva della pace come mera assenza di guerra o violenza¹⁰.

Al contrario, quando la pace viene pensata come condizione positiva e come sicurezza umana, diventa naturale adottare un punto di vista sistemico: non per complicare inutilmente il discorso, ma perché è l’unico modo per non mentire sulla realtà.

Infine, c’è un criterio che lega insieme i tre elementi di cui stiamo trattando. Se la pace positiva richiede condizioni sociali e relazionali, e la human security richiede attenzione alle vulnerabilità reali delle persone, allora l’educazione non può limitarsi a trasmettere valori: deve allenare lo sguardo a riconoscere ciò che rende una società più o meno abitabile. Il Consiglio d’Europa, parlando di competenze per la cultura democratica, mette al centro proprio la possibilità di vivere insieme “pacificamente” in società culturalmente diverse, attraverso istituzioni, atteggiamenti e pratiche che rendono la democrazia qualcosa di più di un insieme di regole¹¹. È qui che l’approccio sistemico mostra la sua utilità: non offre una definizione elegante della pace, ma una bussola per capire dove la pace si rompe, anche quando non fa rumore, e dove invece si rafforza, spesso in modo discreto, nelle scelte quotidiane e nelle strutture che le sostengono.

1.2 Paradigmi classici e contemporanei della pedagogia della pace

Nel lessico della pedagogia della pace, parlare di “paradigmi” significa mettere a fuoco non tanto un repertorio di buone pratiche, quanto le lenti attraverso cui si decide che cosa conti

¹⁰ M. Fiorucci, V. Crescenza, *Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, 13,1/2023, p. 2.

¹¹ Council of Europe, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief*, 2021, p. 6.

come pace, quale violenza si intenda prevenire o trasformare, e quale tipo di soggetto educativo si voglia formare. Il punto di svolta, che continua a riverberare anche negli approcci più recenti, sta nell'allargamento del concetto di violenza: non solo l'atto aggressivo, visibile e imputabile a un agente, ma la distanza tra ciò che una vita potrebbe essere e ciò che le viene concesso di diventare. In questa direzione, la definizione di violenza come scarto "evitabile" tra potenziale e reale sposta il baricentro dell'educazione alla pace: se la violenza può annidarsi in scelte collettive, gerarchie sociali e distribuzioni inique di risorse, allora una pedagogia della pace non può limitarsi a moralizzare i comportamenti individuali¹².

Da qui si dirama una prima costellazione "classica", che tende a leggere la pace come esito di comprensione reciproca e di costruzione di un orizzonte comune. È la linea dell'international education e dell'educazione al "world citizenship": la guerra, in questa prospettiva, è anche frutto di ignoranza, stereotipi, nazionalismi coltivati. Non è un paradigma ingenuo; però, se resta isolato, rischia di ridurre il conflitto a problema di comunicazione. Proprio la critica alla riduzione psicologista alimenta un secondo paradigma, centrato su diritti e istituzioni: la pace come "giustizia" e come architettura di garanzie. L'educazione, qui, assume la forma di alfabetizzazione normativa e di competenze civiche: imparare a nominare abusi, riconoscere discriminazioni, comprendere i meccanismi che rendono alcune vite più esposte di altre.

Il terzo paradigma, che diventa decisivo nella seconda metà del Novecento e continua a sostenere molte declinazioni contemporanee, è quello della pace "positiva", intesa come condizione di equità e di sostenibilità, non come semplice cessazione delle ostilità. Quando Galtung chiarisce che, se la pace è assenza di violenza, l'azione deve colpire tanto la violenza personale quanto quella strutturale¹³, apre uno spazio teorico in cui la pedagogia della pace si intreccia inevitabilmente con la critica sociale. La violenza "incorporata" nelle strutture, infatti, non ha sempre un volto, ma produce conseguenze misurabili in termini di potere e di "life

¹² Galtung, *Violence, Peace, and Peace Research*, cit., p. 4.

¹³ *Ibidem*, p. 7.

chances”¹⁴: l’educazione alla pace, allora, assume il compito più scomodo, perché chiede di riconoscere come ordinamenti economici, dispositivi culturali e istituzioni possano normalizzare ingiustizie senza chiamarle violenza.

Questi tre assi non esauriscono il campo; piuttosto, spiegano perché la peace education si sia sviluppata per famiglie di approcci, ciascuna con una propria “teoria implicita” del cambiamento. Reardon lo dice con nettezza, parlando di un’area di fini condivisi dentro cui convivono itinerari diversi: dal conflict resolution training alla disarmament education, dall’educazione ai diritti umani alla global education e ai world-order studies¹⁵. È un passaggio importante perché, invece di appiattare tutto sotto un’unica etichetta, riconosce la pluralità come dato costitutivo del campo. E aggiunge due elementi che aiutano a leggere la fase contemporanea senza retorica: da un lato, la peace education è stata spesso marginale rispetto alla scuola “mainstream”; dall’altro, la nozione di cultura di pace tende a guadagnare spazio e legittimità. Non è un trionfalismo: è il riconoscimento che alcune resistenze si attenuano, mentre altre si trasformano.

La sistematizzazione proposta da Harris rende ancora più evidente la natura paradigmatica del discorso: le forme della peace education si organizzano in cinque grandi approcci, international, human rights, development, environmental, conflict resolution, che non sono mutuamente esclusivi e possono anzi sostenersi a vicenda¹⁶. L’idea di complementarità è cruciale, perché evita la logica delle “scuole” contrapposte. Un’educazione ambientale che ignori la giustizia sociale resta spesso moralistica; una conflict resolution education che si fermi all’interazione faccia a faccia rischia di non vedere le violenze fuori dall’aula. Harris è esplicito anche nel legare l’approccio “development” alla distinzione tra pace negativa e pace positiva: la prima come assenza di violenza diretta, la seconda come condizione in cui nonviolenza, sostenibilità

¹⁴ Ibidem, p. 6.

¹⁵ Reardon, *Peace Education: A Review and Projection*, cit., pp. 3-4.

¹⁶ Harris, *Peace education theory*, cit., p. 13.

ecologica e giustizia sociale rimuovono le cause della violenza¹⁷. Qui il paradigma diventa una scelta educativa concreta: non basta insegnare a “non litigare”, se poi il mondo che si consegna agli studenti è costruito su disuguaglianze che generano conflitto.

Nel loro insieme, questi paradigmi mostrano una continuità robusta: la pedagogia della pace cresce allargando l’oggetto, dalla guerra al conflitto, dal conflitto alla violenza strutturale, fino alle dimensioni ecologiche e culturali, e raffinando l’idea di soggetto educativo, sempre meno pensato come semplice destinatario di valori e sempre più come agente capace di leggere le condizioni che producono violenza e pace. È una traiettoria che non elimina le tensioni; le mette in chiaro. E proprio per questo, quando si scrive di pedagogia della pace, il punto non è scegliere “il” paradigma giusto, ma dichiarare quale idea di pace si assume, quale violenza si intende problematizzare, e quale trasformazione si ritiene realisticamente educativa.

1.2.1 *Galtung, Reardon, Harris & Morrison: continuità teoriche e nodi critici*

Nel dialogo fra Galtung, Reardon, Harris e Morrison si riconosce una continuità che non è semplice “parentela di famiglia”, ma una vera ossatura comune: l’idea che la pace, per diventare oggetto educativo, debba essere sottratta alla retorica e riportata dentro i dispositivi che producono violenza, esclusione, gerarchie, e dentro le pratiche che possono disinnescarli. Il punto di partenza più netto resta la torsione concettuale compiuta da Galtung quando mette in guardia dall’equivoco di una pace intesa come quiete: la “negative peace” può stabilizzarsi come assenza di violenza diretta, ma la “positive peace” non è un’etichetta rassicurante, è una nozione mobile che si lascia riconoscere soprattutto come giustizia sociale, e quindi come compito politico e culturale, prima ancora che morale¹⁸. In questa chiave, la continuità con la

¹⁷ Ibidem, p. 9.

¹⁸ Galtung, *Violence, Peace, and Peace Research*, cit., pp. 183 e 190.

peace education non sta solo nel lessico, ma nell'obbligo che quel lessico impone: se la violenza può essere strutturale, allora anche l'educazione alla pace non può esaurirsi in buone maniere o "armonizzazione" dei conflitti, perché il conflitto spesso è il sintomo visibile di una diseguaglianza più profonda.

Reardon riprende questa eredità e la traduce in una lettura di campo che, per molti versi, è ancora oggi utile: la peace education non nasce come un'unica scuola, ma come convergenza di approcci diversi che però condividono scopi comuni¹⁹. È un'affermazione apparentemente ovvia, ma in realtà decisiva, perché mette a fuoco un tratto distintivo: la pluralità non è una debolezza in sé, è il modo con cui il campo prova a rispondere a violenze che non sono tutte dello stesso tipo e non abitano tutte lo stesso livello. Però, proprio qui, si intravede un primo nodo critico: la pluralità rischia di trasformarsi in dispersione, o peggio in un compromesso al ribasso, quando la ricerca di un minimo comune denominatore "accettabile" finisce per smussare la dimensione trasformativa. Lo stesso Galtung, del resto, osserva che è più facile ottenere consenso sulla negative peace che sulla positive peace, e rifiuta apertamente quella comodità²⁰.

Harris, nel ricostruire una teoria dell'educazione alla pace, rende questa tensione più operativa: le teorie si generano perché gli attivisti e gli educatori devono reagire a forme di violenza differenti, dal livello globale a quello personale, e quindi cercano strumenti educativi diversi; tuttavia, quei diversi tipi di peace education conservano una somiglianza di fondo, perché provano sempre a spiegare la violenza e a rendere pensabili alternative nonviolente²¹. La mossa interessante, qui, non è l'elenco degli approcci in sé, ma l'idea che la coerenza non si costruisca imponendo un'unica definizione di pace: si costruisce, più sobriamente, dichiarando i presupposti. Le "postulates" che Harris propone hanno proprio questa funzione: delimitano un

¹⁹ Reardon, *Peace Education: A Review and Projection*, cit., p. 3.

²⁰ Galtung, *Violence, Peace, and Peace Research*, cit., p. 190.

²¹ Harris, *Peace Education Theory*, cit., p. 6.

terreno comune (radici della violenza, alternative, adattamento alle forme di violenza, pace come processo...) e consentono di evitare l'effetto collage.

Il raccordo con Morrison emerge quando l'attenzione si sposta dal solo contenuto alla postura educativa. In un passaggio denso, Harris osserva che la peace education non mira soltanto a trasmettere conoscenze su strategie di pace: promuove anche una pedagogia che modella pratiche democratiche e, soprattutto, prova a coltivare disposizioni, fra cui gentilezza, pensiero critico, cooperazione, come parte della formazione alla pace²². Questa insistenza sulle disposizioni è un secondo punto di continuità forte con Reardon, che collega peace education e lavoro sui valori, e insieme fa affiorare un altro nodo critico: quando si parla di "virtù" e "atteggiamenti", il confine fra educazione e moralismo diventa sottile. Se la pace viene ridotta a repertorio di tratti desiderabili, il rischio è che il discorso si depoliticizzi, scivoli in un'etica dell'intenzione e perda la capacità di nominare il potere, la struttura, la responsabilità collettiva. È qui che Reardon formula una critica che pesa anche sul destino istituzionale del campo: la peace education, pur avendo prodotto associazioni, programmi, pratiche diffuse, è rimasta a lungo marginale nei dipartimenti universitari e nelle associazioni professionali, con scarso impatto sul mainstream educativo²³. Questa marginalità non è un dettaglio sociologico; è un punto teorico, perché costringe a chiedersi se la peace education venga percepita come sapere "eccedente", troppo politico, o troppo interdisciplinare per i recinti disciplinari. E, in controluce, riappare Galtung: una peace research soddisfatta delle proprie definizioni è una disciplina morta; la disputa sui fondamenti è segno di salute, non di malattia.

La continuità, allora, sta nel riconoscere la pace come progetto complesso e conflittuale; il nodo critico sta nel non addomesticarlo. Reardon, parlando di "culture of peace approach", insiste sul fatto che questo sguardo illumina con maggiore chiarezza ciò che vale la pena portare nel "common future" e richiama esplicitamente una tradizione critica che non può essere lasciata

²² Ibidem, 16.

²³ Reardon, *Peace Education: A Review and Projection*, cit., p. 4.

evaporare²⁴. In fondo, è la stessa scelta che attraversa tutti e quattro: stare dalla parte della pace “facile”, consensuale, oppure tenere aperta la domanda più scomoda, quale giustizia, quali strutture, quali pratiche educative rendono la pace qualcosa di più di una tregua.

1.3 Pedagogie critiche, liberatrici e nonviolente

Quando si parla di pedagogie critiche, liberatrici e nonviolente, il punto di partenza non è l’idea, rassicurante ma fragile, che la pace sia un clima da preservare, quasi un bene naturale da non disturbare. Al contrario, queste pedagogie assumono che la violenza, spesso, non arriva “da fuori”: prende forma nei linguaggi, nelle gerarchie, nelle abitudini educative, perfino in certe normalità scolastiche che sembrano innocue. È qui che la prospettiva critica diventa decisiva: educare alla pace significa prima di tutto smontare i dispositivi che rendono la violenza credibile, accettabile, talvolta perfino educativa. In questa direzione, l’educazione alla pace viene descritta come un lavoro di decostruzione del discorso autoritario e indottrinante, e insieme come “diseducazione alla guerra”, cioè come rifiuto attivo di quelle forme di socializzazione che addestrano alla competizione distruttiva o alla rassegnazione davanti all’ingiustizia²⁵.

Questa impostazione ha conseguenze immediate sul modo di intendere la scuola. La pace non può essere ridotta a un contenuto da “spiegare” in una lezione, perché gli studenti imparano anche, e spesso soprattutto, dai modelli impliciti: da come si gestiscono i conflitti, da quale ruolo si assegna all’autorità, da quanto spazio reale viene dato alla parola e al dissenso. Butturini lo dice con una concretezza che pesa: le modalità con cui una classe o un istituto affrontano i conflitti diventano un vero e proprio modello etico-politico, capace di trasmettersi con più forza delle dichiarazioni di principio; e quando prevale l’appello all’autorità, la nonviolenza rischia

²⁴ Reardon, *Peace Education: A Review and Projection*, cit., p. 32.

²⁵ Fiorucci, Crescenza, *Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive pedagogiche*, cit., p. 3.

di restare uno slogan²⁶. In questo senso, la pedagogia nonviolenta non è un'etichetta morale: è una forma di coerenza tra mezzi e fini, tra ciò che si dichiara e ciò che, quotidianamente, si pratica.

Il tratto “liberatore” entra proprio qui, in modo quasi inevitabile. Se la violenza si insinua nei rapporti e nelle strutture, allora l'educazione alla pace non può limitarsi a promuovere buone intenzioni; deve fornire strumenti per leggere la realtà, riconoscere i meccanismi di esclusione, nominare l'oppressione senza trasformarla in fatalità. Harris osserva che una parte delle critiche rivolte alla peace education nasce dall'idea che “pace” significhi ritirarsi dal mondo, mentre chi vuole cambiare le cose mira a confrontare le disuguaglianze strutturali: la risposta, implicitamente, è che una pedagogia della pace può reggere solo se accetta il conflitto sociale come dato e lo tratta come terreno educativo, non come rumore da spegnere²⁷. È qui che la dimensione critica non coincide con il pessimismo: è piuttosto una forma di realismo pedagogico, perché prende sul serio la complessità e rifiuta scorciatoie consolatorie.

Da questa stessa esigenza deriva un'altra caratteristica: la nonviolenza viene considerata una competenza che si apprende, non una virtù innata. Non basta “essere contrari” alla violenza; occorre saper organizzare la parola, il corpo, le relazioni, le decisioni collettive. Anche in ambiti lontani dalla scuola in senso stretto, il tema ritorna: la formazione alla resistenza civile nonviolenta viene descritta come un insieme di pratiche che costruiscono disciplina, pianificazione, capacità di reggere la pressione senza scivolare nella reazione aggressiva. E, in modo interessante, si chiarisce un punto che spesso imbarazza le retoriche pacifiste: la nonviolenza, quando è davvero disciplinata, può “scoperchiare” la violenza nascosta in un sistema che si presenta come pacifico²⁸. Questa consapevolezza è preziosa sul piano educativo,

²⁶ E. Butturini, *Educazione alla pace nella scuola*, in “Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli”, 2, 3/1988, p. 8.

²⁷ Harris, «Peace Education Theory, cit., p. 5.

²⁸ N. Bloch, *Education and Training in Nonviolent Resistance*, United States Institute of Peace, Special Report 394, Washington, DC, 2016, p. 14.

perché spiega perché la pace non coincide con l'assenza di tensioni: talvolta coincide con la capacità di far emergere l'ingiustizia senza replicarne i metodi.

Infine, queste pedagogie mantengono un legame stretto con l'idea di cultura di pace come progetto sociale. La Dichiarazione e Programma d'Azione delle Nazioni Unite insiste sul compito educativo di formare, fin dall'infanzia, valori e comportamenti capaci di risolvere le controversie pacificamente, nel rispetto della dignità umana e della non-discriminazione, e richiama anche la revisione dei curricula e dei materiali didattici²⁹. È un passaggio che conta perché evita due rischi opposti: da un lato, ridurre la pace a un'etica privata; dall'altro, trasformarla in propaganda. Il messaggio, più sobrio e più impegnativo, è che una cultura di pace richiede infrastrutture educative coerenti: non solo contenuti "giusti", ma ambienti di apprendimento in cui la parola sia reale, la responsabilità sia praticabile, e il conflitto diventi occasione di crescita invece che pretesto per ristabilire il dominio.

In questo quadro, "critico", "liberatore" e "nonviolento" non sono tre aggettivi ornamentali: descrivono tre esigenze che si tengono. Critico, perché non accetta le normalità che producono violenza. Liberatore, perché mira a restituire capacità di scelta e di azione a chi educa e a chi viene educato. Nonviolento, perché chiede coerenza, disciplina e metodi trasformativi. E, soprattutto, perché rifiuta la pace come retorica: la vuole come pratica, faticosa e concreta, che si costruisce mentre si vive.

²⁹ Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace* (A/RES/53/243), 1999, p. 6.

1.3.1 Freire, maieutica reciproca (Dolci) e nonviolenza (Capitini)

Nel punto in cui la pedagogia della pace smette di essere un invito generico alla concordia e diventa, più concretamente, un lavoro sul potere e sulle forme della relazione, Freire, Dolci e Capitini offrono tre ingressi diversi ma sorprendentemente comunicanti. Non perché dicano “la stessa cosa” con parole diverse, bensì perché ciascuno, a suo modo, sposta l’attenzione dal contenuto da trasmettere al modo in cui si apprende e si convive: è lì che si decide se l’educazione riproduce un ordine ingiusto o se apre uno spazio di emancipazione.

Freire aiuta a mettere a fuoco un rischio tipico dei discorsi sulla pace: ridursi a una predicazione che deposita valori nelle persone, senza interrogarne davvero l’esperienza. Quando l’educazione assume la forma “depositaria”, osserva Butturini richiamando esplicitamente Freire, l’allievo viene trattato come contenitore di “depositi culturali”, buoni magari nelle intenzioni, ma destinati a restare ripetizione e obbedienza più che coscienza e responsabilità³⁰. È un passaggio decisivo, perché la pace non è un lessico da imparare: è un modo di stare nel conflitto senza consegnarlo alla violenza, e questo richiede soggetti capaci di leggere criticamente la realtà e di prendere parola. In questa prospettiva, la liberazione non coincide con un’astratta “armonia”, ma con la possibilità concreta di non subire il mondo come dato imm modificabile. E qui la pedagogia freiriana, così come viene richiamata in chiave educativa, non invita a un moralismo pacifista: chiede piuttosto un’educazione che metta in discussione le forme di passività prodotte dai dispositivi scolastici e sociali.

Dolci, con la sua maieutica reciproca, rende questa esigenza quasi tangibile, perché la porta dentro un gesto elementare: come ci si parla, come ci si ascolta, che cosa si intende per “relazione”. In un passaggio netto, Butturini riporta l’osservazione dolciana secondo cui, a

³⁰ Butturini, *Educazione alla pace nella scuola*, cit., p. 7.

scuola, la parola “relazione” finisce spesso per indicare non un rapporto tra persone, ma una semplice esposizione informativa, orale o scritta³¹. È una puntualizzazione che sembra minuta, e invece taglia in profondità: se la relazione viene ridotta a relazione-documento, allora anche la pace rischia di diventare un tema da “svolgere”, separato dalla trama viva dell’aula. La maieutica reciproca, al contrario, vive di un’idea più esigente: non c’è educazione senza reciprocità, senza una ricerca che non umili l’altro trasformandolo in destinatario passivo. È qui che la pedagogia critica diventa pratica quotidiana: non si tratta di “aggiungere” un modulo sulla pace, ma di modificare la postura educativa, quel modo di fare domande e di accettare risposte non previste che, lentamente, fa emergere competenza e dignità.

Capitini, infine, porta l’orizzonte della nonviolenza oltre la dimensione metodologica e lo colloca in un progetto umano e politico: una democrazia sorretta dal “potere di tutti”. Salmeri insiste sul fatto che, nel messaggio di Capitini, nonviolenza e cultura della pace non sono accessori etici, ma strutture portanti di una visione che vuole includere “il tu-tutti” senza esclusioni, e in cui l’educazione è “garanzia e strategia” della democrazia³². Qui la nonviolenza non è un semplice repertorio di tecniche per evitare lo scontro: è una forma di apertura che chiede coerenza tra mezzi e fini e, insieme, una pedagogia capace di prevenire la tentazione autoritaria. Quando Salmeri descrive l’esigenza capitiniana di muovere il “Tutto” verso la persona per intercettare ogni deriva utilitaristica o elitista, sta indicando un punto sensibile anche per la scuola: la pace non si costruisce se il soggetto viene assorbito in una massa che obbedisce e subisce³³.

In questa triangolazione, si comprende meglio perché la pace, per Freire, Dolci e Capitini, abbia sempre a che fare con la libertà. Fiorucci e Crescenza, richiamando Freire, lo dicono senza retorica: la pace esige persone capaci di indignarsi e di amare, cioè di non rassegnarsi alla

³¹ Butturini, *Educazione alla pace nella scuola*, cit., p. 3.

³² S. Salmeri, *Aldo Capitini e la prassi nonviolenta dell’impossibile*, in “Quaderni di Intercultura”, 12/2020, p. 1.

³³ *Ibidem*, p. 3.

disumanizzazione e, nello stesso tempo, di tenere aperta una responsabilità verso l'altro³⁴. E quando gli stessi autori evocano Capitini, collegano l'educazione a una "cultura conviviale", come occasione concreta di incontrare "il di più", sottraendosi alla ripetizione del mondo così com'è³⁵. È un'espressione che, letta in continuità con la critica alla "pedagogia depositaria" e con la maieutica reciproca, chiarisce il punto: l'educazione alla pace, nella sua vena critica e liberatrice, non si definisce per i contenuti che proclama, ma per la qualità delle relazioni che rende possibili, per la parola che libera, per la nonviolenza che non addomestica il conflitto ma lo trasforma in responsabilità.

1.4 Educazione alla cittadinanza democratica e globale

Quando si parla di educazione alla cittadinanza, il rischio è ridurla a un'etichetta comoda: un contenitore in cui far rientrare, con una certa pigritia, tutto ciò che "fa bene" alla convivenza. In realtà, la cittadinanza democratica, soprattutto se la si mette in dialogo con la dimensione globale, è un progetto formativo più esigente. Il Consiglio d'Europa la descrive, anzitutto, come un insieme di pratiche e attività che non si limitano a trasmettere conoscenze, ma mirano a rendere le persone capaci di esercitare e difendere diritti e responsabilità democratiche, riconoscere il valore della diversità e partecipare attivamente alla vita democratica, in vista della tutela di democrazia e rule of law³⁶. L'idea forte è che la cittadinanza non sia uno "stato" astratto, ma un modo di stare nello spazio pubblico: imparare a deliberare, argomentare, ascoltare, e accettare che i conflitti, inevitabili, debbano trovare sbocchi non distruttivi.

³⁴ Fiorucci, Crescenza, *Educare alla pace e alla cittadinanza*, cit., p. 4.

³⁵ *Ibidem*, p. 8.

³⁶ Consiglio d'Europa, *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, 2010, pp. 5,6

Dentro questa cornice, il Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) rende più preciso il passaggio dalla dichiarazione di principio alla progettazione educativa. La sintesi ufficiale del Framework insiste su un punto che, per una pedagogia della cittadinanza, è decisivo: la partecipazione effettiva a una cultura democratica e il vivere insieme “pacificamente” in società pluraliste richiedono competenze che vanno costruite, una per una, nel tempo³⁷. Non è un dettaglio: significa riconoscere che la cittadinanza non cresce per osmosi, e nemmeno per semplice adesione morale. Cresce, piuttosto, quando l’educazione riesce a far maturare un insieme articolato di valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze critiche, e quando la scuola, o qualunque contesto formativo, si assume il compito di renderle osservabili e coltivabili senza trasformarle in slogan. In questa prospettiva, anche il lavoro sui descrittori del RFCDC chiarisce l’utilità di una “grammatica” delle competenze: non per schematizzare l’umano, ma per offrire a docenti ed educatori strumenti con cui progettare interventi, verificarne gli esiti e capire dove, concretamente, si inceppa l’apprendimento civico³⁸.

Se si allarga l’orizzonte, la cittadinanza globale proposta da UNESCO non cancella quella democratica; piuttosto la mette in tensione con l’interdipendenza. GCED viene presentata attraverso tre domini che, nella pratica, si intrecciano: il cognitivo (comprendere problemi e connessioni tra livelli locale-nazionale-globale), il socio-emotivo (sentirsi parte di una comune umanità, sviluppare empatia e rispetto delle differenze) e il comportamentale (agire responsabilmente per un mondo più pacifico e sostenibile)³⁹. Questa tripartizione ha una qualità rara: impedisce di confondere l’educazione globale con un semplice ampliamento di contenuti. Non basta “sapere di più” sul mondo; occorre lavorare anche su appartenenza, immaginazione morale e abitudini d’azione. E, a ben vedere, è proprio qui che la cittadinanza globale diventa una lente utile anche per la cittadinanza democratica: costringe a misurarsi con le strutture di

³⁷ Council of Europe, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief*, 2021, pp. 5-6.

³⁸ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*, 2018, p. 13.

³⁹ UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, 2015, p. 15.

governance, con i conflitti tra interessi, con la fragilità delle verità pubbliche, e con il modo in cui media e reti sociali plasmano percezioni, paure, stereotipi.

Il collegamento con lo sviluppo sostenibile, nel quadro UNESCO dell'ESD, spinge ulteriormente la cittadinanza oltre la dimensione dichiarativa. L'Agenda 2030 non viene tradotta solo in obiettivi, ma in competenze trasversali: pensiero sistemico, capacità anticipatoria, competenza normativa, strategica, collaborazione, pensiero critico, autoconsapevolezza, fino alla capacità integrata di problem solving⁴⁰. Qui la cittadinanza non coincide con il "buon comportamento", ma con una postura intellettuale e pratica: vedere relazioni e conseguenze, sopportare l'incertezza, negoziare valori in contesti di conflitto, costruire azioni collettive realistiche. È un'educazione che, se presa sul serio, obbliga a ripensare anche le forme della partecipazione democratica: perché deliberare in modo responsabile oggi significa saper collegare scelte politiche, vincoli ecologici e disuguaglianze, senza cercare scorciatoie.

Infine, la cornice PISA sulla global competence mostra un altro aspetto: la cittadinanza democratica e globale non è solo un ideale, ma può essere descritta in termini di capacità. La definizione proposta insiste su quattro elementi: esaminare questioni locali e globali, comprendere e apprezzare prospettive diverse, interagire con rispetto in contesti interculturali, e assumere azioni responsabili orientate a sostenibilità e benessere collettivo⁴¹. È interessante non tanto per la "misurazione" in sé, quanto perché rende evidente una tensione: educare alla cittadinanza significa tenere insieme comprensione critica e responsabilità, pluralismo e decisione, dialogo e azione. Se uno di questi poli viene sacrificato, si ottengono solo caricature: una cittadinanza "informata" ma passiva, oppure attiva ma cieca; inclusiva a parole e incapace, nei fatti, di gestire il conflitto.

⁴⁰ UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, 2017, p. 10.

⁴¹ OECD, *PISA 2018 Global Competence*, 2018, p. 3.

In definitiva, educazione alla cittadinanza democratica e globale significa costruire, con pazienza, una competenza di convivenza che non è mai solo privata. È un modo di abitare istituzioni, relazioni e spazio pubblico, sapendo che la democrazia non vive di automatismi: vive di persone capaci di capire, riconoscere l'altro, e assumersi un pezzo di responsabilità, anche quando è scomodo.

1.4.1 *RFDCDC (Consiglio d'Europa) e GCED/ESD (UNESCO): competenze e finalità educative*

Nel momento in cui l'educazione alla pace incontra le politiche educative europee e internazionali, la questione non è tanto "aggiungere" un nuovo tema al curriculum, quanto chiarire quali competenze rendano possibile una convivenza democratica capace di reggere conflitti, differenze e pressioni sociali senza scivolare nella violenza. Il Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFDCDC) del Consiglio d'Europa nasce proprio con questa ambizione: essere una cornice utilizzabile nei sistemi educativi e, soprattutto, offrire un modello di competenze che gli studenti dovrebbero acquisire per partecipare alla vita democratica e vivere insieme in società culturalmente pluralistiche⁴². È un punto importante, perché sposta l'attenzione dalla pace come "stato desiderabile" alla pace come esito educativo che passa attraverso disposizioni interiori, capacità relazionali e comprensioni critiche.

In questo quadro, l'idea stessa di "cultura democratica" viene definita in modo non ingenuo. Non basta avere istituzioni e procedure; serve una trama di atteggiamenti e comportamenti che facciano funzionare la democrazia nella pratica quotidiana, a partire dall'abitudine alla deliberazione pubblica e alla gestione pacifica delle divergenze⁴³. Il RFDCDC traduce questa

⁴² Consiglio d'Europa, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief*, 2021, p. 6.

⁴³ *Ibidem*, p. 7.

esigenza in un modello di 20 competenze, raggruppate in quattro famiglie: valori, atteggiamenti, abilità conoscenze/consapevolezze critiche⁴⁴. La scelta di questa architettura è tutt'altro che neutra: i valori (dignità umana e diritti, diversità culturale, democrazia e Stato di diritto) non restano dichiarazioni astratte, perché vengono “messi in movimento” da atteggiamenti e abilità; e le conoscenze, da sole, non sono considerate sufficienti se non diventano comprensione critica del mondo sociale e delle sue narrazioni.

Il passaggio decisivo, per chi scrive e progetta educazione, è che il Consiglio d'Europa non lascia il modello in forma teorica. Nel Volume 2 del Framework, le competenze vengono rese osservabili attraverso una banca di descrittori: esiti di apprendimento formulati come comportamenti valutabili, organizzati su tre livelli di padronanza (base, intermedio, avanzato) e pensati per essere usati in “cluster”, cioè combinati tra loro in attività didattiche reali⁴⁵. Qui si capisce bene una finalità educativa tipica del RFCDC: non “insegnare la democrazia” come nozione, ma costruire condizioni affinché lo studente impari a orientarsi tra pluralità di punti di vista, responsabilità, diritti e doveri, e lo faccia con strumenti che un insegnante possa effettivamente riconoscere nel lavoro in classe.

Sul versante UNESCO, l'impostazione è diversa ma compatibile: la Global Citizenship Education (GCED) viene pensata come educazione che rende leggibile l'interdipendenza tra livelli locale, nazionale e globale, e che orienta lo studente a riconoscersi dentro una comunità umana più ampia. La struttura delle competenze, in questo caso, viene esplicitata attraverso tre domini strettamente intrecciati: cognitivo (conoscenza, comprensione e pensiero critico sui temi globali e sulle interdipendenze), socio-emotivo (senso di appartenenza a una comune umanità, empatia, rispetto delle differenze) e comportamentale (capacità di agire in modo responsabile ed efficace a più livelli)⁴⁶. È una tripartizione che aiuta molto a evitare due

⁴⁴ Consiglio d'Europa, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief*, 2021, p. 8.

⁴⁵ Consiglio d'Europa, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*, 2018, pp. 14-15.

⁴⁶ UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, 2015, p. 12.

riduzioni frequenti: da un lato, la GCED non si esaurisce in contenuti “di attualità”; dall’altro, non si limita a coltivare buone intenzioni. La finalità educativa, semmai, è far maturare una postura che tenga insieme comprensione dei problemi, consapevolezza di sé e degli altri, e possibilità di azione.

L’Education for Sustainable Development (ESD), sempre in cornice UNESCO, amplia ulteriormente l’orizzonte: non perché “aggiunga” sostenibilità come tema, ma perché qualifica l’educazione come formazione di competenze trasversali utili ad affrontare complessità e incertezza. Nella guida sugli obiettivi di apprendimento per gli SDGs, l’ESD viene legata a competenze chiave “cross-cutting”, tra cui la systems thinking competency (riconoscere relazioni, analizzare sistemi complessi, ragionare su scale e domini differenti), insieme ad altre competenze come quella anticipatoria e normativa, pensate per lavorare su futuro possibile, conseguenze delle azioni e criteri di valore⁴⁷. Anche qui l’intento educativo è chiaro: rendere gli studenti capaci di pensare in modo non lineare, di evitare spiegazioni semplicistiche e di sostenere decisioni ragionate in contesti difficili.

Letti insieme, RFCDC e GCED/ESD offrono un lessico comune per l’educazione alla pace che non scivola né nel moralismo né nell’astrazione: il Consiglio d’Europa insiste sulla grammatica democratica (valori, atteggiamenti, abilità e comprensioni critiche rese osservabili), mentre UNESCO mette a fuoco l’apertura globale e la competenza ad abitare interdipendenze e complessità. La convergenza sta nella finalità: formare persone capaci di riconoscere conflitti e differenze senza trasformarli in esclusione o violenza, e di agire con responsabilità, discernimento e rispetto dentro comunità sempre più plurali.

⁴⁷ UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, 2017, p. 10.

1.5 Valori, competenze e valutazione nella peace education

Nel lessico della peace education, “valori” e “competenze” non sono due contenitori intercambiabili: i primi funzionano come orizzonte normativo, le seconde come forma concreta, verificabile, con cui quell’orizzonte entra nella vita scolastica. Se la pace viene assunta come “cultura”, allora la sua materia prima non è l’adesione emotiva a un ideale, ma un insieme di scelte, abitudini, criteri di giudizio e pratiche di convivenza che si imparano nel tempo. In questa prospettiva, parlare di valori significa chiarire che cosa si intende promuovere (dignità, diritti, giustizia, riconoscimento dell’altro, responsabilità), mentre parlare di competenze serve a tradurre quei valori in capacità effettive: comprendere un conflitto senza ridurlo a slogan, argomentare senza disumanizzare, cooperare senza cancellare le differenze, assumersi un pezzo di responsabilità anche quando è scomodo.

Un punto decisivo è che l’educazione alla pace, per non restare appesa a dichiarazioni di principio, deve appoggiarsi a definizioni che rendano “tracciabile” ciò che si intende formare. La nozione di cultura di pace, quando la si legge come insieme di valori e modi di comportamento, aiuta proprio qui: non fissa un sentimento, ma una grammatica di condotte orientate alla nonviolenza, alla cooperazione e alla soluzione pacifica dei conflitti⁴⁸. Questo passaggio è importante anche perché obbliga a interrogarsi su ciò che la scuola può davvero osservare: non la “bontà” dello studente, ma il modo in cui affronta situazioni relazionali e cognitive difficili, il suo rapporto con la diversità, la capacità di tenere insieme principi e conseguenze.

Da qui nasce il problema della valutazione. Valutare nella peace education non vuol dire dare un voto alla pace, né tantomeno certificare virtù morali. Vuol dire, più sobriamente, raccogliere evidenze su apprendimenti complessi, spesso intrecciati tra dimensione cognitiva, socio-

⁴⁸ Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace* (A/RES/53/243), 1999, p. 2.

emotiva e comportamentale. Un'impostazione utile, perché evita sia l'astrazione sia l'eccesso di psicologismo, è quella che insiste su obiettivi formativi formulati come esiti osservabili e su strumenti che permettano di seguire progressi, difficoltà e traiettorie di crescita, senza inchiodare l'allievo a un'etichetta. In questo senso, l'idea che l'educazione "globale" costruisca conoscenze, abilità e valori insieme non è solo una formula: indica che la valutazione deve poter restituire un quadro composito, fatto di comprensione, atteggiamenti e capacità di interazione.

Il nodo, però, non è solo "che cosa" valutare, ma "come". Se la pace è anche una postura etica, la valutazione deve essere coerente con quella postura. Qui è facile cadere in un paradosso: usare strumenti valutativi rigidi, punitivi o umilianti proprio mentre si insegna rispetto e dignità. Per questo è centrale l'idea che la valutazione, quando è condotta in modo rispettoso, possa trasformarsi in un momento educativo in sé: non un tribunale, ma un passaggio che aiuta a riorientare comportamenti e comprensioni, mantenendo la persona al centro⁴⁹. In pratica, ciò spinge verso modalità che valorizzano processi (autovalutazione guidata, feedback narrativo, osservazioni sistematiche) e non soltanto prestazioni isolate.

Un ulteriore passo, più tecnico ma indispensabile, riguarda la necessità di descrittori chiari. Se le competenze restano parole generiche, la valutazione diventa arbitrio; se invece vengono tradotte in descrizioni di comportamenti osservabili, si riduce lo spazio dell'impressione soggettiva e cresce la qualità del giudizio. L'impostazione basata su descrittori, articolati per livelli di padronanza e formulati come learning outcomes, ha proprio questa funzione: rendere valutabile ciò che altrimenti rimarrebbe implicito, e costringere l'osservazione a essere continuativa, non legata a un singolo episodio o a pregiudizi dell'adulto⁵⁰. È un punto che, nella

⁴⁹ Council of Europe, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief*, 2021, p. 20.

⁵⁰ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*, 2018, pp. 15-16.

peace education, pesa moltissimo: le competenze democratiche e di convivenza sono “sitate”, emergono nei contesti, e hanno bisogno di tempo per essere riconosciute con serietà.

Infine, c'è un aspetto di coerenza tra valori e competenze che spesso si sottovaluta: la valutazione orienta ciò che la scuola considera importante. Se l'istituzione valuta soltanto contenuti nozionistici e performance individuali, manda un messaggio implicito su che cosa conta davvero, anche quando nel PTOF scrive “pace” e “cittadinanza”. Al contrario, quando le pratiche valutative includono la capacità di comprendere questioni locali e globali, di riconoscere prospettive diverse e di interagire in modo appropriato, allora i valori diventano criteri di azione, non ornamenti retorici⁵¹. È qui che la peace education trova una delle sue prove più concrete: non nelle proclamazioni, ma nel modo in cui una comunità scolastica decide di osservare, accompagnare e riconoscere ciò che forma persone capaci di vivere insieme.

1.5.1 *Agency, pensiero critico, media & information literacy e strumenti valutativi*

Nel lessico della peace education, “agency” non è un'etichetta motivazionale buona per tutte le stagioni. È, più sobriamente, la capacità di stare dentro un problema pubblico senza farsi trascinare né dal fatalismo né dall'attivismo di riflesso: vedere, prendere posizione, scegliere un'azione proporzionata e poi reggerne le conseguenze. In questa prospettiva, l'idea di competenza globale proposta nel quadro PISA è utile perché lega esplicitamente l'azione alla qualità del giudizio: una persona competente sa esaminare questioni locali e globali, comprendere prospettive diverse, interagire con rispetto e, soprattutto, agire in modo responsabile verso sostenibilità e benessere collettivo⁵². È un passaggio importante, perché

⁵¹ OECD, *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework*, 2018, p. 5.

⁵² OECD, *Handbook PISA 2018 Global Competence*, 2018, p. 3.

sposta l'attenzione dall'“essere sensibili” al “saper fare”, con un criterio di responsabilità che impedisce di scambiare l'impulso con l'impegno.

Quando l'agency viene presa sul serio, diventa quasi inevitabile affiancarle il pensiero critico, non come virtù astratta ma come lavoro quotidiano su argomenti, fonti e decisioni. Sempre nello stesso quadro, l'agency è descritta insieme alla “voice”, ma con un dettaglio che vale più di molte definizioni: esercitare voce e iniziativa richiede consapevolezza critica del fatto che altri possono avere un'idea diversa di ciò che serve all'umanità, e disponibilità a rivedere la propria visione mentre si apprende⁵³. Qui c'è un punto didattico spesso sottovalutato: l'azione non nasce dopo la conoscenza, nasce mentre la conoscenza si costruisce; e, proprio per questo, la scuola non può limitarsi a “trasmettere contenuti” e poi sperare che la cittadinanza attiva compaia da sola.

Dentro questo stesso quadro si colloca la media & information literacy, che non è un'aggiunta decorativa, ma la condizione materiale della capacità critica nel presente. UNESCO, quando parla di “civic literacy”, include tra le abilità critiche non solo la critical inquiry e il critical thinking, ma anche la media literacy e l'uso consapevole delle tecnologie dell'informazione, accanto a decision-making, problem solving, negoziazione e peace building⁵⁴. È un elenco apparentemente eterogeneo che, letto bene, suggerisce un'idea concreta: il pensiero critico non è una singola abilità, è un intreccio. La verifica delle fonti, la lettura delle cornici narrative, la capacità di riconoscere manipolazioni e semplificazioni, il confronto tra prospettive: tutto questo è già educazione alla pace, perché la violenza simbolica e la polarizzazione passano spesso dal modo in cui si costruisce pubblicamente ciò che è vero, minaccioso, “normale”. Non a caso, anche il Consiglio d'Europa segnala come prioritarie iniziative dedicate

⁵³ Ibidem, p. 9.

⁵⁴ UNESCO, *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*, 2015, p. 13.

all'insegnamento di questioni controverse e alla valutazione critica delle informazioni che circolano nei media e nei social network⁵⁵.

Resta il nodo più delicato: come valutare agency, pensiero critico e media & information literacy senza ridurli a un quiz o a un'etichetta morale? Qui conviene cambiare prospettiva. Non si tratta di misurare “quanto uno è pacifico”, ma di osservare come ragiona e come agisce quando è posto di fronte a un conflitto interpretativo o a una scelta collettiva. La valutazione, dunque, deve essere ancorata a prestazioni e processi: compiti autentici (analisi di casi, dilemmi, controversie), rubriche descrittive che distinguano livelli di padronanza, portfolio che raccolgano tracce di lavoro (argomentazioni, revisioni, fonti usate), diari riflessivi che rendano visibile il passaggio dall'opinione alla motivazione ragionata. A sostenere questa impostazione, nel RFCDC i descrittori hanno un duplice scopo: supportare l'assessment del livello di competenza e, insieme, funzionare come toolbox per educatori nella progettazione e nel monitoraggio dei progressi⁵⁶. In altre parole, non sono “etichette”, ma indicatori osservabili che aiutano a dire cosa significa, in concreto, saper valutare criticamente un'informazione, partecipare a una discussione senza delegittimare l'altro, o trasformare un disaccordo in una proposta.

C'è, però, un'ultima cautela che va tenuta ferma, perché qui si gioca la credibilità della peace education: la valutazione deve essere rispettosa. Il Consiglio d'Europa insiste su regole molto pratiche: evitare stress continuo, tutelare privacy e confidenzialità (soprattutto quando si entra nel campo di valori e atteggiamenti), gestire con sensibilità la comunicazione dei risultati, e orientare il feedback verso esiti positivi e possibilità di sviluppo⁵⁷. Non è una nota “buonista”: è un principio metodologico. Se l'obiettivo è formare agency e pensiero critico, l'assessment

⁵⁵ Council of Europe, *Education for democratic citizenship and human rights education* (Contribution to OSCE Human Dimension Implementation Conference, Warsaw 2014), 2014, p. 1.

⁵⁶ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*, 2018, p. 13.

⁵⁷ Council of Europe, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief*, 2021, p. 20.

deve diventare parte del percorso educativo, non un dispositivo punitivo che induce conformismo o autocensura. In questo senso, gli strumenti valutativi più coerenti non sono quelli che pretendono oggettività totale, ma quelli che rendono trasparente il criterio: che cosa considero un'argomentazione solida, quale uso delle fonti reputo attendibile, come riconosco un progresso nella capacità di ascolto e nella gestione delle informazioni. È qui che agency, pensiero critico e media literacy smettono di essere parole-chiave e diventano, finalmente, competenze leggibili.

Capitolo 2

Pacifismo, nonviolenza e educazione in Italia nel secondo Novecento

2.1 Le radici del pacifismo laico in Italia

Parlare di “radici” del pacifismo laico nell’Italia repubblicana significa partire da un dato che, nelle ricostruzioni migliori, non viene mai trattato come accessorio: la pace non è un tema decorativo, ma un problema storico che attraversa la vita politica e sociale del Paese, e che si intreccia con trasformazioni profonde della società contemporanea⁵⁸. In altre parole, prima ancora di diventare “movimento”, il pacifismo si forma come lente interpretativa della realtà: un modo di leggere la guerra e i suoi presupposti, di riconoscere le responsabilità collettive, di misurarsi con l’idea stessa di cittadinanza.

All’inizio, tuttavia, il quadro è segnato da una polarizzazione forte. La frattura fra comunismo e anticomunismo non è soltanto un confronto politico: diventa una cornice che tende ad assorbire qualunque discorso pubblico, rendendo difficile costruire un linguaggio della pace che non venga immediatamente ricondotto a una posizione di parte⁵⁹. È in questo contesto che, dalla metà degli anni Cinquanta, si apre una fase nuova: alcuni eventi agiscono come punti di svolta, creando spazi di mobilitazione e di sensibilità diffusa. La marcia Perugia-Assisi del 1961, insieme al clima che accompagna il Concilio Vaticano II e la *Pacem in Terris*, segna

⁵⁸ T. Noce, *Per una storia dei movimenti pacifisti nell’Italia repubblicana: esperienze e pratiche di donne cattoliche*, in “Deportate, esuli, profughe”, 46/2021, p. 1.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 2.

proprio questo passaggio: la pace comincia a essere vissuta come questione di massa e non come tema confinato in cerchie ristrette.

Dentro queste trasformazioni, il pacifismo laico matura una fisionomia che vale la pena fissare con precisione: non pretende di sostituirsi alla politica istituzionale, ma rivendica una forma di giudizio pubblico che non coincide automaticamente con le logiche dei blocchi. In questa linea si colloca anche l'idea di equidistanza, intesa non come neutralismo passivo, ma come rifiuto della guerra "da qualunque parte venga", con una critica simultanea sia delle guerre sovietiche sia di quelle americane, e con una posizione netta contro il riarmo e a favore del disarmo⁶⁰. È una postura che conferisce al pacifismo laico un tono peculiare: non soltanto morale, ma civile, perché mira a sottrarre la pace alla retorica e a trasformarla in criterio di valutazione delle scelte pubbliche.

Nel frattempo, il Paese cambia rapidamente. Tra l'immediato dopoguerra e gli anni Settanta si intensificano le migrazioni interne, cresce la scolarità, si moltiplicano i contatti fra gruppi sociali che prima restavano separati. Questo mutamento sociale non è neutro rispetto al tema della pace: crea nuove frizioni, ma anche nuove possibilità di coscienza collettiva, e soprattutto rende più evidente che la convivenza non dipende soltanto dalla fine formale delle ostilità, bensì dalle condizioni concrete della vita comune⁶¹. In un clima del genere, la pace tende a "spostarsi": non è più soltanto l'assenza della guerra, ma l'orizzonte entro cui discutere di giustizia, diritti, esclusioni, rapporti di forza.

Un tratto tipico del pacifismo laico italiano, in questa fase, è la tendenza a portare la questione della pace dentro i luoghi in cui la guerra si organizza materialmente. Quando la protesta si concentra sulla produzione bellica, per esempio, non lo fa per moralismo astratto: lo fa perché riconosce che la guerra non è solo evento, ma sistema. Per questo episodi come la marcia del 1971 da Condove a Sant'Antonino di Susa, legata alla contestazione della produzione d'armi

⁶⁰ E. Pedrini, *Educare alla Pace in Italia*, Studio Kappa, Asti, 2016, p. 17.

⁶¹ *Ibidem*, p. 9.

alle Officine Moncenisio, diventano emblematici. Non solo per la mobilitazione in sé, ma perché quella pressione contribuì a ottenere un risultato concreto: l'uscita dei lavoratori dall'elenco delle fabbriche d'armi⁶². Qui il pacifismo laico mostra una delle sue radici più robuste: la capacità di legare la pace a scelte economiche, produttive e sociali, senza ridurla a sentimento.

Queste radici, inoltre, non crescono fuori dalla dimensione educativa. Anche quando non esiste ancora un discorso scolastico strutturato sulla pace, la formazione della coscienza civile resta un terreno decisivo. Butturini, riflettendo sulle contraddizioni e sulle possibilità della scuola, richiama proprio il ruolo dell'istituzione nel favorire un'elaborazione della coscienza sociale, indicando tra i "momenti esemplari" anche l'obiezione di coscienza al servizio militare, accanto alla denuncia delle ingiustizie prodotte dalla selezione scolastica⁶³. Non è un dettaglio: suggerisce che la pace, per radicarsi, ha bisogno di passare attraverso pratiche che educano alla responsabilità, al giudizio, alla capacità di dissentire senza distruggere.

Se si prova a sintetizzare senza forzare, le radici del pacifismo laico nell'Italia repubblicana si possono leggere come un intreccio: una fase storica segnata dalla polarizzazione ma capace di aprirsi a mobilitazioni pubbliche (Perugia-Assisi come snodo), una postura civile che rifiuta l'automatismo dei blocchi e si esprime in termini di disarmo ed equidistanza, e infine una tensione costante a rendere la pace "praticabile" nei luoghi dove si produce consenso, si organizza economia, si forma coscienza. In questo senso, il pacifismo laico non appare come un episodio marginale: è una delle vie attraverso cui l'Italia del secondo Novecento ha provato, faticosamente, a dare forma a una cittadinanza più vigile.

⁶² Noce, *Per una storia dei movimenti pacifisti nell'Italia repubblicana: esperienze e pratiche di donne cattoliche*, cit., p. 6.

⁶³ Butturini, *Educazione alla pace nella scuola*, cit., p. 12.

2.1.1 Capitini, l'obiezione di coscienza e la nonviolenza come progetto educativo

Nel lessico del pacifismo laico italiano, Aldo Capitini (1899-1968) non è soltanto un “teorico della nonviolenza”. La sua originalità sta nel modo in cui lega, con ostinazione quasi artigianale, la nonviolenza a un compito educativo quotidiano, prima ancora che politico. In questa prospettiva la pace non è un bene che si invoca dall'esterno, né un obiettivo che si raggiunge per decreto: è un lavoro di formazione della persona, un esercizio di trasformazione delle relazioni e, soprattutto, una critica permanente dei meccanismi che rendono naturale l'obbedienza al potere. Salmeri lo dice con chiarezza quando ricostruisce la nonviolenza capitiniana come pratica militante e mai neutrale, una “educazione alla pace” che coincide con educazione personale, responsabilità, legalità e cittadinanza attiva, fino alla capacità di abitare la dimensione mondiale senza ridurla a slogan⁶⁴.

Capitini, del resto, sfugge alle etichette disciplinari proprio perché il suo pensiero nasce in un punto di frizione: è filosofia morale, è riflessione religiosa laica, ma anche pedagogia, nel senso più concreto del termine. Secci osserva che la sua collocazione teorica è “difficile” se la si cerca dentro una corrente definita; diventa invece immediatamente leggibile se la si segue lungo la direttrice etico-politica, cioè là dove l'educazione smette di essere addestramento e diventa scelta di campo⁶⁵. Questa premessa aiuta a capire perché, nel suo universo, l'obiezione di coscienza non può essere trattata come una semplice opzione individuale o come un istituto giuridico tra altri. È piuttosto un gesto formativo: una dichiarazione pubblica sul rapporto tra coscienza e autorità, tra verità e conformismo, tra il “fare” e il “non fare” quando il fare coincide con l'uso delle armi.

Qui si innesta un nodo che per il nostro discorso è decisivo: l'obiezione, in Capitini, è parte della pedagogia della nonviolenza perché obbliga a ripensare l'idea stessa di responsabilità.

⁶⁴ Salmeri, *Aldo Capitini e la prassi nonviolenta dell'impossibile*, cit., p. 2.

⁶⁵ C. Secci, *Aldo Capitini, l'Educazione Nuova e la pedagogia del Novecento. Un confronto con Dewey e Montessori*, in “Educazione Democratica”, 8/2014, p. 1.

Non significa sottrarsi al dovere; significa rifondarlo, spostandolo dal piano dell'obbedienza al piano della coscienza. In controluce, emerge quella che Salmeri interpreta come tensione verso una democrazia più larga e non proprietaria: l'"omnicrazia", cioè un potere che non si concentra, ma tende a distribuirsi e, soprattutto, a radicarsi in itinerari di coscientizzazione e in pratiche di effettiva condivisione che partano dai singoli valorizzati nella loro dignità. L'obiezione di coscienza, letta così, diventa un banco di prova della maturazione civica: mostra se la società tollera davvero l'alterità o se, sotto la superficie dei principi, pretende uniformità. Il punto, però, non è solo teorico. Il progetto educativo capitiniano ha un tono sorprendentemente pratico, quasi "didattico", quando insiste sulle abitudini morali e comunicative che rendono possibile una comunità nonviolenta. Nel fascicolo di Pedrini, che raccoglie e rielabora tratti della tradizione dell'educazione alla pace in Italia, la lezione capitiniana viene condensata in un elenco che, preso sul serio, somiglia a un programma formativo: educazione alla sincerità e alla libera discussione, rispetto delle minoranze e dei "refrattari", attenzione per chi resta fuori dal gruppo; e poi scambi tra studenti, esperienze internazionali, pratiche capaci di disinnescare l'istinto dell'esclusione⁶⁶. È un passaggio utile perché rende visibile ciò che spesso si perde quando si parla di nonviolenza soltanto come "dottrina": per Capitini la nonviolenza è un'educazione del linguaggio e dello sguardo, un apprendistato alla convivenza, una disciplina dell'ascolto.

Se si tiene fermo questo quadro, diventa più chiaro anche il collegamento con la definizione giuridica dell'obiezione di coscienza, pur senza trasformare qui il discorso in storia normativa. La legge del 1998 descrive l'obiezione come scelta compiuta "per obbedienza alla coscienza", nel quadro delle libertà di pensiero, coscienza e religione, e come opposizione all'uso delle armi⁶⁷. È una formulazione che, letta con Capitini sullo sfondo, mostra quanto l'obiezione non sia riducibile a rifiuto: è un atto in cui la coscienza diventa criterio pubblico e, proprio per

⁶⁶ Pedrini, *Educare alla Pace in Italia*, cit., p. 18.

⁶⁷ Legge 8 luglio 1998, n. 230, Nuove norme in materia di obiezione di coscienza, art. 1.

questo, richiede educazione. Non si nasce capaci di sostenere una scelta minoritaria senza odio, né di dissentire senza disumanizzare l'altro; si impara, e si impara in contesti che accettano la discussione come metodo e la dignità come limite.

Resta allora un'immagine che tiene insieme tutto: Capitini come educatore dell'"impossibile", cioè di una nonviolenza che non promette scorciatoie ma lavora per "un di più" di umanità, anche quando la realtà sociale sembra chiudere ogni varco⁶⁸. L'obiezione di coscienza, in questo senso, non è un episodio laterale del pacifismo italiano: è la forma più nitida di una pedagogia che mira a costruire persone capaci di sottrarsi alla normalità della violenza senza rifugiarsi nell'indifferenza. È qui che la nonviolenza diventa progetto educativo: non perché insegni a "essere buoni", ma perché educa a non delegare la propria responsabilità.

2.2 Dall'obiezione individuale al riconoscimento pubblico

L'obiezione di coscienza, nella sua forma più semplice, nasce come gesto solitario: una scelta che si consuma nella sfera morale e che, proprio per questo, mette in difficoltà lo Stato. Finché resta un fatto individuale, l'obiettore appare come un "caso", un'eccezione da ricondurre dentro l'ordine della regola. Quando invece la scelta diventa discorso pubblico, quando si organizza, si argomenta, produce linguaggi e alleanze, allora la questione cambia natura: non è più soltanto la disobbedienza di un singolo, ma una domanda collettiva di riconoscimento, che costringe le istituzioni a misurarsi con l'idea che la coscienza, pur non essendo "neutra", possa avere un posto legittimo nell'ordinamento.

Il passaggio decisivo, sul piano giuridico, si coglie bene nella forma con cui la disciplina più matura dell'obiezione descrive il fondamento della scelta: non come capriccio individuale, né

⁶⁸ Ibidem, p. 8.

come rifiuto “antipatriottico”, ma come atto che si colloca nell’esercizio delle libertà di pensiero, coscienza e religione. La Legge 8 luglio 1998, n. 230 apre infatti riconoscendo che l’obiezione si radica “per obbedienza alla coscienza” nel quadro dei diritti di libertà, e non in un semplice dissenso politico contingente⁶⁹. Qui si vede l’elemento nuovo: l’obiezione viene ricondotta ad una grammatica di diritti, e così lo Stato, pur mantenendo le sue esigenze organizzative, accetta di trattare la coscienza come un dato che non può essere cancellato con una sanzione o con un’etichetta. Non è una resa; è un riconoscimento regolato, che incardina la scelta in una procedura.

Proprio la procedura è la spia più chiara del passaggio dalla dimensione privata al riconoscimento pubblico. La stessa legge del 1998 impone che, già nel bando di chiamata di leva, sia fatta “esplicita menzione” dei diritti e doveri connessi all’obiezione⁷⁰. È un dettaglio che, a leggerlo bene, non è affatto secondario: significa che l’ordinamento non si limita a tollerare l’obiezione quando emerge, ma la rende visibile, la nomina, la inserisce in un circuito informativo ufficiale. In altri termini, l’obiezione smette di essere un fatto “nascosto” o marginale e diventa opzione conosciuta, trattata apertamente, amministrata. La pubblicità, in questo caso, non è propaganda: è la condizione perché un diritto sia esercitabile.

C’è poi un ulteriore livello, più sottile ma decisivo, che riguarda la possibilità di difendere giuridicamente la scelta. Nella disciplina del 1998 compare un’attenzione concreta alle garanzie e alle conseguenze, compresi i profili di tutela in sede giudiziaria e di gestione degli effetti amministrativi del procedimento⁷¹. Anche qui il segnale è chiaro: se lo Stato prende sul serio la coscienza, allora deve anche predisporre strumenti che rendano controllabile la decisione pubblica, evitando che il riconoscimento resti sulla carta o si trasformi in una concessione discrezionale. Il riconoscimento pubblico, per essere reale, ha bisogno di percorsi, tempi,

⁶⁹ Legge 8 luglio 1998, n. 230, *Nuove norme in materia di obiezione di coscienza*, 1998, p. 1.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 2.

⁷¹ *Ibidem*, p. 3.

rimedi: insomma, di un'architettura. E quell'architettura, nel tempo, è diventata parte della normalità istituzionale.

Tuttavia, ridurre tutto a una linea normativa sarebbe ingannevole. Il riconoscimento pubblico non matura nel vuoto: cresce dentro un clima culturale e dentro pratiche sociali che preparano le istituzioni a cambiare linguaggio. La storia dei movimenti pacifisti nell'Italia repubblicana mostra proprio questo scarto: l'obiezione, a un certo punto, non è più soltanto un fatto "individuale", ma entra nelle reti del pacifismo organizzato, nelle associazioni, nelle campagne, nei percorsi di formazione civile. È significativo, per esempio, che nelle ricostruzioni di area cattolica e pacifista ricorrono figure impegnate anche sul fronte dell'obiezione come dimensione collettiva, fino a incarichi direttivi in organismi come la Lega degli Obiettori di Coscienza⁷². Non si tratta solo di militanza: è una trasformazione della scelta in discorso, la costruzione di una legittimazione pubblica che passa attraverso organizzazione, responsabilità, confronto con le istituzioni.

Lo stesso vale per le pratiche, quando la protesta si lega a luoghi e simboli concreti. Nelle memorie raccolte da Noce, l'obiezione non appare come un tema astratto, ma come una questione che attraversa marce, iniziative territoriali, campagne contro la produzione bellica: basti pensare alla marcia del 1971 legata all'obiezione alla produzione delle Officine Moncenisio, dove la nonviolenza diventa pratica pubblica e, insieme, argomento politico⁷³. È in questo intreccio, tra scelte personali, organizzazione collettiva e pressione culturale, che l'obiezione diventa "riconoscibile" anche per lo Stato: non più deviazione, ma domanda di cittadinanza.

A valle di questo percorso, il riconoscimento tende inevitabilmente a produrre un riassetto più generale: quando una scelta di coscienza viene incardinata stabilmente, l'ordinamento è spinto

⁷² Noce, *Per una storia dei movimenti pacifisti nell'Italia repubblicana: esperienze e pratiche di donne cattoliche*, cit., p. 4.

⁷³ *Ibidem*, p. 6.

a ripensare forme, finalità e sedi in cui quella scelta possa tradursi in servizio alla comunità. In questa prospettiva, l'istituzione del Servizio civile nazionale nel 2001 segna un passaggio che si comprende come esito di una traiettoria già consolidata: la difesa della patria viene infatti esplicitamente pensata anche attraverso attività non militari e non armate⁷⁴. Ma qui, per il momento, interessa soprattutto questo: il fatto che l'obiezione, da gesto individuale, sia divenuta oggetto di riconoscimento pubblico, cioè diritto regolato, reso visibile, amministrato e culturalmente legittimato.

2.2.1 Servizio militare, servizio civile e formazione della coscienza civica

Il passaggio dal servizio militare obbligatorio al servizio civile, in Italia, non è stato soltanto un riassetto organizzativo. Ha inciso su un terreno più sottile: il modo in cui lo Stato ha iniziato a pensare la “difesa” non solo come addestramento alle armi, ma anche come responsabilità sociale, partecipazione e cura della comunità. In questa transizione, la coscienza civica si forma non perché venga enunciata in astratto, ma perché si sperimenta dentro un tempo di vita regolato, vincolante, condiviso con altri e orientato a fini pubblici.

La legge istitutiva del Servizio civile nazionale è esplicita nel proporre una difesa “altra”, alternativa alla leva: la difesa della Patria può essere realizzata anche con “mezzi ed attività non militari”⁷⁵. La formulazione è importante perché sposta il baricentro dal perimetro militare a un orizzonte di azione civile. Il lessico, infatti, non rimanda alla disciplina di caserma, ma a solidarietà, cooperazione e tutela di diritti, fino a includere espressamente l’“educazione alla pace fra i popoli”⁷⁶. È in questa catena di finalità che si intravede il legame diretto con la

⁷⁴ Legge 6 marzo 2001, n. 64, *Istituzione del servizio civile nazionale*, 2001, p. 1.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *Ibidem*.

coscienza civica: ciò che il servizio deve produrre non è soltanto un “contributo” esterno, ma anche un cambiamento interno, perché la stessa legge indica come fine il concorrere alla “formazione civica, sociale, culturale e professionale dei giovani”⁷⁷. Qui non si parla di competenze in senso tecnico, ma di un’educazione alla cittadinanza che passa dal fare, dal misurarsi con bisogni reali, dall’entrare in contatto con istituzioni e comunità.

Il punto, però, non è solo il “che cosa” si fa, ma “come” lo si rende formativo. La legge del 1998 sull’obiezione di coscienza, nel creare l’Ufficio nazionale per il servizio civile, disegna già un meccanismo che struttura l’esperienza come percorso: convenzioni con enti selezionati, ambiti di impiego chiaramente delimitati, esclusione di mansioni meramente burocratiche. Il servizio viene così collocato in settori che hanno un’evidente ricaduta civica, assistenza, reinserimento sociale, educazione, promozione culturale, protezione civile, cooperazione allo sviluppo, tutela del patrimonio, e questa scelta non è neutra, perché orienta l’idea stessa di cittadinanza verso la responsabilità e la prossimità⁷⁸. Non si tratta di “volontariato generico”: è un servizio dentro una cornice pubblica, con obiettivi e controlli, e proprio questa forma, a metà tra obbligo e libera adesione, rende plausibile parlare di coscienza civica, cioè di interiorizzazione di doveri e valori.

A rendere la dimensione formativa ancora più concreta interviene la previsione di una formazione obbligatoria: la stessa norma affida all’Ufficio il compito di “promuovere e curare la formazione e l’addestramento” degli obiettori, prevedendo corsi generali ai quali devono partecipare tutti gli ammessi⁷⁹. È un passaggio decisivo: l’esperienza non è lasciata alla buona volontà del singolo o alla cultura dell’ente ospitante, ma viene immaginata come apprendistato civico, con un momento iniziale di preparazione e una verifica dell’effettività

⁷⁷ Ibidem, p. 1.

⁷⁸ Legge 8 luglio 1998, n. 230, *Nuove norme in materia di obiezione di coscienza*, 1998, p. 4.

⁷⁹ Ibidem, p. 4.

dell'addestramento. Anche qui la coscienza civica non è “predica”: è un percorso guidato, che dà parole e strumenti a ciò che si farà nei mesi successivi.

Il quadro cambia ulteriormente quando, con la legge del 2004, le chiamate per la leva vengono sospese a partire dal 1° gennaio 2005⁸⁰. Quella data segna una cesura. La cittadinanza non passa più, come tappa quasi inevitabile, dall'esperienza militare di massa; si apre invece uno spazio in cui la scelta del servizio civile tende a diventare più consapevole e motivata, proprio perché non è più “il ripiego” per chi rifiuta le armi, ma un canale autonomo. In parallelo, la legge del 2001 chiarisce che, dalla sospensione della leva, il servizio civile è prestato “su base esclusivamente volontaria”⁸¹: qui si coglie un altro elemento legato alla coscienza civica, perché la formazione non viene più innestata su un obbligo generalizzato, ma su un atto di adesione. E questa adesione, se accompagnata da formazione e da attività socialmente utili, può produrre una cittadinanza più riflessiva, meno “automatica”.

Resta, naturalmente, una tensione: la coscienza civica non nasce da un dispositivo normativo in sé, ma dalla qualità dell'esperienza e dal modo in cui viene sostenuta. Proprio per questo è interessante che la legge del 1998 preveda perfino la ricerca e sperimentazione di forme di “difesa civile non armata e non violenta”⁸². Non è solo un dettaglio tecnico: è il segnale che l'orizzonte del servizio civile non è riducibile a prestazione assistenziale, ma può essere pensato come educazione pubblica alla nonviolenza e alla responsabilità collettiva. In questo senso, il servizio civile diventa un laboratorio concreto di cittadinanza: una pratica che, nel quotidiano, educa a riconoscere bisogni, a lavorare con regole e istituzioni, e a trasformare la difesa della comunità in una scelta di cura, non di forza.

⁸⁰ Legge 23 agosto 2004, n. 226, *Sospensione anticipata del servizio obbligatorio di leva*, 2004, p. 1.

⁸¹ Legge 6 marzo 2001, n. 64, 2001, p. 1.

⁸² Legge 8 luglio 1998, n. 230, 1998, p. 4.

2.3 Il cattolicesimo del dissenso e la pace

Nel secondo Novecento, parlare di “cattolicesimo del dissenso” significa entrare in una zona della storia italiana in cui la fede smette di essere soltanto appartenenza e diventa, per alcuni, una lente critica sul presente. Non è un’etichetta uniforme, né un movimento con un’unica regia: è piuttosto un insieme di esperienze, riviste, comunità e figure che, soprattutto nel clima postconciliare, provano a misurare il Vangelo con le fratture reali della società. Dentro questa costellazione, il tema della pace non si presenta come argomento accessorio o “devozionale”. Si impone, invece, come banco di prova della credibilità cristiana nel mondo contemporaneo, perché obbliga a scegliere da che parte stare quando la storia si fa conflitto, quando la violenza non è soltanto guerra ma anche esclusione, diseguaglianza, marginalità.

Una prima pista utile è quella che passa per le forme organizzate e i canali pubblici del cattolicesimo impegnato. A metà degli anni Cinquanta e poi con maggior evidenza nel decennio successivo, la presenza cattolica nelle campagne per la pace e il disarmo, anche attraverso strutture come Pax Christi⁸³, mostra che la questione non è più confinata alla coscienza individuale. La pace diventa un terreno di mobilitazione e, insieme, un linguaggio politico capace di tenere insieme sensibilità diverse: fedeli, associazioni, reti civiche. In questo quadro, l’irruzione di eventi e parole-soglia, la stagione conciliare, una nuova attenzione alla dimensione internazionale, l’idea che la pace richieda forme di educazione e di partecipazione, prepara il campo a una trasformazione più profonda: il dissenso non si limita a chiedere “più spiritualità”, ma pretende coerenza storica.

È qui che la vicenda fiorentina assume un valore paradigmatico. Firenze appare, in più ricostruzioni, come un laboratorio dove fede, cultura e impegno civile si intrecciano in modo

⁸³ Noce, *Per una storia dei movimenti pacifisti nell’Italia repubblicana: esperienze e pratiche di donne cattoliche*, cit., p. 4.

raro. La collaborazione tra figure del cattolicesimo avanzato e protagonisti della città, in particolare la relazione con La Pira⁸⁴, alimenta una stagione politico-intellettuale che, in seguito, verrà riconosciuta come una delle espressioni più incisive del dissenso cattolico. Non si tratta soltanto di un dissenso “contro” l’autorità ecclesiastica; è soprattutto un dissenso “per” una Chiesa diversa, capace di parlare la lingua della giustizia e di misurarsi con le domande del tempo. E quando il quadro ecclesiale locale cambia, irrigidendosi, le tensioni diventano visibili: il conflitto interno alla Chiesa non è un dettaglio biografico, è parte della storia della pace, perché rivela quanto fosse costoso, anche simbolicamente, sostenere posizioni non allineate.

A questa dimensione si collega il ruolo degli spazi di parola e delle sedi culturali. La centralità di *Testimonianze*, richiamata come luogo in cui si ricostruisce una storia e si tematizza un pacifismo “dalle origini ai primi anni Ottanta”⁸⁵, mostra come il dissenso cattolico abbia costruito anche strumenti di elaborazione: non soltanto manifestazioni e prese di posizione, ma discussione pubblica, produzione di idee, confronto tra credenti e non credenti. In controtuce, si intravede un passaggio decisivo: la pace non è più soltanto un ideale morale, diventa criterio di lettura della modernità e dei suoi rischi, e dunque anche oggetto di formazione, di coscienza, di linguaggio.

Il dissenso cattolico, infatti, non vive soltanto nelle riviste o nelle figure carismatiche. Vive anche nelle comunità. Il caso dell’Isolotto, esplicitamente presentato come comunità “allontanata dalla Chiesa” che riprende assemblee pubbliche nel 1969⁸⁶, mette a fuoco un tratto tipico: la ricerca di una fede incarnata, capace di stare dentro i conflitti sociali senza delegare tutto alle gerarchie. La pace, qui, non è una parola neutra: è un modo di intendere la vita comunitaria, il rapporto con l’autorità, la responsabilità verso gli ultimi, e perfino la forma

⁸⁴ C. Di Bari, *E. Balducci, l’alterità e l’uomo planetario. Riflessioni pedagogiche tra comunicazione e formazione*, in “Studi sulla Formazione”, 27, 1/2024, pp. 41-52, spec. p. 42.

⁸⁵ A. Santagata, *A proposito di Chiesa e cultura cattolica a Firenze nel Novecento di Luciano Martini*, in “Annali di Storia di Firenze”, 8/2013, pp. 391, 404.

⁸⁶ Archivio Storico della Comunità dell’Isolotto, *E. Balducci, l’Isolotto, il dissenso creativo. A 100 anni dalla nascita e a 30 anni dalla morte. Un ritratto, un documento, un’intervista, una riflessione, una conferenza, una poesia*, Firenze, 17 settembre 2022, p. 7.

stessa della decisione collettiva. La comunità, in questo senso, diventa un luogo pedagogico implicito: educa attraverso pratiche, non solo attraverso discorsi.

Sul piano delle idee, il dissenso cattolico matura anche un lessico nuovo, che lega pace e inclusione. In una lettura recente, Balducci viene collocato proprio dentro l'attenzione alle periferie e alle dinamiche di esclusione, come promotore di un "dissenso creativo" orientato a ripensare la fede perché stia "al fianco dei soggetti più esposti" a marginalizzazione⁸⁷. Il punto, qui, non è anticipare un profilo personale, ma cogliere il tratto generale: una parte del cattolicesimo dissenziente rilegge la pace come dovere di prossimità e come critica delle strutture che producono scarti. La pace, così, non è un tema separato dalle condizioni sociali; è la loro cartina di tornasole.

Alla fine, ciò che rende specifico il cattolicesimo del dissenso nel secondo Novecento non è soltanto l'opposizione a un ordine, ma la costruzione di un'altra idea di responsabilità cristiana. In forme diverse, associazioni, cultura cittadina, riviste, comunità, la pace si afferma come domanda radicale: chiede coerenza, chiede parole pubbliche credibili, chiede luoghi in cui si impari a stare nel conflitto senza trasformarlo in violenza. Ed è proprio questa pluralità di forme, più che un'unica dottrina, a spiegare perché quel dissenso continui a essere una sorgente utile per pensare la pace come fatto storico e, insieme, educativo.

2.3.1 Balducci e la responsabilità storica del cristiano

Nel cattolicesimo del dissenso, Ernesto Balducci non è una "voce tra le altre": è un autore che porta la fede dentro la storia senza concederle alibi, e proprio per questo la costringe a misurarsi con le scelte concrete. La sua idea di responsabilità nasce da un punto semplice e, insieme,

⁸⁷ Ibidem, p. 42.

scomodo: il cristiano non può rifugiarsi in una religione “di cornice”, buona per benedire l’ordine del mondo; deve stare dove la storia ferisce, perché è lì che si decide la credibilità del Vangelo. In questa prospettiva, la responsabilità non è un sentimento generico di coerenza, ma un obbligo di discernimento e di presa di posizione, che riguarda tanto la coscienza personale quanto le forme collettive della Chiesa.

Un primo nodo sta nella primazia della coscienza quando la fedeltà evangelica entra in attrito con la disciplina, con il conformismo, o con ciò che viene presentato come “dovere” pubblico. Nel racconto che ricostruisce la vicenda Gozzini, il primo obiettore di coscienza cattolico e arrestato nel 1962 per aver rifiutato il servizio militare per motivi di fede e nonviolenza, Balducci (che lo aveva difeso e per questo fu processato) appare come un sacerdote che non accetta di ridurre il cristiano a ingranaggio obbediente: nel dibattito sull’obiezione di coscienza, difendere chi rifiuta le armi significa, per lui, riaffermare che esiste un dovere più alto della conformità, e che può tradursi in una scelta di disobbedienza quando lo Stato o la cultura dominante pretendono adesione morale alla guerra o alla violenza istituzionalizzata. Non è un gesto individualistico: è una forma di testimonianza pubblica, perché mette in gioco il rapporto tra fede e società e, soprattutto, il modo in cui la Chiesa decide di stare nel proprio tempo.

Questa responsabilità, però, non si esaurisce nella coscienza del singolo. Balducci la pensa anche come compito ecclesiale: la Chiesa, se vuole essere comunità evangelica, deve rinunciare alla tentazione di schierarsi “per naturale inclinazione” accanto ai potenti. Nel suo intervento all’Isolotto, lo dice con una franchezza che non lascia spazio a equivoci: il diritto nella Chiesa può essere strumento dell’amore oppure può trasformarsi in dispositivo di esclusione; e l’autorità episcopale non è chiamata a comandare “dispensando” le coscienze, ma a proporre in modo persuasivo, servendo il popolo nel comprendere il Vangelo⁸⁸. Qui la responsabilità storica del cristiano prende una piega precisa: non consiste nel custodire l’unità a ogni costo, ma nel

⁸⁸ Archivio Storico della Comunità dell’Isolotto, *E. Balducci, l’Isolotto, il dissenso creativo. A 100 anni dalla nascita e a 30 anni dalla morte*, cit., p. 8.

rivendicare una Chiesa in cui la Parola non venga sequestrata da strutture di potere e in cui la comunità possa anche denunciare le mancanze dell'autorità quando queste tradiscono il messaggio evangelico⁸⁹.

Il punto più delicato, e forse più tipico del Balducci maturo, è la critica alla sacralizzazione. Quando il cristianesimo “pretende di essere la religione della società”, chiede riconoscimenti, concordati, spazi garantiti: così facendo, diventa inevitabilmente funzionale alla logica della forza e della violenza. Ma quando vive come fede profetico-messianica, torna a essere annuncio di liberazione da ogni sudditanza alla forza e, quindi, esperienza di pace⁹⁰. Il cristiano, in questa cornice, è responsabile storicamente perché deve scegliere quale polarità alimentare: la religione che si salda al potere o la fede che disarmo, che libera, che spezza la catena della paura. Non è un conflitto astratto: è una frattura interna al cristianesimo stesso, che attraversa riti, linguaggi, obbedienze, e che può annidarsi anche nella “pedagogia della fede” quando essa educa alla dipendenza più che alla libertà.

Da questa visione nasce, per Balducci, una responsabilità avvertita come un'urgenza storica: fare in modo che il cristianesimo non costruisca nuove separazioni, ma contribuisca a rimuoverle. In questa prospettiva, Balducci interpreta Gesù di Nazareth non come il fondatore di una religione ulteriore, ma come colui che viene a spezzare tutto ciò che impedisce agli esseri umani di riconoscersi fratelli, soprattutto quando si trovano davanti al diverso, all'emarginato e al disprezzato⁹¹. Il cristiano responsabile, allora, non “si limita” a essere buono: assume su di sé la fatica di un universalismo concreto, che passa dall'accoglienza dell'altro, dall'opposizione alle logiche di esclusione, e dall'idea che la pace non sia un settore, ma un modo di stare nel mondo.

⁸⁹ Ibidem, p. 9.

⁹⁰ Archivio Storico della Comunità dell'Isolotto, *E. Balducci, l'Isolotto, il dissenso creativo. A 100 anni dalla nascita e a 30 anni dalla morte*, cit., p. 16.

⁹¹ Di Bari, *E. Balducci, l'alterità e l'uomo planetario. Riflessioni pedagogiche tra comunicazione e formazione*, cit., p. 51.

In questo senso si comprende anche perché, nelle ricostruzioni del contesto fiorentino, l'esperienza di *Testimonianze* venga letta come un luogo in cui la cultura cattolica matura una capacità più autonoma di incidere pubblicamente proprio sui temi della pace. Santagata osserva che, tra la fine degli anni Settanta e l'inizio del decennio successivo, la rivista acquista una "più nuova e autonoma capacità di incidenza" in relazione alle tematiche della cultura della pace⁹². Responsabilità, per Balducci, non vuol dire "difendere la Chiesa" ma difendere l'umano, e farlo con gli strumenti che la fede rende possibili: parola critica, nonviolenza, libertà interiore, e una comunità che non accetta di essere suddita.

2.4 Scuola, Costituzione e pace nel dopoguerra

Nel secondo dopoguerra la scuola italiana si ritrova, quasi senza clamore ma con una responsabilità enorme, a fare da cerniera tra la frattura della guerra e l'idea di una Repubblica che vuole rifondarsi su basi nuove. Non si tratta solo di "ricostruire" edifici e programmi: è la legittimità stessa del vivere insieme a dover essere riformulata, e la Costituzione diventa il lessico comune con cui dare forma a quella rifondazione. In quel testo, la pace non è un sentimento privato né un auspicio generico: è un impegno pubblico che definisce la postura internazionale dello Stato e, insieme, il modo in cui la comunità politica pensa se stessa. La formula del ripudio della guerra e l'adesione a un ordinamento che assicuri "pace e giustizia fra le Nazioni" segnano una discontinuità netta, quasi programmatica, rispetto al passato; e, proprio perché programmatica, quella discontinuità chiede un luogo in cui diventare cultura condivisa, abitudine mentale, criterio di giudizio. È qui che la scuola entra in gioco, non come spazio neutro, ma come officina civile chiamata a rendere comprensibili parole che rischierebbero altrimenti di restare solenni e lontane⁹³.

⁹² Santagata, *A proposito di "Chiesa e cultura cattolica a Firenze nel Novecento"* di Luciano Martini, cit., p. 398.

⁹³ Costituzione della Repubblica Italiana, art. 11.

La Costituzione, del resto, affida alla Repubblica compiti che hanno una ricaduta immediata sul senso dell'istruzione: la promozione della cultura, la tutela dei diritti, l'idea di cittadinanza come partecipazione e non come semplice appartenenza. E quando si arriva al nodo dell'istruzione, l'impianto è chiaro: lo Stato detta norme generali, istituisce scuole "per tutti gli ordini e gradi", riconosce pluralità di iniziative educative, ma tiene fermo un perno decisivo, quello dell'accesso. La scuola "aperta a tutti", con l'obbligo e la gratuità dell'istruzione inferiore, è il modo più concreto con cui la Repubblica prova a trasformare la pace in un fatto sociale, non riducendola all'assenza di conflitto ma radicandola in un'idea di inclusione e di mobilità educativa⁹⁴. Non serve forzare il ragionamento: in un paese uscito da una guerra devastante, stabilire che lo studio non possa essere privilegio, e che i capaci e meritevoli debbano poter arrivare "ai gradi più alti" anche senza mezzi, significa prevenire nuove fratture e nuove esclusioni, quelle stesse che, storicamente, alimentano rancori e radicalizzazioni.

È in questa cornice che si comprende meglio la scelta di inserire l'educazione civica nel quadro didattico repubblicano. A fine anni Cinquanta, nel dibattito politico e culturale che accompagna l'avvio della nuova fase istituzionale, l'idea è che la Costituzione non debba restare un testo per giuristi o per cerimonie, ma diventare una grammatica quotidiana della vita democratica. Caligiuri ricorda l'ordine del giorno dell'11 dicembre 1947, presentato da Moro, in cui si chiede che la Carta trovi "adeguato posto" nella scuola di ogni ordine e grado, così da rendere la giovane generazione consapevole delle conquiste morali e sociali ormai divenute patrimonio comune⁹⁵. La scuola, insomma, è pensata come il luogo in cui la democrazia si impara non per slogan, ma per familiarità: si impara a riconoscere diritti e doveri, a vedere le istituzioni non come un apparato estraneo, a collegare la dimensione interna dello Stato alla sua scelta di pace sul piano internazionale.

⁹⁴ Costituzione della Repubblica Italiana, artt. 33-34.

⁹⁵ M. Caligiuri, *Aldo Moro e l'educazione civica nella scuola italiana: l'ordine del giorno dell'11 dicembre 1947 e il D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585*, in "Pedagogia Oggi", 1/2020, p. 4.

Il D.P.R. 13 giugno 1958 n. 585, che integra i programmi di storia con l'educazione civica, esplicita questa esigenza con una premessa sorprendentemente densa: la scuola deve creare "rapporti di mutua collaborazione" con la vita associata, senza però introdurre nella didattica "allo stato grezzo" i moduli della vita sociale; occorre piuttosto un passaggio critico, un'elaborazione culturale capace di dare forma e senso ai principi che reggono la collettività⁹⁶. Qui si avverte un'idea molto precisa di educazione: non addestramento, non catechismo civile, ma abitudine a riflettere "con organica meditazione" sui problemi della persona, della libertà, della famiglia, della comunità e persino della dinamica internazionale. È un punto importante perché, in controluce, dice anche che la pace non si trasmette come una parola d'ordine: si costruisce come capacità di leggere il mondo, di comprenderne le strutture, di riconoscere la dignità dell'altro e i limiti del potere.

Non a caso, nel programma per la scuola secondaria inferiore, l'ultimo anno prevede esplicitamente lo studio dei "principi ispiratori e lineamenti essenziali" della Costituzione, insieme a diritti e doveri del cittadino e al tema del lavoro⁹⁷. È una scelta che ha un senso politico evidente, ma anche un senso pedagogico: si immagina una progressione, in cui la maturazione dell'allievo venga accompagnata verso la comprensione di ciò che tiene insieme la comunità. E Caligiuri, tornando sulla premessa, insiste su un aspetto che spesso si perde: la vita scolastica stessa va interpretata come "viva esperienza di rapporti sociali" e "pratico esercizio di diritti e doveri"⁹⁸. Se è così, allora la scuola del dopoguerra non è soltanto un luogo in cui si parla di pace: è un luogo in cui la pace può prendere forma come stile di relazione, come disciplina del confronto, come riconoscimento della regola comune. Non tutto riesce, naturalmente, e non tutto è lineare. Ma il disegno che emerge da Costituzione e primi dispositivi

⁹⁶ Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, 1958, p. 1.

⁹⁷ Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, 1958, p. 4.

⁹⁸ Caligiuri, *Aldo Moro e l'educazione civica nella scuola italiana: l'ordine del giorno dell'11 dicembre 1947 e il D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585*, cit., p. 6.

scolastici repubblicani è coerente: legare l'educazione alla costruzione della democrazia e, per questa via, rendere la pace un orizzonte praticabile, non una parola consolatoria.

2.4.1 Educazione civica, uguaglianza sostanziale e rimozione degli ostacoli sociali

Nel dopoguerra l'educazione civica non nasce come un'aggiunta ornamentale al curriculum, né come un "galateo" istituzionale per formare buoni cittadini in senso disciplinare. La sua radice è più impegnativa: tradurre in esperienza educativa quel progetto di democrazia sostanziale che la Costituzione consegna alla Repubblica come compito, non come promessa generica. È in quell'idea di uguaglianza che non si limita a proclamare pari diritti, ma pretende di incidere sulle condizioni reali di vita, che la scuola trova una ragione pubblica forte. Quando l'art. 3 afferma che è dovere della Repubblica rimuovere gli ostacoli economici e sociali che limitano di fatto libertà ed eguaglianza, parla anche alla scuola, perché quegli ostacoli si sedimentano presto: nei linguaggi, nelle aspettative, nell'accesso ai saperi, perfino nella percezione di ciò che "si può" o "non si può" diventare⁹⁹.

L'educazione civica, allora, vale soprattutto come pratica di orientamento: introduce i ragazzi alla lettura del legame tra diritti e condizioni materiali, tra principi e realtà, tra vita quotidiana e istituzioni. Non a caso, già prima della definitiva approvazione della Carta, l'ordine del giorno promosso da Aldo Moro insisteva sul bisogno che la Costituzione trovasse "adeguato posto" nel quadro didattico di ogni scuola, perché una generazione giovane potesse riconoscersi nelle conquiste morali e sociali che la Repubblica dichiarava come patrimonio comune¹⁰⁰. In quel passaggio c'è una scelta pedagogica netta: non si educa alla democrazia per astrazione, ma mettendo in circolo un lessico condiviso e una memoria civile, capace di dare nome alle disuguaglianze e, insieme, di rendere visibile l'orizzonte del possibile.

⁹⁹ Costituzione italiana, p. 12.

¹⁰⁰ Caligiuri, *Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo*, cit., p. 4.

Il decreto del 1958 che istituisce l'insegnamento dell'educazione civica, integrandolo nel programma di storia, chiarisce bene questa direzione. La premessa rifiuta l'idea di "portare dentro" la vita sociale allo stato grezzo; piuttosto, definisce l'educazione civica come il punto in cui il fine educativo della scuola si proietta verso la vita giuridica e politica, cioè verso i principi che reggono la collettività e le forme in cui essa si concretizza¹⁰¹. Qui l'uguaglianza sostanziale smette di essere formula: diventa un problema formativo. Se la scuola vuole davvero essere luogo di promozione sociale, non può limitarsi a trasmettere contenuti; deve dare strumenti per comprendere come funzionano potere, diritti, doveri, servizi pubblici, lavoro, solidarietà. Non è un elenco neutro: è il tentativo di costruire una grammatica della cittadinanza, utile a riconoscere gli ostacoli e a immaginare modi legittimi per superarli.

L'aspetto più interessante, per questa prospettiva, è che l'educazione civica viene pensata anche come organizzazione della vita scolastica: non soltanto "lezione", ma esperienza quotidiana di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e doveri¹⁰². In filigrana c'è un'idea chiara: l'uguaglianza non si insegna soltanto dicendo che tutti sono uguali, si apprende vivendo istituzioni che non umiliano, non escludono, non selezionano per censo o per origine sociale; e si apprende anche quando la scuola riconosce che dignità, libertà e sicurezza non sono beni gratuiti, ma conquistati, cioè storicamente costruiti attraverso conflitti, responsabilità, partecipazione¹⁰³. L'educazione civica, in questa cornice, serve a disinnescare un rischio tipico della democrazia formale: quello di credere che i diritti funzionino automaticamente, mentre spesso richiedono consapevolezza e strumenti per essere esercitati.

Il collegamento con l'istruzione come diritto sociale completa il quadro. L'art. 34, insistendo sulla scuola "aperta a tutti" e sull'obbligo e gratuità dell'istruzione inferiore, ma soprattutto

¹⁰¹ Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*, in *Gazzetta Ufficiale*, 17 giugno 1958, n. 143, p. 2

¹⁰² Caligiuri, *Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo*, cit., p. 6.

¹⁰³ *Ibidem*.

sull'impegno della Repubblica a rendere effettivo l'accesso ai gradi più alti anche per i capaci e meritevoli privi di mezzi, rende esplicito che l'uguaglianza passa attraverso opportunità educative concrete¹⁰⁴. È qui che la rimozione degli ostacoli sociali assume un significato nitido: non solo impedire discriminazioni dirette, ma creare condizioni affinché le differenze di partenza non si trasformino in destini. Dentro questo orizzonte l'educazione civica trova il suo senso più autentico: non celebrare l'ordinamento, ma formare una coscienza civica capace di riconoscere quando l'uguaglianza è promessa mantenuta e quando è promessa tradita, e di assumere, con misura, ma anche con fermezza, la responsabilità di correggerne le fratture.

2.5 Verso una pedagogia della pace

Se si guarda al secondo Novecento italiano senza forzare le categorie, il passaggio "verso" una pedagogia della pace non coincide con l'invenzione improvvisa di un nuovo lessico scolastico, né con la semplice somma di movimenti e parole d'ordine. È piuttosto un processo di sedimentazione: il pacifismo, mentre attraversa stagioni differenti e muta interlocutori, finisce per mettere in crisi l'idea che la pace sia un tema accessorio, da evocare solo quando la guerra torna a imporsi nel discorso pubblico. In questo processo, i movimenti per la pace diventano uno spazio di apprendimento collettivo, capace di incidere sulla cultura politica e, indirettamente, sul modo in cui si pensa l'educazione. Il punto di svolta, qui, non è tanto "quando" si inizia a parlare di pace, ma "come" la pace comincia a essere intesa: non solo come aspirazione morale, ma come criterio per leggere la società e orientare responsabilità pubbliche¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 23.

¹⁰⁵ Noce, *Per una storia dei movimenti pacifisti nell'Italia repubblicana: esperienze e pratiche di donne cattoliche*, cit., p. 2.

In controluce si vede bene ciò che accade a partire dalla metà degli anni Cinquanta, quando alcune cesure, la marcia Perugia-Assisi del 1961, l'apertura del Vaticano II, la *Pacem in Terris*, segnano una fase nuova: la pace entra in una mobilitazione più ampia, con tratti di massa e connessa a istanze antiautoritarie, dentro un contesto politico e internazionale che rende più visibile il legame tra conflitto, potere e partecipazione¹⁰⁶. Da qui deriva una conseguenza che riguarda direttamente l'educazione: la pace non può essere trasmessa come una "dottrina" neutra, perché si intreccia con la formazione del giudizio e con la capacità di assumere posizione davanti ai conflitti reali.

È in questo senso che la scuola del dopoguerra, pur con tutti i suoi limiti, costituisce una delle prime cornici istituzionali in cui l'idea di educazione civica prova a darsi una forma. Nel momento in cui l'educazione civica viene pensata come concetto che tiene insieme la finalità della scuola e l'apertura alla vita sociale, giuridica e politica, si dichiara implicitamente che la formazione del cittadino non è un capitolo laterale, ma la trama che attraversa gli apprendimenti¹⁰⁷. La pace, qui, non è ancora tematizzata con la densità che avrà più tardi; tuttavia la direzione è già leggibile: educare significa anche costruire un rapporto tra persona e collettività, tra coscienza e norme, tra libertà e responsabilità, e questo rapporto può diventare il terreno su cui la pace smette di essere un semplice auspicio.

Negli anni in cui la nonviolenza e il dissenso cattolico si fanno più visibili, il passaggio verso una pedagogia della pace prende anche un'altra via: quella della cultura e della parola pubblica. Il laboratorio di riviste, comunità e reti intellettuali non funziona solo come cassa di risonanza; produce categorie con cui interpretare il presente. Quando, tra la fine dei Settanta e i decenni successivi, la riflessione sulla cultura della pace diventa un orizzonte più autonomo e incisivo, il pacifismo non resta confinato nell'attivismo, ma si trasforma in un dispositivo di

¹⁰⁶ Ibidem, p. 2.

¹⁰⁷ Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica* (G.U. 17 giugno 1958, n. 143), p. 2.

comprensione del mondo e, quindi, in una domanda educativa¹⁰⁸. Qui la pedagogia della pace nasce anche come esigenza di dare continuità a quella domanda: non lasciare che l'urgenza emotiva del momento (la crisi, la guerra, l'allarme) si consumi senza generare apprendimenti durevoli.

Dentro questo percorso, la figura di Balducci è significativa non perché “aggiunga” un tema, ma perché mette a fuoco una soglia morale e politica. Quando insiste sulla centralità delle Nazioni Unite come approdo storico dell'umanità e collega questo spirito alla Costituzione repubblicana, richiamando il ripudio della guerra e l'idea di un ordinamento orientato a pace e giustizia tra le Nazioni, sta dicendo, in sostanza, che la pace non è un argomento negoziabile, ma un punto fermo del cammino civile¹⁰⁹. Tradotto sul terreno educativo, questo significa che una pedagogia della pace non può accontentarsi di buone intenzioni: deve interrogare la coscienza storica, il rapporto tra diritto e cultura, e persino lo “sgomento morale” che certe svolte producono nelle persone, perché anche quel turbamento chiede di essere elaborato, non rimosso.

Infine, quando il pacifismo entra stabilmente nella sfera pubblica, una parte della transizione “verso” la pedagogia della pace passa per il riconoscimento istituzionale di finalità esplicitamente formative. La legge istitutiva del servizio civile nazionale lo rende evidente, elencando tra gli scopi la promozione della solidarietà e della cooperazione con particolare riguardo, tra l'altro, all'educazione alla pace fra i popoli, e indicando la formazione civica e sociale dei giovani come orizzonte dichiarato¹¹⁰. Qui la pace viene nominata come finalità educativa, non soltanto come valore politico: è un passaggio decisivo, perché consente di pensare la pedagogia della pace come un campo in cui etica, cittadinanza e responsabilità pubblica si incontrano, senza ridursi a retorica.

¹⁰⁸ Santagata, *Ricorda Martini*, in “Annali di Storia di Firenze”, 8/2013, p. 398.

¹⁰⁹ Archivio Storico Comunità dell'Isolotto, *E. Balducci, l'Isolotto, il dissenso creativo*, cit., p. 20.

¹¹⁰ Legge 6 marzo 2001, n. 64, *Istituzione del servizio civile nazionale* (G.U. 14 marzo 2001, n. 61), p. 1.

Resta, certo, un punto critico: trasformare la pace in pedagogia significa sottrarla al linguaggio dell'astrazione. La scuola e le istituzioni educative possono produrre formule, ma non per questo producono coscienze. Il rischio che l'educazione alla pace diventi "nuova retorica" è stato segnalato con chiarezza: proprio perché riguarda valori generali, essa richiede una progettazione seria, capace di radicarsi in un curriculum e di evitare che la pace resti un discorso alto e inattaccabile, ma sterile¹¹¹. Per questo, il senso del "verso" che intitola il paragrafo non è un semplice movimento in avanti: è una ricerca di forme, di linguaggi e di criteri che rendano la pace un'esperienza culturale ed educativa dotata di spessore, e non un'etichetta che si accende solo quando serve.

2.5.1 Dal pacifismo etico alle pratiche educative e scolastiche

Il passaggio dal pacifismo etico alle pratiche educative non avviene per semplice "traslazione" di valori: richiede, piuttosto, un lavoro di traduzione. Traduzione in linguaggi scolastici, in tempi didattici, in scelte metodologiche concrete. In Italia, già alla fine degli anni Cinquanta, l'idea di educazione civica viene formulata come necessità di creare un rapporto vivo fra Scuola e Vita, e come compito della scuola di porsi "coscienza" dei valori sociali, accogliendoli nel proprio dominio critico¹¹². È un punto essenziale, perché sposta il baricentro: la pace non è più soltanto un ideale morale, ma diventa un criterio di orientamento dell'esperienza formativa, chiamato a incidere sul modo in cui si apprende, si discute, si convive.

Questa traduzione, però, non regge se resta confinata ai contenuti. L'educazione alla pace, quando scende nella quotidianità scolastica, vive o muore in ciò che la scuola fa davvero: come si gestiscono i conflitti, che spazio hanno le voci minoritarie, che rapporto c'è fra autorità e

¹¹¹ Butturini, *Educazione alla pace nella scuola*, cit., p. 5.

¹¹² Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*, p. 1.

autorevolezza, come si valuta. Butturini lo dice con una formula che, letta oggi, sembra scritta apposta per questo snodo: non basta costringere la scuola a un discorso diverso, se non si arriva a farla “discorrere diversamente”, cioè a cambiare le metodologie¹¹³. Qui il pacifismo etico smette di essere predicazione e diventa pratica: cooperative learning, discussione regolata, lavoro per progetti, decisioni condivise su regole e responsabilità, momenti strutturati di mediazione. Non sono tecnicismi pedagogici; sono il modo in cui l’idea di pace prende corpo. La stessa logica riemerge, con un taglio più esplicitamente politico-culturale, quando l’educazione alla pace viene intesa come una vera e propria diseducazione alla guerra¹¹⁴. È un passaggio che costringe a guardare in faccia ciò che, spesso, resta ai margini: la pace non si costruisce soltanto aggiungendo “buone parole”, ma disinnescando abitudini, gerarchie implicite, linguaggi violenti, e quell’idea di normalità che finisce per rendere tollerabili, quasi naturali, dinamiche di esclusione e di sopraffazione. Se presa sul serio, questa prospettiva spinge la scuola a interrogarsi sulle proprie routine: quali narrazioni vengono normalizzate? che spazio hanno la competizione e la gerarchia? che cosa comunica, in modo implicito, una valutazione vissuta come umiliazione? Il punto non è moralizzare; è rendersi conto che la pace, in classe, è anzitutto una qualità delle relazioni e dei messaggi.

Da qui, il legame con strumenti più “operativi” diventa naturale. Il RFCDC del Consiglio d’Europa, ad esempio, assume come presupposto della cultura democratica la convinzione che differenze di opinione e conflitti debbano essere risolti pacificamente¹¹⁵. Non è solo un enunciato valoriale: è una competenza osservabile, coltivabile, e quindi insegnabile. E infatti la dimensione valutativa torna centrale: se l’educazione alla pace vuole diventare pratica scolastica, deve poter essere riconosciuta e accompagnata nel tempo, senza ridursi a impressioni o a giudizi morali. In questa prospettiva, la valutazione, quando è condotta in modo rispettoso,

¹¹³ Butturini, *Educazione alla pace nella scuola*, cit. p. 7.

¹¹⁴ Fiorucci, Crescenza, *Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall’analisi del paradigma del “Vivir Bien”*, cit., p. 3.

¹¹⁵ Council of Europe, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in brief*, 2021, p. 7.

può trasformare un comportamento problematico in un punto di svolta del processo educativo¹¹⁶. È una frase che vale più di molte dichiarazioni di principio: sposta l'attenzione dalla punizione all'apprendimento, dalla stigmatizzazione alla responsabilizzazione, e rende concretamente plausibile una scuola che “educa alla pace” proprio mentre affronta situazioni difficili.

Un ultimo passaggio riguarda la struttura stessa degli obiettivi formativi. La pace, se è pratica e non slogan, deve attraversare conoscenze, atteggiamenti e comportamenti. Il quadro UNESCO sulla Global Citizenship Education insiste esattamente su questa architettura, distinguendo un dominio cognitivo, uno socio-emotivo e uno comportamentale¹¹⁷. Nella scuola, questo significa progettare attività che tengano insieme comprensione e vissuto: leggere criticamente un conflitto (cognitivo), riconoscere empatia e dignità dell'altro (socio-emotivo), agire con coerenza nelle micro-scelte quotidiane (comportamentale). Il pacifismo etico, allora, non viene “abbassato” a esercizio scolastico: viene reso praticabile. E quando la cultura pacifista produce luoghi di parola pubblica e di circolazione di idee, come accade con l'esperienza di “Testimonianze”, indicata come punto di riferimento per il movimento pacifista e per il cattolicesimo progressista¹¹⁸, si capisce che la dimensione educativa non sta solo dentro l'aula. Sta anche nelle reti, nei materiali, nelle comunità che sostengono la scuola e la sfidano a essere più adulta, meno rituale, più capace di costruire coscienza civica.

In questo senso, il passaggio “dal pacifismo etico alle pratiche educative e scolastiche” è un cambio di stato: dai valori alle forme di vita. E la pace, in classe, smette di essere un tema e diventa un metodo.

¹¹⁶ Ibidem, p. 20.

¹¹⁷ UNESCO, *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*, 2015, p. 19.

¹¹⁸ Pedrini, *Educare alla Pace in Italia*, cit., p. 20.

Capitolo 3

Don Lorenzo Milani nel filo rosso della pace

3.1 Don Milani nel contesto del pacifismo educativo italiano

Collocare don Lorenzo Milani nel pacifismo educativo italiano significa, prima di tutto, sottrarlo a una lettura riduttiva che lo vorrebbe “solo” un prete ribelle o un maestro scandaloso¹¹⁹. Il suo profilo si forma, invece, dentro una costellazione culturale più ampia, nata nel dopoguerra e alimentata da due correnti che spesso si sono guardate con diffidenza ma che, su un punto, convergono: l’idea che la pace non sia un sentimento privato, bensì un compito pubblico, da costruire attraverso coscienze istruite, capaci di parola e di responsabilità. In questa cornice, l’educazione alla pace diventa educazione alla cittadinanza: non decorazione morale, ma pratica che incide sul modo in cui si interpreta la realtà sociale, si valutano i poteri, si riconoscono i diritti.

Il pacifismo educativo italiano del secondo Novecento non vive soltanto di manifesti; vive di scuole, di comunità, di luoghi dove la formazione è concepita come apprendimento della convivenza. Non è un caso che, nelle ricostruzioni più attente, ricorra il riferimento a figure e tradizioni differenti, dalla riflessione laica sulla nonviolenza fino alle elaborazioni del

¹¹⁹ Per una biografia, N. Fallaci, *Dalla Parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Rizzoli, Milano, 2024. Per le opere, si rimanda a don Milani, *Tutte le opere*, a cura di F. Ruozzi, e A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Meridiani Mondadori, Milano, 2017, 2 voll.

cattolicesimo “impegnato” nel segno della pace come promozione dell’umano. Dentro questo quadro si colloca anche l’orizzonte ecclesiale che, tra *Pacem in terris* e il dibattito conciliare, tematizza la pace come responsabilità storica e non come semplice assenza di guerra. È proprio in tale clima che alcuni interpreti colgono con chiarezza le matrici della posizione milaniana: motivazioni civili e religiose insieme, unite dal primato della coscienza e dalla ricerca di una fedeltà concreta ai più deboli¹²⁰.

Qui si innesta il punto più delicato: la continuità di Milani con la tradizione nonviolenta e, insieme, la sua specificità. La continuità sta nel repertorio di letture e di riferimenti che la sua esperienza educativa assume e rielabora: testi classici sul rapporto tra legge e giustizia, pagine che interrogano l’obbedienza, e anche opere riconducibili esplicitamente alla cultura nonviolenta, fino all’autobiografia di Gandhi¹²¹. Non si tratta, però, di un “gandhismo” di maniera. La nonviolenza, per Milani, non è un’etichetta né un programma astratto: è un metodo di formazione del giudizio, un esercizio che educa a distinguere tra legalità e giustizia, tra disciplina e subordinazione, tra adesione cieca e responsabilità. Ed è qui che emerge la sua specificità: la nonviolenza non è separabile dalla fatica dell’alfabetizzazione, dalla conquista della parola, dal rifiuto di una cultura che lascia muti proprio coloro che pagano più spesso il prezzo delle guerre e delle ingiustizie.

Un’altra linea di continuità, spesso trascurata, riguarda la trama dei contatti e delle consonanze con il pacifismo laico italiano. Nelle ricostruzioni dedicate alla figura del Priore, compare l’incontro e la collaborazione con Aldo Capitini, che in Italia ha dato forma teorica e pedagogica all’educazione alla nonviolenza¹²². È un dato significativo perché chiarisce come Barbiana non sia un mondo chiuso, né un’esperienza “parrocchiale” nel senso ristretto del termine: Milani

¹²⁰ B. Becchi, *Matrici ed analogie culturali nel pensiero e nell’azione pedagogica di don Lorenzo Milani*, in *Don Milani. Da un’idea di scuola, un’idea di società civile. Atti del Convegno (Università per Stranieri di Siena, Dipartimento di Studi Umanistici, 29,30 novembre 2023)*, a cura di C. Scaglioso, Monteriggioni, Betti Editrice, 2024, p. 96.

¹²¹ Ibidem.

¹²² Ibidem.

dialoga, incrocia, seleziona, e lo fa con un criterio preciso, sempre educativo. Per questo, anche quando si parla di pace, il suo punto di partenza non è un ideale remoto, ma l'urgenza di sottrarre i ragazzi alla passività, alla delega, alla rassegnazione che la scuola tradizionale tende a normalizzare.

In questa prospettiva, don Milani appare pienamente dentro il pacifismo educativo italiano, ma senza confondersi con esso. Non lo si può rinchiudere nelle categorie del dissenso cattolico: la sua critica alle istituzioni è descritta come “amore costruttivo”, e la sua disobbedienza come scelta che accetta di pagare personalmente il prezzo delle proprie parole¹²³. È un tratto che, in Italia, incrocia il pacifismo civile e, nello stesso tempo, lo supera: perché l'obiettivo non è soltanto contestare la guerra, ma formare persone capaci di non lasciarsi usare, di leggere i conflitti, di riconoscere gli interessi che li muovono. In controluce, si comprende perché la sua pace sia sempre educativa: una pace che non addormenta, che non consola, che non semplifica; una pace che si costruisce a partire dall'incontro con l'altro e dal lavoro, spesso faticoso, di diventare più umani¹²⁴.

3.1.1 Continuità e specificità rispetto alla tradizione non violenta

Collocare don Lorenzo Milani nel pacifismo educativo italiano significa, prima di tutto, evitare due scorciatoie opposte: ridurlo a un “maestro della pace” nel senso generico e celebrativo del termine, oppure isolarlo come un caso irripetibile, buono solo per la memoria. In realtà, Milani sta dentro una trama riconoscibile di nonviolenza civile e religiosa del secondo dopoguerra, ma ci entra da una porta particolare, quella della scuola, e proprio qui si misura la sua specificità.

¹²³ E. Florio, *Don Milani, esempio di impegno cristiano oltre le barriere confessionali*, in “Quaderni per il Dialogo e la Pace”, 2/2017, numero monografico *Don Lorenzo Milani. Profeta, Testimone, Credente*, p. 40.

¹²⁴ G. Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella “Lettera a una professoressa”*, in “Rivista di Storia dell'Educazione”, 7, 2/2020, pp. 99, 106, 108.

La continuità con la tradizione nonviolenta emerge già se si guarda al tipo di dissenso che Milani incarna. Non è un dissenso agitato per vocazione polemica, né una contestazione “di schieramento”: è un dissenso che chiede coerenza, e che accetta il costo personale delle proprie scelte, come cifra morale della nonviolenza stessa. In questa linea, Milani viene accostato, con una naturalezza tutt’altro che ornamentale, a un ambiente culturale e pratico in cui operano figure ed esperienze decisive per l’Italia nonviolenta: Gandhi e Martin Luther King, Aldo Capitini, Danilo Dolci; e, accanto ai nomi, i luoghi concreti del lavoro educativo e sociale (Trappeto, Riesi, Barbiana), con la loro idea di trasformazione non attraverso lo scontro armato, ma attraverso responsabilità, condivisione e azione comunitaria¹²⁵. È una parentela che non nasce da etichette, ma da un medesimo presupposto: la pace non come tregua, bensì come forma di vita pubblica che richiede una disciplina interiore e una scelta di campo a favore degli ultimi. Dentro questa continuità, però, Milani non si limita a “ripetere” la nonviolenza: la traduce in un linguaggio educativo. Qui sta il punto più originale. Se la tradizione nonviolenta italiana, in varie declinazioni, ha spesso posto al centro l’azione politica e la testimonianza, Milani concentra l’energia nonviolenta sul dispositivo scolastico, perché è lì che si decide chi avrà parola e chi resterà muto. È significativo che, nel ricostruire le matrici culturali del suo pensiero, venga sottolineata l’importanza delle letture “non violente” (accanto alle fonti bibliche), fino alla presenza esplicita di Gandhi e, soprattutto, al rapporto con Capitini, indicato come teorico dell’educazione alla nonviolenza: non un incontro marginale, ma un elemento che aiuta a capire come la pace, per Milani, non possa essere separata dall’alfabetizzazione critica e dalla crescita autonoma delle persone¹²⁶.

Questa specificità educativa si vede anche nel modo in cui Barbiana funziona come micro-società. La comunità scolastica non è solo un luogo di istruzione: è un laboratorio in cui le grandi questioni civili, lotte sindacali, giustizia e ingiustizia, temi della pace, entrano nel

¹²⁵ Florio, *Don Milani, esempio di impegno cristiano oltre le barriere confessionali*, cit., p. 43.

¹²⁶ Becchi, *Matrici ed analogie culturali nel pensiero e nell’azione pedagogica di don Lorenzo Milani*, cit., p. 50.

curricolo come materia viva e permanente, non come “giornate a tema”¹²⁷. In altre parole: la nonviolenza non è un capitolo da aggiungere, è la grammatica del vivere insieme, fatta di studio rigoroso, presa di parola, responsabilità reciproca.

Da qui, infine, un ultimo tratto distintivo: la nonviolenza milaniana non coincide con un’educazione alla sola tolleranza, ma con la costruzione di una società cooperativa, capace di reggere le differenze senza trasformarle in esclusione. In questa prospettiva, la pace non è un obiettivo morale astratto; è il risultato di un lavoro educativo che passa per lingua, autostima, tutoring, cooperazione: strumenti che spostano potere e dignità verso chi ne è privo¹²⁸. È una nonviolenza “di scuola”, che non rinuncia alla radicalità, ma la pratica nell’unico modo che Milani ritiene davvero durevole: costruendo cittadini capaci di non delegare ad altri la propria dignità, perché messi nelle condizioni di avere parola e strumenti per far sentire la propria voce¹²⁹.

3.2 Pace, giustizia sociale e Costituzione nel pensiero milaniano

Nel pensiero di don Lorenzo Milani la pace non è un tema “a parte”, da aggiungere in coda ai programmi o da evocare nelle ricorrenze: è un criterio di verità che attraversa la vita pubblica, e quindi anche la scuola, perché si misura sul modo in cui una comunità tratta i più fragili. Per questo, quando Milani prende sul serio la parola *pace*, la porta subito nel luogo più concreto e vincolante che conosce: la Costituzione. Non lo fa per amore di citazione, ma per trovare un metro comune, condivisibile anche da chi non crede, capace di svelare l’inganno delle parole

¹²⁷ G. Teri, *Il segreto di Barbiana e l’educazione alla cittadinanza nell’esperienza delle scuole milanesi*, in “Rivista di studi e ricerche sulla criminalità organizzata”, 9, 2/2023, p. 3.

¹²⁸ Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell’istruzione nella “Lettera a una professoressa”*, pp. 99, 108.

¹²⁹ T. Giovannazzi, s.d., *I care. L’impegno pedagogico di don Lorenzo Milani tra sviluppo umano e giustizia sociale*, in “CQAI”, 14, 43, pp. 178,187.

nobili usate a coprire la sopraffazione. In quella direzione si capisce perché rivendichi il diritto di dividere il mondo non in patrie e stranieri, ma in diseredati e oppressi, da un lato, e privilegiati e oppressori, dall'altro¹³⁰: una scelta che sposta la questione dalla retorica dell'appartenenza alla sostanza delle condizioni di vita, e fa della pace una responsabilità verso chi resta "fuori" dalle tutele reali.

L'aggancio costituzionale, però, non resta un'argomentazione giuridica astratta. Diventa immediatamente un discorso di giustizia sociale. Se la Repubblica "ripudia" la guerra, allora la pace non può essere compatibile con un ordine sociale fondato sull'ingiustizia; e se la difesa della patria è dovere del cittadino, occorre chiedersi che cosa davvero si stia difendendo: la vita e i diritti di tutti, oppure gli interessi di una parte. Milani impone questa domanda usando gli articoli 11 e 52 come criterio di giudizio, quasi una cartina di tornasole che costringe a guardare la storia senza alibi¹³¹. La pace, in questa luce, è legata alla libertà altrui e alla dignità di chi, storicamente, paga il prezzo delle "patrie" decise da altri. E diventa anche, di riflesso, un problema educativo: perché senza coscienza civica, senza strumenti per capire e contestare, quei principi restano parole che non si difendono da sole.

Qui entra in gioco la scuola come luogo costituzionale in senso forte, non perché "citi" la Carta, ma perché forma persone capaci di misurare le leggi sulla giustizia. Milani, nella *Lettera ai giudici*, insiste su un punto che sembra semplice e invece è decisivo: le leggi giuste sono la forza del debole, e l'unica obiezione moralmente seria non è quella che si limita a indignarsi, ma quella che accetta di pagare di persona¹³². Detto così, il suo discorso non è contro la legalità; è contro l'obbedienza cieca. E porta la Costituzione a contatto con la coscienza, come se dicesse: la pace nasce quando la legge non viene usata per schiacciare, ma per proteggere.

¹³⁰ L. Milani, *Lettera ai cappellani militari*, in *Tutte le opere*, cit.

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² L. Milani, *Lettera ai giudici*, in *Tutte le opere*, cit.

In questo quadro la giustizia sociale non è un capitolo separato: è la sostanza stessa della pace. Se la scuola, invece di rimuovere gli ostacoli, finisce per confermarli, allora tradisce il mandato costituzionale e produce una violenza più sottile, quella dell'esclusione "normale". Giovannazzi, leggendo *Lettera a una professoressa*, mette a fuoco proprio questo: una scuola che seleziona e discrimina, sotto la maschera dell'oggettività, contraddice l'articolo 3 e rende l'uguaglianza una promessa vuota¹³³. Montanari, tornando su quel verbo, insiste sulla forza di un infinito che non si chiude mai: il "rimuovere" non è una formula retorica, ma un compito permanente che obbliga la Repubblica a misurarsi, ogni giorno, con le disuguaglianze reali¹³⁴. Per questo, nel pensiero milaniano, la pace coincide con l'effettività dei diritti. Non basta proclamare l'uguaglianza se poi l'istruzione resta un bene distribuito "a fortuna", secondo il ceto e il capitale culturale delle famiglie. Crescenza, leggendo la lezione milaniana, lo dice con chiarezza: quando l'istruzione diventa un bene per tutti, si attuano i principi della Costituzione, e la scuola smette di essere un filtro sociale per tornare ad essere un servizio della persona e della comunità¹³⁵. È in questa scelta, più che in qualsiasi slogan, che Milani colloca la pace: non un sentimento pacificato, ma una società meno violenta perché meno ingiusta, capace di far contare ciascuno dentro la parola "Repubblica".

3.2.1 Uguaglianza, parola e funzione emancipativa della scuola

Nel pensiero di don Lorenzo Milani l'uguaglianza non è un principio astratto da enunciare, né un obiettivo generico da affidare alla buona volontà. È una responsabilità concreta, che passa per un punto preciso: la parola. Chi non possiede le parole resta esposto, frainteso, facilmente

¹³³ Giovannazzi, *I care. L'impegno pedagogico di don Lorenzo Milani tra sviluppo umano e giustizia sociale*, cit., p. 7.

¹³⁴ T. Montanari, *Rompere la cittadella del privilegio: don Milani, la Costituzione e la funzione della cultura*, cit., p. 18.

¹³⁵ Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola*, cit., p. 100.

giudicato; e, soprattutto, rimane fuori dai luoghi in cui si decide. In questa prospettiva, la scuola non può limitarsi a “istruire”: deve riequilibrare, e lo fa insegnando a nominare il mondo, a discuterlo, a contestarlo con lucidità. Se la lingua comune viene trattata come un marchio sociale, se diventa un codice dei “ricchi” fissato per escludere e per sanzionare, allora la selezione non è un incidente del sistema: è il sistema stesso. Milani rovescia questa logica e mette al centro l’idea che il lavoro educativo, prima ancora che trasmettere contenuti, debba restituire dignità a chi non è nato dentro le parole legittime¹³⁶.

Qui la funzione emancipativa della scuola prende forma. Non si tratta soltanto di recuperare chi “va male”, né di correggere qualche disparità in partenza: il punto è impedire che la scuola diventi un luogo in cui si curano i “sani” e si respingono i “malati”, cioè un’istituzione che protegge chi è già attrezzato e allontana chi avrebbe più bisogno¹³⁷. Per Milani, l’uguaglianza si misura in questo snodo: o la scuola si assume il peso degli ultimi, o smette di essere scuola e diventa un dispositivo di differenziazione sociale. Non c’è neutralità possibile, perché ogni scelta didattica, cosa si valuta, come si parla, che tipo di errori si tollerano, chi si ascolta davvero, costruisce gerarchie oppure le disinnesca.

La parola, inoltre, non è solo strumento. È un’esperienza morale e politica. Dare lingua significa mettere una persona nelle condizioni di riconoscere un’ingiustizia, di raccontarla senza umiliarsi, di domandare conto. La centralità della lingua a Barbiana, letta anche dalla storiografia pedagogica recente, non è un vezzo “umanistico”: è l’asse su cui si innesta autostima, integrazione, capacità di partecipare e di non subire¹³⁸. In questo senso l’uguaglianza non coincide con l’appiattimento, ma con un lavoro intensivo e paziente: nessuno deve restare indietro perché nessuno deve essere lasciato senza strumenti di parola.

¹³⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 21.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 22.

¹³⁸ Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell’istruzione nella ‘Lettera a una professoressa*, pp. 99, 108 e p. 100.

È qui che la scuola si rivela anche come luogo di giustizia. Nella celebre formula ripresa e commentata dagli interpreti, la scuola ha un problema solo: i ragazzi che perde. Non è un'esagerazione retorica; è un criterio di valutazione dell'istituzione. Se un sistema accetta la dispersione come "fisiologica", se si limita a registrarla e a trasformarla in colpa individuale, allora la scuola abdica alla sua funzione pubblica. L'emancipazione, invece, è cercare chi è stato lasciato ai margini, riconoscerlo, ricominciare¹³⁹.

Ecco perché, nel filo che unisce uguaglianza e pace, l'educazione milaniana non separa mai parola e vita. Nel momento in cui un ragazzo impara a parlare con precisione, a scrivere insieme agli altri, a far valere le proprie ragioni senza violenza, cambia la qualità della sua presenza nel mondo. Non è un risultato "interno" alla scuola: è un passaggio di cittadinanza. Anche per questo Barbiana, a distanza di decenni, continua a essere letta come una comunità in cui il silenzio diventa voce, e la voce diventa possibilità di stare nella società senza chiedere permesso¹⁴⁰.

3.3 Obbedienza, coscienza e disobbedienza civile

Nel lessico milaniano, "obbedienza" non è mai una parola neutra. È un terreno di scontro, quasi un banco di prova, perché mette a contatto la disciplina sociale con ciò che, per lui, resta non negoziabile: la coscienza personale, chiamata a rispondere delle proprie scelte anche quando la collettività pretende conformità. Questa tensione esplode nel 1965, quando i cappellani militari toscani liquidano l'obiezione di coscienza come viltà: Milani non reagisce con una invettiva generica, ma sposta la discussione su un piano severo, concreto, verificabile. Chiede di "misurare" le guerre e gli ordini ricevuti con il metro della Costituzione, accostando l'art. 11

¹³⁹ L. Seriacopi, *Don Milani maestro ed educatore. Una nuova funzione della scuola. La scuola di don Milani tra passato e futuro*, in C. Scaglioso (a cura di), *Don Milani da un'idea di scuola, un'idea di società civile.*, cit., p. 10.

¹⁴⁰ Teri, *Il segreto di Barbiana e l'educazione alla cittadinanza nell'esperienza milanese*, pp. 55, 73 e p. 59.

(ripudio della guerra) e l'art. 52 (difesa della Patria) e domandando, senza scorciatoie, se di fronte a guerre di offesa o ad azioni contro civili il soldato dovesse “obbedire” o seguire ciò che detta la coscienza¹⁴¹. Qui la disobbedienza non è un gesto romantico: è una scelta che nasce dal conflitto tra legalità formale e legalità sostanziale, tra comando e giustizia.

La stessa logica, in modo ancora più netto, riappare nella *Lettera ai giudici*. Milani ragiona dentro il diritto, non fuori: richiama testi normativi e giurisprudenza per mostrare che persino l'ordinamento militare ammette un limite interno al dovere di obbedienza, quando l'ordine è “manifestamente delittuoso”. E se lo riconosce il diritto positivo, allora, sostiene, è inevitabile riconoscere anche l'esistenza di una coscienza che non può essere spenta proprio nel momento decisivo¹⁴². Non è un invito alla ribellione continua; semmai, è un'educazione alla responsabilità, perché l'obbedienza cieca produce un paradosso: rende possibile il male senza autore, scaricandolo sempre “più in alto”.

È qui che Milani rovescia la retorica dell'obbedienza come virtù civica. L'idea di sovranità popolare, che spesso resta un enunciato astratto, diventa per lui una consegna educativa: se i giovani sono “sovrani”, allora l'obbedienza non è più la prima qualità richiesta, ma “la più subdola delle tentazioni”¹⁴³. La disobbedienza civile, in questa prospettiva, non nasce dall'arbitrio individualista; nasce dalla maturazione di un soggetto che sa di non poter delegare l'etica a nessuno, neppure allo Stato o ai superiori. Lo stesso passaggio, infatti, richiama il punto decisivo: davanti ai crimini, l'obbedienza non assolve, e i “teorici dell'obbedienza” diventano i primi responsabili del disastro morale che segue¹⁴⁴.

In questo quadro, la “disobbedienza” non è opposizione alla legalità, bensì difesa della legalità quando essa rischia di svuotarsi in rituale. Non a caso, Montanari osserva che nelle due lettere

¹⁴¹ L. Milani, *Documenti del processo di Don Milani. L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria Editrice Fiorentina, 1965, p. 8.

¹⁴² Milani, *Lettera ai giudici*, cit.

¹⁴³ Milani, *Documenti del processo di Don Milani. L'obbedienza non è più una virtù*, cit., p. 44.

¹⁴⁴ Ibdem.

del 1965 l'art. 11 diventa lente per leggere l'intera storia delle guerre italiane e per interrogare il futuro¹⁴⁵: la coscienza non viene chiamata a sostituire la Costituzione, ma a prenderla sul serio. Persino nei passaggi processuali, quando si discute se la difesa degli obiettori superi i limiti della libera manifestazione del pensiero, riaffiora la questione decisiva: dove finisce l'ordine e dove comincia la responsabilità personale, anche alla luce dell'art. 52¹⁴⁶. Milani, in definitiva, non educa alla disobbedienza come gesto identitario; educa a una coscienza capace di dire “no” quando il “sì” sarebbe complicità.

3.3.1 Lettera ai cappellani militari e Lettera ai giudici: legalità nonviolenta

Nel dittico formato dalla *Lettera ai cappellani militari* e dalla *Lettera ai giudici* don Lorenzo Milani costruisce una nozione di “legalità” che non coincide con la resa all'ordine costituito, ma con un'adesione esigente, e per questo inquieta, alla coscienza e alla Costituzione. Il punto di partenza è concreto, quasi quotidiano: un ordine del giorno dei cappellani in congedo, celebrativo della retorica patriottica e severo verso gli obiettori di coscienza, bollati come “espressione di viltà”¹⁴⁷. Milani non risponde con una invettiva gratuita; sceglie, invece, la via più impegnativa: trasformare l'offesa in un terreno di chiarificazione pubblica. La sua scrittura, persino quando è tagliente, resta “civile” nel senso pieno del termine: parla da cittadino che pretende ragioni, e da educatore che rifiuta scorciatoie morali.

Il cuore dell'argomento è un gesto tipicamente giuridico: fissare il *metro* della discussione. Milani lo prende dalla Carta, accostando l'art. 11 e l'art. 52 e chiedendo di misurare “con questo metro” la storia delle guerre italiane e, soprattutto, di sciogliere l'interrogativo decisivo: se e

¹⁴⁵ Montanari, *Rompere la cittadella del privilegio*, in C. Scaglioso (a cura di), *Don Milani: da un'idea di scuola, un'idea di società civile*, cit., p. 19.

¹⁴⁶ Milani, *Documenti del processo di Don Milani. L'obbedienza non è più una virtù*, cit., p. 72.

¹⁴⁷ *Cappellani militari in congedo della Toscana*, “Ordine del giorno” in *Documenti del processo di Don Lorenzo Milani. L'obbedienza non è più una virtù*, cit., p. 4.

quando il soldato dovesse obbedire o, al contrario, obiettare ciò che detta la coscienza¹⁴⁸. La domanda non è evasiva; è una sfida alla retorica che pretende obbedienza senza responsabilità. Qui la nonviolenza non è un sentimentalismo, ma una grammatica della responsabilità: se lo Stato chiede fedeltà, deve anche accettare che la fedeltà si traduca in giudizio critico, non in automatismo.

Questo passaggio prepara la *Lettera ai giudici*, dove la stessa logica viene portata davanti all'istituzione che, per definizione, amministra legalità. Milani apre chiarendo che l'assenza dall'aula non è disprezzo dello Stato: insiste anzi sul suo rispetto per l'ordinamento, proprio perché sa quanto facilmente, “dai tempi di Porta Pia”, il prete venga sospettato di infedeltà civile¹⁴⁹. È una premessa strategica: non chiede immunità, chiede di essere preso sul serio come interlocutore. Subito dopo, sposta l'asse sul suo ruolo di maestro: racconta Barbiana, i ragazzi “timidi e disprezzati”, e la scelta di spendere la vita per la loro elevazione civile¹⁵⁰. La legalità nonviolenta nasce qui, dentro un'aula, prima che in un tribunale: è l'idea che il diritto non si apprende come disciplina fredda, ma come tutela concreta dei più fragili.

Non a caso, nella *Lettera ai giudici* Milani descrive la scuola come luogo peculiare, “in un certo senso” fuori dall'ordinamento giuridico, perché il ragazzo non esercita ancora diritti sovrani ma si prepara a esercitarli, e proprio per questo il maestro deve saper leggere i “segni dei tempi”, formando coscienze capaci di leggi migliori¹⁵¹. In questa frase c'è tutta la sua architettura: educare alla legalità significa educare al futuro della legalità. Lo stesso motivo ritorna, in forma quasi sistematica, quando la riflessione su Barbiana viene ripresa in sede accademica: si può insegnare ad “osservare” le leggi quando sono giuste, cioè quando diventano “forza del più debole”, ma non si può ridurre l'amore per la legge alla pura obbedienza¹⁵².

¹⁴⁸ Don Lorenzo Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, in *Documenti del processo di Don Lorenzo Milani*, cit., p. 8.

¹⁴⁹ Ibidem.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 2.

¹⁵¹ Ibidem, p. 4.

¹⁵² Seriacopi, *Don Milani maestro ed educatore*, cit., p. 9.

Così, tra cappellani e giudici, Milani traccia un confine netto: la legalità che merita fedeltà è quella che regge il vaglio della coscienza e della Costituzione; quando questo legame si spezza, la disobbedienza civile non è rottura violenta, ma responsabilità pubblica, esercitata con parole precise, senza armi e senza odio. È una lezione severa: non concede al cittadino l'alibi del "così fan tutti", e non concede allo Stato il privilegio di chiedere obbedienza senza ragione.

Nel lessico di don Lorenzo Milani, la parola non è un ornamento: è una soglia. Entra in classe come strumento di conoscenza, certo, ma soprattutto come condizione di dignità. Per questo a Barbiana l'alfabeto non è mai neutro: imparare a nominare significa imparare a esistere nello spazio pubblico, senza chiedere permesso. La scuola, nella sua prospettiva, non "spiega" soltanto; mette in mano ai ragazzi il potere di capire e di farsi capire. Quando la lingua manca, la vita sociale si stringe, e l'ingiustizia diventa naturale. È qui che si capisce l'urgenza di "dare la parola": non come concessione benevola, ma come restituzione dovuta a chi, per origine e condizioni, è stato lasciato fuori dai codici della cittadinanza.

L'"I care" che campeggiava sul muro della scuola non è uno slogan sentimentale. È, al contrario, una scelta morale e politica, posta in forma asciutta: "mi sta a cuore" contro il "me ne frego"¹⁵³. In questa antitesi c'è già tutta una pedagogia. Da una parte l'indifferenza che protegge, che salva la propria quiete; dall'altra la decisione di lasciarsi toccare dalla realtà dell'altro, fino a farsene carico. In classe questo si traduce in un'attenzione concreta al singolo, e insieme nel rifiuto di una didattica che separi il sapere dalla vita: la parola vale se incide, se apre passaggi, se rimette in movimento chi si era fermato.

Il nesso tra parola e cura si vede bene nella logica del lavoro linguistico: non si tratta solo di "parlare di più", ma di costruire un linguaggio preciso, capace di nominare i problemi senza edulcorarli. Seriacopi osserva che, per Milani, la parola è il mezzo decisivo per poter intendere

¹⁵³ Giovannazzi, *I care. L'impegno pedagogico di don Lorenzo Milani tra sviluppo umano e giustizia sociale*, cit., p. 182.

e per potersi spiegare¹⁵⁴; e questa mancanza non è un difetto individuale, bensì un effetto sociale. La pedagogia della parola nasce allora come risposta a una disegualianza strutturale: il maestro non addestra, ma accompagna i ragazzi a conquistare strumenti che, fuori dalla scuola, diventano difesa e possibilità.

Un anno con Don Milani insiste su un punto delicato: la parola, in tempi “duri”, rischia di essere svuotata e tradita; ma può anche ritrovare la sua dignità, perché è capace di “spiegare, trasformare, costruire”¹⁵⁵. È una frase che fa da cerniera tra educazione e responsabilità: la parola non serve a vincere discussioni, serve a rendere abitabile il mondo. E qui l’“I care” torna come criterio: prendere sul serio ciò che si dice, misurare sempre le parole sul reale, sentire che ogni affermazione impegna.

Crescenza, leggendo l’esperienza milaniana, richiama l’importanza della lingua insieme a pratiche che sostengono autostima e apprendimento cooperativo¹⁵⁶: elementi che, letti dentro la cornice dell’“I care”, compongono un’idea di scuola in cui nessuno è lasciato solo davanti al proprio limite. Anche Teri, riprendendo la lezione di Barbiana, parla di maieutica e di apprendere insieme come tratti che continuano a nutrire lo spirito di cittadinanza attiva¹⁵⁷. Ma, prima ancora della cittadinanza come esito, qui interessa la radice: la cura del linguaggio come cura della persona.

In definitiva, la pedagogia della parola e dell’“I care” si tiene su un equilibrio semplice e severo: parlare per capire, e capire per prendersi cura. La parola diventa giusta quando non serve a distinguersi, ma a connettere; quando non chiude, ma apre. E l’“I care” è il suo timbro etico: una scuola che forma il linguaggio forma, nello stesso gesto, un modo di stare al mondo.

¹⁵⁴ Cambi, *La lezione di don Milani e della scuola di Barbiana: valida per ieri, oggi e domani!*», cit., p. 25.

¹⁵⁵ CISL Scuola, *Un anno con Don Milani*, 2023, p. 40.

¹⁵⁶ Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell’istruzione nella “Lettera a una professoressa*, cit., p. 100.

¹⁵⁷ Teri, *Il segreto di Barbiana e l’educazione alla cittadinanza nell’esperienza milanese*, cit., p. 56.

3.4.1 Responsabilità, partecipazione e formazione del cittadino

Nel lessico di Barbiana la responsabilità non è un valore astratto, né una virtù privata da coltivare in silenzio. È un dovere pubblico che nasce dall'incontro con la vita degli altri e si misura nella capacità di non voltarsi dall'altra parte. Quando Milani spiega di aver deciso di “spendere la vita” per l'elevazione civile dei ragazzi della sua parrocchia, fissa il punto: la scuola educa alla cittadinanza solo se si assume fino in fondo il destino di chi rischia di restare muto e marginale¹⁵⁸. In questa scelta, prima ancora che in un programma, c'è già una pedagogia della partecipazione: l'aula non è un luogo neutro, ma un'officina dove la coscienza si allena a leggere il mondo e a prenderne parte.

È qui che l'“I care” diventa più di un motto. Non è un invito sentimentale all'empatia, ma la formula breve con cui si rovescia l'indifferenza e si fonda una responsabilità che pretende di tradursi in parola e in azione. Milani insiste che una scuola che studia e pensa ha “il diritto e il dovere” di dire ciò che altri tacciono²: la partecipazione, dunque, non coincide con l'adesione a una causa, ma con l'esercizio di una voce informata, capace di argomentare. Il cittadino non nasce dall'obbedienza disciplinare; nasce dall'educazione a una presa di posizione ragionata, che non si accontenta di ripetere e non teme di esporsi. Nelle righe in cui riflette sul posto del ragazzo e del maestro, Milani arriva a una definizione quasi “costituzionale” della funzione formativa: lo studente, non ancora titolare pieno di diritti, si prepara a esercitarli domani; per questo è insieme “inferiore” (perché deve obbedire) e “superiore” (perché potrà fare leggi migliori), e il maestro, per quanto può, deve saper guardare avanti¹⁵⁹.

La responsabilità, però, per essere reale, richiede un dispositivo: la parola. Giovanazzi lo dice con chiarezza, leggendo l'“I care” come assunzione concreta della situazione dell'altro: sentirsi

¹⁵⁸ Milani, *Lettera ai giudici*, cit.

¹⁵⁹ Ibidem.

responsabili rende possibile ascolto e conoscenza, ma implica anche la capacità di uscire da sé per farsi carico dei problemi altrui¹⁶⁰. È un passaggio decisivo, perché sposta la partecipazione dal piano dell'opinione a quello dell'impegno: non basta "esserci", occorre trovare linguaggio, precisione, e una disposizione a lasciarsi interpellare. E, soprattutto, occorre restituire agli ultimi la possibilità di parlare.

Crescenza, a partire dalla *Lettera a una professoressa*, richiama proprio questo nodo: l'importanza della lingua, i processi di autostima, il tutoring e il lavoro cooperativo non sono semplici tecniche, ma scelte che costruiscono eguaglianza e rompono la servitù dell'ignoranza¹⁶¹. La cittadinanza, in questa prospettiva, non si "spiega": si rende praticabile, distribuendo strumenti e fiducia, fino a far diventare naturale il passaggio dall'esperienza individuale a una responsabilità condivisa.

Negli *Atti* senesi, Cambi traduce la lezione di Barbiana in un'immagine operativa: la classe deve farsi comunità di vita e di studio, interiorizzare regole di convivenza e alimentare una coscienza viva della cultura e della convivenza democratica¹⁶². È un modo concreto di intendere la partecipazione: non come evento, ma come abitudine quotidiana a discutere, scrivere, correggersi, cercare le parole giuste, rispondere di ciò che si dice. È qui che si forma il cittadino: non nella retorica, ma nella fatica ordinaria del confronto.

Teri, infine, insiste su un aspetto che tiene insieme responsabilità e partecipazione senza scorciatoie: l'educazione alla cittadinanza richiede un percorso coinvolgente e impegnativo; il tempo della scuola deve diventare anche tempo del partecipare e dell'interiorizzare, di promozione come persone e come cittadini¹⁶³. Non è un'aggiunta al curriculum, è il suo tono di fondo: la responsabilità cresce quando la scuola pretende serietà e, insieme, restituisce voce.

¹⁶⁰ Giovanazzi, *I care. L'impegno pedagogico di don Lorenzo Milani tra sviluppo umano e giustizia sociale*, cit., p. 5

¹⁶¹ Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola, analisi critica della Lettera a una professoressa*, cit., p. 2.

¹⁶² Cambi, *La lezione di don Milani e della scuola di Barbiana: valida per ieri, oggi e domani!*, cit., p. 15.

¹⁶³ Teri, *Il segreto di Barbiana e l'educazione alla cittadinanza nell'esperienza milanese*, cit., p. 6.

3.5 La Scuola di Barbiana come laboratorio educativo di pace

Chiamare Barbiana “laboratorio educativo di pace” non è un’etichetta suggestiva, ma una descrizione fedele di ciò che lì accadeva ogni giorno: la pace come pratica, non come dichiarazione. Non un capitolo aggiuntivo, da collocare a margine del curriculum, bensì una forma di vita scolastica che rendeva impossibile separare l’apprendimento dalla giustizia. In questo senso, Barbiana non “insegnava” la pace: la faceva sperimentare, dentro un’organizzazione del tempo, un uso rigoroso della parola e una struttura cooperativa che spostava il centro della scuola dall’individuo alla comunità.

Il primo elemento è il tempo. Barbiana assume la continuità come condizione educativa: non la lezione breve e frammentata, ma una presenza che si dilata, fino a diventare abitudine, disciplina, allenamento. In *Lettera a una professoressa* questa scelta viene discussa in modo netto quando si insiste sulla scuola “a pieno tempo” come presupposto reale di efficacia e non come optional: la scuola piena implica un’altra idea di crescita, perché restituisce spazio alla cura, allo studio serio e alla possibilità di non lasciare indietro nessuno¹⁶⁴. È un punto che non riguarda soltanto l’orario, ma la qualità della relazione educativa: più tempo significa più occasioni di ascolto, correzione, confronto, e quindi più possibilità di trasformare il conflitto in parola e la parola in orientamento comune. La ricostruzione storica di quell’esperienza, del resto, rende visibile quanto fosse radicale la scelta: una scuola che “durava otto ore al giorno, estate e inverno”, senza il comfort delle interruzioni rituali, e con una sobrietà che aveva anche un valore formativo¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 92.

¹⁶⁵ G. Formigoni, *Don Lorenzo Milani uomo, cristiano e prete: oltre la mitologia*, in “Quaderni per il Dialogo e la Pace”, 14, 2/2017, p. 21.

Il secondo elemento, decisivo, è la scrittura collettiva. Qui la pace assume la forma di un metodo: imparare a dire insieme, senza dissolversi nel gruppo e senza imporre la propria voce. La pagina introduttiva della *Lettera* lo chiarisce con trasparenza: “gli autori siamo otto ragazzi”, aiutati da compagni che lavorano e rientrano la domenica, e guidati da un priore che “ha diretto i lavori”¹⁶⁶. Non è un dettaglio redazionale: è una scelta pedagogica. Scrivere insieme costringe a negoziare i significati, a verificare le parole, a rinunciare alla frase brillante se non regge di fronte ai fatti. Simeone descrive bene questo passaggio quando mostra la scrittura collettiva come laboratorio che “rivaluta i timidi”, ridimensiona chi tende a imporsi e, soprattutto, trasforma l’idea in un bene comune: quando diventa oggetto di discussione non appartiene più a chi l’ha pronunciata, ma al gruppo che la rielabora fino a renderla più vera e comunicabile.¹⁶⁷ In questa logica, la pace non è un’armonia facile; è un lavoro paziente sul linguaggio, che insegna a stare nelle differenze senza schiacciarle.

Il terzo elemento è la cooperazione come grammatica di giustizia interna alla classe. Crescenza, leggendo la lezione milaniana, richiama con precisione l’opzione per il tutoring e per il lavoro cooperativo come risposta alla disegualianza: non si tratta di “dare a tutti la stessa cosa”, ma di costruire un assetto in cui chi è più avanti sostiene chi è in difficoltà, e l’aiuto diventa struttura, non eccezione¹⁶⁸. È qui che Barbiana funziona davvero come laboratorio: perché addestra a un modo diverso di vivere il successo e l’errore, non come stigma individuale, ma come responsabilità condivisa.

Infine, questo laboratorio non resta chiuso tra le pareti della scuola. Nella testimonianza di Teri la “piccola comunità di Barbiana” appare come luogo che si apre alla conoscenza del mondo e ai temi della pace, fino a diventare ispirazione per un’idea di scuola che ospita stabilmente,

¹⁶⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., 7.

¹⁶⁷ D. Simeone, *Per una pedagogia della parola: don Lorenzo Milani e la scrittura collettiva*, in “Quaderni per il Dialogo e la Pace”, 2/2017, p. 25.

¹⁶⁸ Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell’istruzione nella “Lettera a una professoressa”*, cit., pp. 99, 108, e p. 100.

dentro percorsi e curricoli, i grandi temi civili e sociali¹⁶⁹. Anche qui la pace non è neutra: è il filo che collega studio, coscienza pubblica e capacità di leggere l'ingiustizia senza addomesticarla. Barbiana, in altre parole, mostra che la pace non si improvvisa: si costruisce con il tempo, con la parola condivisa e con una cooperazione che rende la scuola, giorno dopo giorno, un'esperienza di giustizia.

3.5.1 Tempo pieno, scrittura collettiva e cooperazione come pratiche di giustizia

A Barbiana la giustizia non rimaneva un'idea "alta", buona per i discorsi solenni. Prendeva corpo nella gestione concreta del tempo, nella fatica della lingua, nel modo in cui ci si metteva attorno a un tavolo a lavorare. Il tempo pieno non era un semplice ampliamento dell'orario: era la scelta di non lasciare i ragazzi soli davanti alle fratture che la scuola ordinaria tendeva a ignorare. Stare "tutto il giorno e tutto l'anno" con loro significava rendere disponibile l'unica risorsa davvero redistributiva che un maestro può offrire: presenza, continuità, attenzione minuta, e anche trasparenza affettiva e intellettuale, perché "non ho segreti per loro"¹⁷⁰. In questa prospettiva, il tempo diventa lo strumento con cui si prova a pareggiare, almeno un poco, le differenze di partenza: se la lingua, la cultura, la sicurezza di sé non sono distribuite in modo equo, allora l'educazione, per essere giusta, deve investire più energie dove il bisogno è più duro.

Dentro quel tempo lungo, la scrittura collettiva non è un esercizio accessorio: è un modo di fare scuola che rovescia la logica individualistica della prestazione. La *Lettera a una professoressa* lo dichiara senza ambiguità già nelle righe iniziali, quando chiarisce che non è "un ragazzo solo" a parlare, ma "otto ragazzi" con altri compagni coinvolti, e con un priore che

¹⁶⁹ Teri, *Il segreto di Barbiana e l'educazione alla cittadinanza nell'esperienza milanese*, cit., p. 3.

¹⁷⁰ Cambi, *La lezione di don Milani e della scuola di Barbiana: valida per ieri, oggi e domani!*, cit., p. 12.

“ha diretto i lavori”¹⁷¹. Qui la cooperazione non è un abbellimento morale, ma una tecnica di giustizia: la parola diventa un bene comune, non il capitale privato di chi è più rapido o più sicuro. Simeone lo spiega con chiarezza: scrivere in gruppo facilita l’apprendimento dell’arte dello scrivere e, soprattutto, orienta la ricerca dell’espressione verso fatti e idee da avvicinare alla verità, non verso il gusto dell’opinione personale¹⁷². È un passaggio delicato, perché implica disciplina: discutere, ascoltare, limare, rinunciare all’ego, accettare che il testo migliori proprio quando non è più “mio”.

Le testimonianze raccolte negli *Atti* senesi rendono quasi visibile questa officina: una parola “da nulla” diventa un mondo, viene interrogata per settimane, letta ad alta voce con amici competenti, corretta e riorcorrecta fino a mezzanotte, tagliando ripetizioni e aggettivi inutili, concentrando il senso¹⁷³. In quella pazienza c’è una forma di uguaglianza concreta: chi è timido, chi fatica a esporsi, trova uno spazio protetto; chi tende a imporsi deve imparare misura. Non a caso, la scrittura collettiva viene descritta come un laboratorio che “rivaluta i timidi” e “ridimensiona i presuntuosi”, e che educa alla generosità perché l’idea, una volta messa in discussione, non appartiene più a chi l’ha detta ma al gruppo che la lavora e la rende migliore¹⁷⁴. La cooperazione, a Barbiana, non è quindi solo un clima; è un metodo didattico che ha un contenuto politico preciso: costruire competenze senza produrre scarti, e farlo allenando responsabilità reciproca. Anche la letteratura storico-pedagogica più recente, leggendo Milani, insiste su questo punto: insieme all’importanza della lingua, emerge l’opzione per il tutoring e per il lavoro cooperativo come strumenti per sostenere autostima, integrazione e un’idea di società cooperativa e tollerante¹⁷⁵. In definitiva, tempo pieno, scrittura collettiva e cooperazione stanno insieme perché rispondono alla stessa domanda: come si rende giusta una scuola, quando

¹⁷¹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 7.

¹⁷² Simeone, *Per una pedagogia della parola: don Lorenzo Milani e la scrittura collettiva*, cit., pp. 21, 24, p. 22.

¹⁷³ Montanari, *Rompere la cittadella del privilegio»: don Milani, la Costituzione e la funzione della cultura*, cit., p. 31.

¹⁷⁴ Simeone, *Per una pedagogia della parola: don Lorenzo Milani e la scrittura collettiva*, cit., p. 23.

¹⁷⁵ Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell’istruzione nella “Lettera a una professoressa”*, cit., pp. 99, 108.

la realtà è disuguale? La risposta milaniana è pratica, non retorica: si allunga il tempo, si condivide la parola, si impara a reggere il peso degli altri.

Capitolo 4

Educazione alla pace oggi: politiche, curriculum e didattiche

4.1 Politiche educative per la pace a livello internazionale e nazionale

Nel dibattito contemporaneo sull'educazione alla pace, la parola "politiche" non rimanda soltanto a dichiarazioni di principio: indica, più concretamente, l'insieme di scelte attraverso cui uno Stato decide che tipo di convivenza intende rendere possibile, e quale parte attribuisce alla scuola nel costruirla. In questa prospettiva, la Raccomandazione UNESCO adottata nel novembre 2023 rappresenta un passaggio di particolare rilievo, perché aggiorna la storica Raccomandazione del 1974 e, nello stesso gesto, offre una base giuridica e di indirizzo per il Target 4.7 dell'Agenda 2030, cioè per l'impegno a far acquisire agli studenti conoscenze e competenze legate anche a diritti umani, cultura di pace e nonviolenza, cittadinanza globale e sostenibilità¹⁷⁶. È significativa, inoltre, la cornice politica con cui viene presentata: l'adozione da parte degli Stati membri è descritta come una "pietra miliare" che chiama i sistemi educativi ad aggiornare approcci, priorità e strumenti, riconoscendo che le sfide contemporanee impongono un ripensamento dell'insegnamento e dell'apprendimento¹⁷⁷. Non è un dettaglio: la

¹⁷⁶ UNESCO, *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile. Spiegazione*, 2024, p. 4.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 3.

pace, qui, viene trattata come compito educativo strutturale e non come “tema aggiuntivo” da affidare alla buona volontà dei singoli docenti.

Il legame tra cornice internazionale e responsabilità statale diventa ancora più netto quando si osserva come le Nazioni Unite hanno scelto di misurare il progresso. L’indicatore SDG 4.7.1, infatti, non valuta genericamente il “clima” delle scuole, ma considera quanto i Paesi integrino educazione alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile in quattro snodi di sistema: politiche educative, curricula, formazione degli insegnanti e valutazione degli studenti¹⁷⁸. La precisazione metodologica è cruciale: la metrica registra le intenzioni governative dichiarate, non ciò che accade effettivamente in ogni aula. Ne deriva un effetto politico importante. Da un lato, si crea un incentivo alla formalizzazione (strategie nazionali, linee guida, quadri normativi); dall’altro, si espone con trasparenza la distanza che può aprirsi tra “policy” e pratiche reali, distanza che la governance educativa è chiamata a presidiare.

La stessa architettura di monitoraggio conferma che la pace non è un capitolo isolato, ma una trama trasversale. Nel questionario UNESCO usato per il monitoraggio della 4.7.1, sono i governi, tipicamente i ministeri dell’istruzione, a rendicontare, con cadenza periodica, la presenza di temi come “pace e nonviolenza” dentro documenti di policy, obiettivi strategici e strumenti di sistema¹⁷⁹. È un passaggio che, se letto con attenzione, restituisce la logica dell’azione pubblica: non basta promuovere iniziative episodiche; occorre rendere riconoscibile, nei testi e nelle procedure, una direzione stabile.

A livello europeo, questa direzione si intreccia con un lessico già consolidato sulle competenze. La Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea sulle competenze chiave definisce la competenza di cittadinanza come capacità di impegnarsi per l’interesse comune, includendo esplicitamente lo sviluppo sostenibile, il pensiero critico, la partecipazione ai processi

¹⁷⁸ UNESCO, *SDG indicator metadata (Harmonized metadata template)*, Indicator 4.7.1, ultimo aggiornamento 23 aprile 2025, 2025, p. 2.

¹⁷⁹ F. Huebler, *Culture|2030 Indicators: SDG indicator 4.7.1* (UIS-UNESCO workshop presentation), 2020, pp. 4, 5.

decisionali e la lettura critica dei media nelle società democratiche¹⁸⁰. Per un Paese come l'Italia, inserito in entrambe le cornici, ONU e UE, le politiche educative per la pace tendono allora a giocarsi su un terreno di coerenza: allineare gli obiettivi internazionali con dispositivi nazionali credibili (priorità, standard, indicatori, accountability), senza ridurre la pace a retorica e senza trasformarla in adempimento burocratico. E qui sta forse il punto più delicato: una policy efficace deve essere sufficientemente vincolante da orientare il sistema, ma abbastanza “aperta” da tradursi in scelte contestualizzate, perché la pace, nella scuola, vive sempre dentro situazioni concrete, nelle aule e nei territori.

4.1.1 Raccomandazione UNESCO 2023 e SDG 4.7

Se si vuole capire che cosa intenda oggi l'UNESCO quando parla di educazione alla pace, bisogna partire da un dato semplice: nel novembre 2023 la Conferenza Generale ha adottato una Raccomandazione che non è solo un documento “di buone intenzioni”, ma un testo pensato per orientare sistemi educativi interi. Nel volume di spiegazione pubblicato l'anno successivo si insiste su questo carattere di snodo: la Raccomandazione viene presentata come una “pietra miliare”, proprio perché aggiorna e prolunga l'impianto del 1974 e, insieme, lo riporta dentro le urgenze attuali, diritti, cittadinanza globale, sostenibilità, senza ridurre la pace a un tema retorico o a una settimana di attività extracurricolari¹⁸¹.

Il punto, per l'UNESCO, è che la pace non si costruisce soltanto nei vertici diplomatici, ma nei luoghi ordinari in cui le persone apprendono a stare con gli altri: a scuola, nello sport, nelle comunità, lungo l'intero arco della vita¹⁸². È un passaggio che sembra quasi ovvio, e invece sposta il baricentro: se la pace è anche un fatto educativo, allora la politica scolastica diventa

¹⁸⁰ Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), 2018, p. 11.

¹⁸¹ UNESCO, 2024, *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile. Spiegazione*, p. 3.

¹⁸² Ibidem.

una politica di prevenzione dei conflitti, di cura del legame sociale e di difesa delle libertà fondamentali. Da qui il lessico, molto concreto, con cui la Raccomandazione viene “tradotta” nel testo di accompagnamento: la Raccomandazione è descritta come invito all’azione, strumento di advocacy e, soprattutto, parametro di benchmarking¹⁸³. In altre parole, non si limita a dire che cosa sarebbe desiderabile, ma offre un criterio per misurare la coerenza delle scelte pubbliche. Non a caso la guida precisa che riguarda tutti gli aspetti del sistema educativo, programmi di studio, formazione degli insegnanti, valutazione, materiali didattici, politiche scolastiche, e non solo l’aula.

È qui che l’aggancio con l’Agenda 2030 e, in particolare, con il target 4.7 diventa decisivo. Il target 4.7 chiarisce che, entro il 2030, tutti i discenti dovrebbero acquisire conoscenze e abilità utili allo sviluppo sostenibile includendo, tra l’altro, educazione ai diritti umani, uguaglianza di genere, cultura di pace e nonviolenza, cittadinanza globale e apprezzamento della diversità culturale¹⁸⁴. Il punto interessante è che l’SDG non chiede genericamente “più educazione civica”: mette sullo stesso piano sostenibilità, diritti e pace, come se fossero tre facce della stessa competenza di abitare il mondo. E questa lettura è coerente con l’impianto dei principi guida della Raccomandazione, che insiste su un’educazione trasformativa, fondata sui diritti e capace di contrastare l’odio, promuovere solidarietà e assumere un uso etico delle tecnologie¹⁸⁵. Per evitare che tutto ciò resti dichiarativo, l’ONU ha tradotto il target in un indicatore operativo: il 4.7.1 misura “in che misura” l’educazione alla cittadinanza globale e l’educazione allo sviluppo sostenibile siano integrate (mainstreamed) in quattro componenti del sistema: politiche nazionali, curricula, formazione dei docenti e valutazione degli studenti¹⁸⁶. La formulazione è importante perché, da un lato, obbliga i governi a rendere visibile ciò che spesso

¹⁸³ Ibidem, pp. 7-8..

¹⁸⁴ Huebler, *Culture|2030 Indicators: SDG indicator 4.7.1, Education for sustainable development*(Workshop UNESCO, 8 June 2020), p. 2.

¹⁸⁵ UNESCO, 2024, *Raccomandazione dell’UNESCO sull’educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile. Spiegazione*, p. 9.

¹⁸⁶ UNESCO, 2025, *SDG indicator metadata, Indicator 4.7.1* (Last updated: 2025-04-23), pp. 1-2.

resta implicito; dall'altro, pone un avvertimento metodologico: questo indicatore registra le intenzioni e gli assetti dichiarati dalle autorità, non garantisce automaticamente che in classe tutto avvenga davvero. In altre parole, la Raccomandazione UNESCO 2023 e l'SDG 4.7 non offrono una scorciatoia, ma una griglia: definiscono un orizzonte condiviso e un modo comparabile di verificarne l'adozione. Sta poi alla politica educativa nazionale, e alla responsabilità delle istituzioni scolastiche, fare in modo che quell'orizzonte diventi pratica quotidiana, non slogan, con effetti che durano nel tempo.

4.2 Progettazione curricolare per la cultura di pace

Progettare un curriculum orientato alla cultura di pace significa, prima di tutto, trasformare una visione in un'architettura didattica riconoscibile e praticabile. Le cornici internazionali parlano spesso per principi: pace, diritti, cittadinanza, sostenibilità. Il lavoro curricolare, invece, chiede scelte minute e coerenti: quali competenze rendere centrali, come distribuirle nel tempo, dove farle "abitare" nelle discipline, e quali esperienze offrire agli studenti perché quelle parole non restino intenzioni. In questo passaggio la progettazione si muove tra due rischi speculari: l'accumulo di obiettivi generici, che produce dispersione, e la riduzione a contenuti "aggiuntivi", che isola la pace come tema esterno alla vita scolastica. Un curriculum ben costruito prova a evitare entrambi, cercando una linea di coerenza interna, leggibile anche da chi lo deve attuare ogni giorno.

In questa direzione, diventa utile pensare il curriculum come un sistema che tiene insieme valori, profili di studente, competenze e, non meno importante, assunzioni implicite su insegnamento, apprendimento e valutazione: un quadro di riferimento che non sostituisce le discipline, ma le

orienta, rendendo esplicito dove si vuole arrivare e perché¹⁸⁷. Se la cultura di pace viene assunta come cornice di senso, allora non può limitarsi a una singola unità o a un progetto occasionale: deve apparire, con forme diverse, nelle scienze umane e sociali, nel linguaggio, nelle pratiche di cooperazione, nelle occasioni di decisione condivisa. La progettazione curricolare, qui, è un lavoro di intreccio: collegare i nuclei tematici (dignità, conflitto, responsabilità, bene comune) con compiti e problemi reali, evitando l'effetto "lezione morale" e puntando su apprendimenti agiti.

Un criterio decisivo è la dimensione cross-curricolare: la cultura democratica e la pace non vivono bene dentro confini disciplinari rigidi, perché chiedono di essere esercitate in contesti differenti e con linguaggi differenti. Per questo, prima ancora di scrivere nuove UDA, spesso serve un'operazione preliminare: guardare il curricolo com'è, "interrogarlo", individuare vuoti e ripetizioni, capire quali competenze sono davvero già lavorate e quali restano nominali. Il quadro delle competenze per la cultura democratica, in questa fase, funziona come strumento di audit: permette di leggere ciò che c'è, di raggruppare obiettivi affini e di progettare in modo meno episodico, evitando di sovraccaricare gli studenti di attività scollegate tra loro¹⁸⁸. In questa prospettiva, il curricolo non è soltanto un documento prescrittivo; è anche esperienza: comprende ciò che gli studenti vivono nella scuola, nel clima di classe, nelle regole, nelle occasioni di parola. Ecco perché la progettazione deve curare la coerenza orizzontale (tra discipline e attività nello stesso periodo) e quella verticale (progressione nel tempo), rendendo trasparenti i legami tra competenze e finalità¹⁸⁹.

Sul piano europeo, la competenza di cittadinanza viene descritta come capacità di impegnarsi con gli altri per l'interesse comune, esercitando pensiero critico, partecipazione costruttiva e

¹⁸⁷ M. Taguma, A. Frid, *Curriculum Frameworks and Visualisations Beyond National Frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030*, OECD Education Working Papers, n. 314, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Parigi, 2024, pp. 8, 9.

¹⁸⁸ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Volume 3: Guidance for implementation, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018, pp. 14 e 21.

¹⁸⁹ *Ibidem*, p. 20.

anche lettura critica dei media, con un richiamo esplicito alla cultura di pace e nonviolenza¹⁹⁰. Questo passaggio è prezioso per la progettazione: invita a non separare “educazione civica” e “curricolo”, ma a distribuire obiettivi di cittadinanza dentro pratiche disciplinari, con traguardi osservabili e situazioni autentiche. In concreto, l’UDA diventa lo strumento che tiene insieme interdisciplinarietà e intenzionalità: una sequenza pensata, con un problema significativo, ruoli, tempi, prodotti e momenti di riflessione, dove la pace non è slogan ma competenza che si prova. In questo quadro, il service learning offre una strada particolarmente fertile, perché integra servizio alla comunità e apprendimento curricolare, sostenuto da riflessione e strategie esperienziali¹⁹¹. È un modo di progettare che rende la pace “praticabile”: non solo contenuto, ma relazione con il territorio, responsabilità concreta, restituzione pubblica. Tuttavia, proprio perché è una metodologia sensibile al contesto, va istituzionalizzata con cautela e intelligenza: non esiste una formula unica, e le scelte dipendono dalla cultura della scuola, dalle risorse, dalle reti disponibili¹⁹². La progettazione curricolare per la pace, allora, è anche un esercizio di realismo: partire da ciò che la comunità scolastica può sostenere, ma senza perdere l’ambizione educativa. È qui che il curricolo smette di essere carta e diventa, lentamente, una pratica condivisa.

4.3 Metodi didattici e gestione educativa dei conflitti

Nel lavoro quotidiano in classe, i conflitti non sono un “guasto” da eliminare, ma un segnale: indicano che, dentro il gruppo, stanno urtando bisogni, ruoli, identità, regole implicite. La

¹⁹⁰ Consiglio dell’Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2018/C 189/01), Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, C 189, 4 giugno 2018, p. 11.

¹⁹¹ H. Grönlund, A. Nortomaa (a cura di), *Europe Engage, Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe. Guidelines for institutionalization of service-learning*, pubblicazione finale del progetto Erasmus+ 2014-1-ES01-KA203-004798, 2017, p. 5.

¹⁹² Á. Ribeiro, P. Aramburuzabala, B. Paz-Lourido, *Guidelines for the Institutionalization of service-learning in European higher education*, European Association of Service-Learning in Higher Education (EOSLHE), Madrid, 2021, pp. 5, 6.

didattica, allora, non può limitarsi a insegnare contenuti: deve anche costruire condizioni relazionali e comunicative che rendano possibile stare insieme, dissentire, riparare, ripartire. È qui che i metodi diventano decisivi. Non tanto come repertorio di tecniche, ma come modo coerente di organizzare tempi, spazi e parole, affinché il conflitto non degeneri in esclusione o in sopraffazione e, allo stesso tempo, non venga semplicemente messo a tacere.

Il cooperative learning, in questa prospettiva, non è un “lavoro di gruppo” generico. Funziona quando la classe viene strutturata in modo che l’obiettivo sia davvero condiviso: ognuno raggiunge il proprio traguardo solo se anche gli altri riescono a raggiungere il loro¹⁹³. Questa architettura, apparentemente semplice, sposta la gestione del conflitto su un terreno più educativo: rende visibile l’interdipendenza, obbliga a negoziare, fa emergere micro-tensioni (chi parla troppo, chi si ritrae, chi decide) e consente di lavorarci senza trasformarle in colpa individuale. La ricerca, del resto, insiste su alcuni ingredienti non negoziabili: interdipendenza positiva, responsabilità individuale, interazione promozionale, abilità sociali e una riflessione guidata sul funzionamento del gruppo¹⁹⁴. Quando mancano questi elementi, il conflitto tende a polarizzarsi: da un lato chi traina, dall’altro chi “si appoggia”; e l’insegnante finisce per intervenire tardi, con una logica correttiva.

Gli studi di sintesi mostrano che, se ben progettato, il cooperative learning non produce solo vantaggi cognitivi, ma anche effetti sulla qualità delle relazioni: migliora la comunicazione, riduce forme sottili di esclusione e rende più praticabile una disciplina non punitiva, perché la regola nasce dall’attività e non da un comando esterno. Tuttavia, proprio perché espone la classe a un lavoro più intenso sulle relazioni, chiede una regia docente accurata. L’insegnante deve insegnare “come si sta nel gruppo”: esplicitare ruoli, distribuire turni, modellare un linguaggio

¹⁹³ D. W. Johnson, R. T. Johnson, M. Beth Stanne, *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*, University of Minnesota, Minneapolis, May 2000, p. 2.

¹⁹⁴ E. Kyndt, E. Raes, B. Lismont, F. Timmers, E. Cascallar, F. Dochy, *A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?*, in “Educational Research Review”, 10/2013, p. 4.

di confronto, intervenire non per chiudere la discussione ma per riaprirla in modo sicuro¹⁹⁵. È una competenza professionale spesso sottovalutata: si pensa che cooperare sia spontaneo; in realtà va appreso con gradualità, e gli incidenti relazionali sono parte del percorso.

Accanto alla cooperazione, la gestione educativa dei conflitti richiede pratiche che sappiano lavorare sul dopo: non solo prevenzione, ma ricostruzione. Le pratiche riparative offrono una grammatica utile perché spostano il fuoco dall'idea di "punire il colpevole" alla domanda su ciò che è accaduto, su chi è stato toccato, su cosa serve per rimediare. In quest'ottica, un dispositivo come il Restorative School Center non è un progetto accessorio: propone una metodologia trasferibile, con strumenti e passaggi, per rendere la riparazione una routine di scuola e non un'eccezione emergenziale¹⁹⁶. La prima mossa è spesso controintuitiva: capire il contesto, leggere quali pratiche già esistono (più punitive o più riparative), costruire un team, e solo dopo definire interventi¹⁹⁷. Questo ordine ha un senso educativo: un conflitto non si "risolve" con una tecnica isolata se l'ecosistema della scuola comunica quotidianamente messaggi opposti.

Dentro questi approcci trovano spazio anche pratiche dialogiche di tipo circolare: momenti strutturati in cui si parla a turno, si ascolta senza interrompere, si rende dicibile il vissuto e si ricostruisce un patto minimo. La scuola, per reggere tali momenti, deve costruire contesti di rispetto e fiducia che rendano possibile il dibattito e la partecipazione attiva alla vita dell'istituzione¹⁹⁸. Non è retorica: significa proteggere la parola dei più fragili, impedire che l'ironia diventi umiliazione, insegnare a distinguere tra critica e attacco. E, soprattutto, accettare che la pace, in classe, non coincida con il silenzio, ma con la possibilità di attraversare il conflitto senza perdere nessuno per strada.

¹⁹⁵ R.M. Gillies, *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*, in "Australian Journal of Teacher Education", 41, 3/2016, pp. 39, 54.

¹⁹⁶ A. Sirbu, T. Sousa, T. Leitão, *Guide to Implement a Restorative School Center and partnering with local schools & community*, Schools & Solutions, 2022, p. 8.

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 11.

¹⁹⁸ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, April 2018, p. 16.

4.3.1 Cooperative learning, circle time e pratiche riparative

Nella progettazione contemporanea dell'educazione alla pace, le pratiche didattiche non sono un "corredo" accessorio, ma il luogo in cui la pace diventa esperienza quotidiana: si impara a stare con gli altri mentre si studia, si discute, si sbaglia. In questa prospettiva, il cooperative learning offre una prima grammatica concreta. Funziona quando l'interdipendenza positiva non resta uno slogan, ma viene costruita in modo intenzionale: ciascuno capisce che il proprio successo è legato a quello del gruppo, e che la responsabilità individuale non viene diluita nel lavoro collettivo, bensì resa visibile attraverso ruoli, compiti e verifiche puntuali¹⁹⁹. La letteratura mostra che, in confronto a impostazioni competitive o individualistiche, i dispositivi cooperativi producono benefici robusti non solo sugli apprendimenti, ma anche sulle dimensioni relazionali e motivazionali, a condizione che siano rispettati gli elementi strutturali del metodo²⁰⁰. Non è un dettaglio: se manca l'addestramento alle abilità sociali (ascolto, turnazione, argomentazione) o se il gruppo diventa un "lavorare insieme" senza regole, l'effetto si indebolisce e riaffiora la logica del più forte.

Accanto alla cooperazione, il circle time, inteso come spazio dialogico regolato, lavora su un altro punto sensibile: la gestione dei conflitti prima che esplodano. L'idea di fondo è semplice e, proprio per questo, esigente: creare un tempo protetto in cui parlare non significa prevalere, ma chiarire, mettere alla prova stereotipi, ascoltare narrazioni diverse. In forme vicine al "fishbowl", la discussione diventa un esercizio di autocontrollo e di responsabilità collettiva: si predispone uno spazio in cui i partecipanti siedono in cerchio, e chi entra nel gruppo interno prende parola mentre gli altri osservano e preparano domande, rilanci, riformulazioni²⁰¹. Il valore educativo sta anche qui, in questa disciplina gentile del confronto: imparare a dissentire

¹⁹⁹ Gillies, *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*, cit., pp. 4, 5.

²⁰⁰ Johnson, Johnson, Beth Stanne, *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*, cit., pp. 10-11.

²⁰¹ Council of Europe, *Bookmarks. A Manual for Combating Hate Speech Online through Human Rights Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2014, p. 104.

senza umiliare, a nominare un'offesa senza trasformarla in etichetta, a riconoscere che il linguaggio aggressivo online non è semplice “stile”, ma una scelta che produce conseguenze nel clima della comunità.

Le pratiche riparative completano il quadro, spostando l'attenzione dalla sanzione alla ricostruzione del legame. La prospettiva è quella di un approccio di scuola che coinvolge studenti, docenti, famiglie e, quando serve, attori territoriali: non un intervento episodico, ma un dispositivo organizzativo capace di offrire strumenti e spazi per affrontare problemi e conflitti, riducendo il ricorso a misure espulsive e alle sospensioni²⁰². Anche qui, ciò che conta è la forma: una cultura riparativa richiede procedure, ruoli e una metodologia replicabile, fino alla costruzione di un vero e proprio “Restorative School Center”, pensato come rete di professionisti formati che implementano pratiche riparative nei contesti scolastici²⁰³. In termini didattici, questo significa che l'episodio conflittuale non viene rimosso, ma trasformato in occasione di apprendimento morale e civico: si ricostruisce la responsabilità, si riconosce il danno, si definiscono azioni di riparazione realistiche.

Infine, la coerenza di queste pratiche si misura. Un impianto riparativo serio prevede momenti di valutazione dell'impatto, comparando dati iniziali e finali e utilizzando strumenti pre/post per capire se la scuola sta davvero cambiando clima, comportamenti e capacità di gestione del conflitto²⁰⁴. È un passaggio delicato: misurare non significa ridurre tutto a numeri, ma documentare, con rigore, se cooperative learning, circle time e pratiche riparative stanno producendo quella forma di convivenza competente che, in classe, è già educazione alla pace.

²⁰² Sirbu, Sousa, Leitão, *Guide to Implement a Restorative School Center: A Step-by-Step Method that any School can use to replicate the “Restorative Schools Center” Model at their School.*

²⁰³ Ibidem, p. 7.

²⁰⁴ Ibidem, p. 29.

4.4 Cittadinanza digitale e nuove forme di violenza

Parlare di cittadinanza digitale, oggi, significa smettere di trattare l'online come un "altrove" neutro, separato dalla vita civile. È uno spazio in cui si formano giudizi, si costruiscono appartenenze, si esercitano diritti. Ma è anche un luogo in cui le relazioni possono irrigidirsi, accelerare, diventare crudeli. La violenza contemporanea, in questo senso, non si presenta soltanto come danno fisico: più spesso prende la forma di pressione simbolica, esclusione, umiliazione pubblica, campagne di discredito, linguaggi che riducono l'altro a bersaglio. Il nodo educativo non è inseguire ogni piattaforma né limitarsi a un repertorio di divieti; è capire che la cittadinanza, quando passa attraverso media e reti, richiede competenze specifiche e una responsabilità più consapevole.

Il Consiglio d'Europa insiste su un passaggio che vale come premessa metodologica: la cittadinanza democratica non "finisce" quando si entra in rete, ma incontra sfide proprie di un contesto trasformato, e proprio per questo serve un'educazione capace di orientare e dare strumenti, non soltanto di proteggere²⁰⁵. In più, la distanza tra generazioni non è un dettaglio organizzativo: molti adulti non integrano la tecnologia nella quotidianità nello stesso modo dei più giovani e questo scarto rischia di lasciare scoperti gli spazi in cui nascono conflitti, pressioni del gruppo, forme di aggressione che non arrivano mai al confronto faccia a faccia²⁰⁶.

Dentro questa cornice, le nuove violenze digitali crescono anche perché l'ambiente informativo è denso e opaco: la quantità di contenuti e la velocità di circolazione rendono più facile che l'insulto diventi "normale" e che l'errore si amplifichi in pochi minuti. Per questo la media and

²⁰⁵ Council of Europe, *Digital Citizenship Education Handbook* (Introduction), 2019, p. 8.

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 7.

information literacy non è un “modulo aggiuntivo”, ma una condizione di cittadinanza: serve a comprendere e valutare informazioni e media, e a farlo con uno scopo dichiaratamente civico, perché la competenza informativa è chiamata a sostenere sviluppo sostenibile, pace, discorsi democratici e partecipazione sociale²⁰⁷. E c'è un aspetto ancora più profondo, che spesso si dimentica: la cultura democratica non vive soltanto di regole, vive di persone che riconoscono valori, responsabilità e doveri della convivenza. Se questa base manca, le istituzioni democratiche restano una forma vuota; la scuola, invece, può preparare cittadini capaci di partecipare in modo responsabile e rispettoso, anche quando lo spazio pubblico si fa conflittuale²⁰⁸.

L'odio online, qui, è l'esempio più evidente. Non basta liquidarlo come semplice “cattiveria”: è un linguaggio che tenta di spostare i confini del dicibile, rendendo ordinaria la svalutazione dell'altro, l'ironia aggressiva, la generalizzazione che cancella le persone dietro le etichette. Ed è proprio su questo confine che si misura la serietà dell'educazione. La libertà di espressione è un diritto fondamentale e vale anche per idee che possono urtare o disturbare; tuttavia, il suo esercizio comporta doveri e responsabilità, e la scuola deve mettere gli studenti in condizione di riconoscere quando una parola, pur “leggera” in apparenza, diventa un atto che ferisce e incita²⁰⁹.

Inoltre, la rete va pensata come parte della sfera pubblica: è lì che molti giovani imparano, spesso senza guida, quali parole “passano”, quali identità vengono derise, quali gruppi vengono ridotti a caricatura²¹⁰. Da qui discende un compito scolastico molto concreto: educare a un uso della parola che non sia solo tecnico (saper postare, saper cercare), ma civile (saper argomentare, dubitare, ascoltare, prevedere l'impatto delle proprie frasi). Non serve

²⁰⁷ UNESCO, *Media and Information Literate Citizens: Think critically, click wisely!*, Part 1, 2021, p. 23.

²⁰⁸ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, vol. 1, 2018, p. 9.

²⁰⁹ Council of Europe, *Bookmarks. A manual for combating hate speech online through human rights education*, 2014, p. 4.

²¹⁰ Ibidem.

teatralizzare la paura del digitale; serve restituire profondità alla responsabilità, perché nella cittadinanza digitale la violenza spesso nasce da gesti minimi, ripetuti, normalizzati. E proprio su quel ritmo, che sembra innocuo finché non esplode, l'educazione può ancora intervenire.

4.4.1 Media literacy, discorsi d'odio e responsabilità comunicativa

Nel dibattito contemporaneo sull'educazione alla pace, la *media literacy* non è un “modulo” accessorio ma una condizione di cittadinanza: senza strumenti per leggere, verificare e interpretare i messaggi, la sfera pubblica digitale tende a premiare ciò che semplifica e polarizza. Il punto non è soltanto distinguere il vero dal falso. È capire come le piattaforme orientino l'attenzione, come gli stereotipi si mascherino da opinioni e come le emozioni vengano mobilitate per trasformare il dissenso in ostilità.

La cornice del Consiglio d'Europa colloca esplicitamente la *media and information literacy* tra le dimensioni costitutive della cittadinanza digitale, accanto a “rights and responsibilities” e alla comunicazione online²¹¹. Questa scelta è già una presa di posizione: se la cittadinanza è anche “vita online”, allora la competenza comunicativa assume un valore politico prima ancora che tecnico. Non basta proteggere; occorre preparare a stare nello spazio digitale come soggetti capaci di convivere, argomentare e dissentire senza distruggere l'altro²¹².

Dentro questo quadro, il discorso d'odio va compreso per ciò che è: non semplicemente “brutto linguaggio”, ma pratica comunicativa che mira a escludere, degradare, rendere alcuni gruppi non degni di parola. Il manuale *Bookmarks*, riprendendo la definizione del Comitato dei Ministri, chiarisce che *hate speech* “copre tutte le forme di espressione” che diffondono, incitano, promuovono o giustificano odio razziale, xenofobia, antisemitismo e altre

²¹¹ Consiglio d'Europa, *Digital Citizenship Education Handbook*, 2019, p. 5.

²¹² *Ibidem*, pp. 7-8.

intolleranze, comprese ostilità verso minoranze e migranti²¹³. È un passaggio decisivo perché stabilisce un confine argomentabile: la libertà di espressione resta un bene democratico, ma non può diventare lo scudo retorico per normalizzare la disumanizzazione. Da qui l'esigenza di lavorare su regole di discussione, su linguaggi rispettosi e su modalità di risposta che non alimentino l'escalation.

Qui la *media literacy* diventa anche etica del linguaggio. L'UNESCO insiste sulla MIL come "bene pubblico" e come insieme di competenze che permettono di cercare, valutare e creare contenuti dentro un orizzonte di diritti e sviluppo sostenibile²¹⁴. In pratica, educare alla MIL significa rendere visibili i meccanismi: riconoscere generalizzazioni, capire quando un meme veicola un pregiudizio, individuare l'uso strategico dell'ironia per evitare responsabilità, leggere i commenti come luoghi di contagio emotivo. Sono abilità concrete, ma hanno un esito civile: riducono la probabilità che l'identità si costruisca *contro* qualcuno e rafforzano la capacità di abitare il disaccordo.

La responsabilità comunicativa, però, non coincide con l'autocensura. Si gioca, piuttosto, su un'idea di libertà "responsabile", che include conseguenze, riconoscimento dell'altro e riparazione quando si ferisce. In *Bookmarks* c'è un passaggio utile che smonta una convinzione diffusa: l'odio online cresce anche perché operano i "miti dell'anonimato e dell'impunità", cioè l'idea di poter dire qualunque cosa senza essere riconosciuti o chiamati a risponderne²¹⁵. Se la scuola non allena al confronto critico, il discorso pubblico viene colonizzato da scorciatoie cognitive e da appartenenze identitarie rigide. Educare alla responsabilità, allora, vuol dire insegnare a sostenere una tesi senza ridicolizzare, a confutare senza umiliare, a nominare il conflitto senza convertirlo in odio.

²¹³ Council of Europe, *Bookmarks, Combating hate speech online through human rights education*, 2014, p. 12.

²¹⁴ UNESCO, *Media and Information Literate Citizens: Think critically, click wisely!* (Part 1, Curriculum), 2021, p. 7.

²¹⁵ Council of Europe, *Bookmarks, Combating hate speech online through human rights education*, cit., p. 137.

Non a caso, nel lancio della guida UNESCO rivolta ai decisori politici sul contrasto all'*hate speech*, la domanda centrale è come mitigare discorsi pericolosi “salvaguardando” la libertà di espressione e perché dare priorità alla *media and information literacy* nei sistemi educativi²¹⁶. La direzione è chiara: la pace, oggi, passa anche dalla qualità delle parole che scegliamo e dalle regole non scritte con cui abitiamo gli spazi digitali. La scuola può rendere questi spazi meno tossici non moralizzando, ma insegnando a vedere, a pensare e a rispondere con misura.

4.5 Valutazione delle competenze di pace e cittadinanza

Valutare competenze di pace e cittadinanza significa, prima di tutto, chiarire *che cosa* si intende per “competenza” in questo ambito e *quale livello* di osservazione ci interessa: sistema, istituto, classe, singolo allievo. A livello di policy, l'indicatore 4.7.1 dell'Agenda 2030 aiuta a non confondere i piani: misura quanto educazione alla cittadinanza globale ed educazione allo sviluppo sostenibile siano integrate in politiche, curricula, formazione docenti e valutazione, ma registra intenzioni e assetti dichiarati, non ciò che accade davvero nelle pratiche quotidiane²¹⁷. È un promemoria utile: la valutazione “di pace” non può ridursi a un adempimento, né può essere credibile se resta priva di evidenze raccolte lungo il percorso.

Sul piano scolastico, l'aggancio più solido è costruire una rubrica che traduca la cittadinanza in comportamenti osservabili, evitando definizioni decorative. La Raccomandazione europea sulle competenze chiave, quando descrive la competenza di cittadinanza come capacità di impegnarsi con gli altri per un interesse comune o pubblico, di partecipare in modo costruttivo ai processi decisionali e alla vita della comunità, offre un baricentro chiaro: la competenza non è un'opinione “buona”, è un insieme di pratiche, posture, decisioni e argomentazioni che

²¹⁶ UNESCO, *Addressing hate speech through education: A guide for policy-makers, Global launch event, 2023*, p. 1.

²¹⁷ UNESCO, *Metadata for SDG Indicator 4.7.1, 2025*, p. 2.

emergono nelle situazioni²¹⁸. Da qui discende una scelta metodologica: valutare per compiti autentici, prodotti e interazioni, non solo per questionari di atteggiamento.

In questa direzione, il Reference Framework del Consiglio d'Europa è particolarmente utile perché fornisce una grammatica coerente tra progettazione e valutazione: dichiara esplicitamente di voler sostenere il disegno di insegnamento, apprendimento e assessment e, insieme, mette a disposizione un sistema di descrittori che si prestano a essere tradotti in rubriche e griglie di osservazione²¹⁹. Il punto decisivo è mantenere la valutazione “bassa soglia e alta frequenza”: osservazioni leggere, ma reiterate, su episodi concreti (discussioni regolamentate, lavori cooperativi, gestione di un conflitto, decisioni in gruppo). Non serve inseguire la perfezione metrica; serve tracciare progressi, ricadute e fragilità, senza trasformare competenze civiche in un esame punitivo.

Il Volume 3 del Framework, quando definisce la valutazione formativa come processo di raccolta e interpretazione di informazioni sull'apprendimento, utilizzabili da docente e studente per fissare obiettivi successivi e pianificare attività future, chiarisce bene la postura da adottare: la valutazione diventa uno strumento di orientamento, non una sentenza²²⁰. Inoltre, propone strumenti che si prestano a documentare il percorso: il portfolio, ad esempio, può sostenere una valutazione più ricca (prodotti, riflessioni, prove di partecipazione), ma va protetto da rischi noti come la desiderabilità sociale o la riduzione a mero fascicolo di “cose fatte”²²¹. Qui la documentazione diventa parte della valutazione: diari di bordo, verbali di circle time, mappe di argomentazioni, restituzioni scritte, autovalutazioni brevi e oneste. È materiale che, se ben guidato, rende visibile ciò che altrimenti resterebbe implicito.

²¹⁸ Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018, p. 11.

²¹⁹ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1*, 2018, p. 13.

²²⁰ *Ibidem*, p. 64.

²²¹ *Ibidem*, p. 71.

Per evitare un'autoreferenzialità tutta scolastica, può essere utile guardare anche ai dispositivi comparativi. Il framework PISA sulla global competence, ad esempio, combina una prova cognitiva e un questionario di contesto per cogliere sia capacità di analisi di questioni interculturali sia dimensioni disposizionali: non è un modello da copiare, ma suggerisce una logica di triangolazione, in cui evidenze diverse si correggono a vicenda²²². In concreto, una buona valutazione delle competenze di pace e cittadinanza regge quando tiene insieme tre cose: indicatori chiari (pochi, leggibili), rubriche coerenti con comportamenti osservabili e una documentazione essenziale, raccolta con continuità. Il resto, punteggi, medie, etichette, viene dopo, e spesso non serve.

4.5.1 Indicatori, rubriche e documentazione degli apprendimenti

Nel momento in cui l'educazione alla pace entra nel curriculum come competenza da coltivare, la questione decisiva non è "se valutarla", ma come farlo senza tradirne il senso. Indicatori, rubriche e documentazione non sono accessori: sono il modo con cui una scuola rende visibile ciò che, altrimenti, resterebbe affidato a impressioni soggettive. Il primo punto è scegliere indicatori che non riducano la pace a un'etichetta morale, ma che descrivano scelte e pratiche osservabili. In questa direzione, l'indicatore SDG 4.7.1 offre un criterio nitido: misura quanto GCED ed ESD siano "mainstreamed" in politiche, curricula, formazione docenti e valutazione degli studenti, precisando che si tratta di intenzioni dichiarate e non, automaticamente, di ciò che accade in classe²²³.

²²² OECD, *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*, 2018, p. 4.

²²³ UNESCO, *SDG indicator metadata (Harmonized metadata template) – Indicator 4.7.1*, 2025, p. 2.

Per tradurre l'orizzonte in strumenti praticabili serve un linguaggio comune. Il Reference Framework of Competences for Democratic Culture del Consiglio d'Europa nasce per progettare insegnamento, apprendimento e assessment di competenze democratiche in modo "coerente, comprensivo e trasparente", mettendo a disposizione descrittori che funzionano come esiti osservabili²²⁴. Le rubriche, allora, non dovrebbero inventare categorie astratte, ma derivare da descrittori già ancorati a un modello (valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze/critical understanding). Diventano una griglia che descrive progressi reali: qualità dell'ascolto, capacità di argomentare senza delegittimare l'altro, gestione non aggressiva del dissenso, disponibilità a cooperare. In pratica, una rubrica funziona quando definisce livelli (iniziale, intermedio, avanzato) con descrizioni concrete: non "rispetta/ non rispetta", ma che cosa fa quando discute, come formula un disaccordo, se sa riformulare il punto dell'altro, se chiede chiarimenti prima di giudicare.

Sul piano operativo, la valutazione più credibile è quasi sempre mista. La guida di implementazione del Framework suggerisce di combinare compiti autentici, osservazioni e pratiche riflessive, includendo diari di apprendimento, autovalutazione e peer assessment²²⁵. Questa impostazione evita due rischi opposti: la "valutazione punitiva" di comportamenti e, all'opposto, la retorica del "tutti bravi" che non restituisce indicazioni per migliorare. Per competenze che toccano convivenza e conflitto, la qualità del feedback formativo conta spesso più dell'esito sommativo.

Gli indicatori hanno poi bisogno di una doppia scala. Una scala "macro", utile per il monitoraggio di istituto e la rendicontazione (obiettivi nel curriculum, formazione docenti, criteri comuni). Qui la Raccomandazione europea sulle competenze chiave richiama il sostegno e lo sviluppo della valutazione e convalida delle competenze acquisite in contesti diversi: è un invito

²²⁴ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture – Volume 1* (Introduction), 2018, p. 11.

²²⁵ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture – Volume 3* (CDC and assessment), 2018, p. 73.

a non limitarsi alle prove tradizionali e a riconoscere apprendimenti che maturano anche in attività di cittadinanza²²⁶. È una scala “micro”, centrata su rubriche disciplinari o interdisciplinari legate a UDA e compiti di realtà.

Un riferimento utile, perché nasce per misurare competenze vicine alla cittadinanza globale, è il framework PISA sulla global competence: distingue ciò che è oggettivamente valutabile in un test cognitivo da ciò che viene rilevato tramite questionari su atteggiamenti e tratti socio-emotivi, segnalando i limiti del “giusto/sbagliato” quando si entra nel campo dei valori²²⁷. Ne deriva una prudenza metodologica: criteri espliciti, rubriche descrittive e triangolazione tra fonti.

Infine, la documentazione: senza tracce, la valutazione resta parola. Strumenti come i pre/post test usati nelle guide sulle restorative practices mostrano come raccogliere evidenze comparabili per capire se un intervento incide davvero sulle pratiche di gestione del conflitto²²⁸. Ma la documentazione non è solo numeri: include portfolio, elaborati collettivi, osservazioni narrative strutturate, restituzioni periodiche agli studenti. Se costruita bene, diventa memoria istituzionale e garanzia di equità, perché rende controllabili criteri e decisioni, senza appesantire il lavoro docente.

²²⁶ Council of the European Union, *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* (2018/C 189/01), 2018, p. 5.

²²⁷ OECD, *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*, 2018, p. 12.

²²⁸ Sirbu, Sousa, Leitão, *Guide to Implement a Restorative School Center*, cit., p. 28 (Step 5, §5.1 “Impact evaluation & Fine Tuning”).

Capitolo 5

Tradurre la pace in pratica educativa: modelli e prospettive

5.1 Impostazione metodologica del lavoro

L'impostazione metodologica di questo capitolo nasce da una scelta precisa: affrontare il tema della pace in ambito educativo non come oggetto da misurare in termini quantitativi, ma come campo di significati da comprendere, mettere in relazione e interpretare dentro una trama pedagogica, storica e istituzionale. Per questa ragione, il lavoro si colloca entro un orizzonte qualitativo. Non si tratta, dunque, di verificare l'efficacia di un intervento didattico attraverso indicatori numerici, né di costruire una comparazione statistica fra esperienze differenti; al contrario, l'obiettivo è comprendere come alcune idee, alcune pratiche e alcuni lessici educativi abbiano reso possibile pensare la pace come esperienza formativa, e come tale possibilità venga oggi riletta nei documenti, nei modelli scolastici e nelle cornici culturali che regolano l'educazione contemporanea.

Una scelta del genere richiede, prima di tutto, una chiarificazione del metodo. La ricerca qualitativa, infatti, non coincide con una semplice scrittura discorsiva o con una raccolta libera di impressioni. Essa impone un lavoro rigoroso di delimitazione del problema, di costruzione del quadro teorico, di selezione delle fonti e di controllo della qualità dell'informazione

utilizzata²²⁹. In questa prospettiva, il capitolo si fonda su un'analisi documentaria ragionata: i testi non vengono assunti come materiali neutri, né come repertorio da citare in modo sommario, ma come luoghi in cui si condensano visioni dell'educazione, idee di soggetto, modelli di convivenza, immagini di scuola e ipotesi di trasformazione sociale. Leggere documenti, in un lavoro di taglio pedagogico, significa allora interrogare non solo ciò che un testo dichiara, ma anche l'orizzonte formativo che presuppone, il lessico che privilegia, il tipo di relazione educativa che rende pensabile.

In questo senso, la nozione di partecipazione offre un primo criterio di orientamento. La ricerca pedagogica, quando prende sul serio i processi educativi reali, si trova spesso davanti a concetti ampi, stratificati, non facilmente riducibili a definizioni chiuse. Anche per questo, come osservano Parola e Morselli, il campo della partecipazione nella ricerca educativa richiede di essere circoscritto con maggiore precisione, proprio perché si muove entro confini semantici estesi e in continua ridefinizione²³⁰.

Il richiamo è importante, perché impedisce una lettura sbrigativa dei materiali: nel nostro caso, infatti, “pace”, “educazione”, “cittadinanza”, “convivenza”, “responsabilità” non sono parole trasparenti. Sono categorie storiche e pedagogiche che acquistano significato solo dentro contesti, pratiche e tradizioni culturali determinate. Il lavoro metodologico consiste allora nel sottrarle alla genericità, ricostruendone l'uso e la funzione nei testi esaminati.

L'analisi documentaria è stata perciò organizzata intorno a un corpus selezionato secondo tre criteri. Il primo è l'autorevolezza della fonte: sono stati considerati soltanto contributi scientifici, pedagogici o istituzionali dotati di riconoscibilità accademica o ufficiale. Il secondo è la pertinenza: ogni testo è stato scelto in base alla sua effettiva capacità di illuminare il problema posto dal capitolo, evitando materiali solo indirettamente collegati. Il terzo è la

²²⁹ Ibidem, pp. 9-13.

²³⁰ A. Parola, D. Morselli, *Editoriale: verso modelli di ricerca pedagogica qualitativa secondo paradigmi partecipativi*, in *Ricerca partecipativa e formazione sistemica*, a cura di L. Dozza, P. Ellerani, A. Parola, Pensa Multimedia, 2023, p. 1.

leggibilità pedagogica: sono stati privilegiati documenti nei quali il tema della pace, della cittadinanza o della formazione democratica non compare come semplice dichiarazione di principio, ma come elemento intrecciato a pratiche, impostazioni curriculari, visioni della scuola e forme della relazione educativa. In questo quadro, i contributi di area pedagogica hanno consentito di definire il metodo e di chiarire il profilo interpretativo della ricerca; i documenti istituzionali, invece, sono stati letti come fonti necessarie per comprendere in quale forma il discorso educativo venga tradotto in orientamenti, dispositivi e linguaggi scolastici.

Qui è utile una precisazione. I documenti ufficiali non sono stati assunti come fotografia immediata di ciò che accade nelle scuole. Al contrario, sono stati trattati con attenzione critica, proprio perché un testo normativo o programmatico esprime anzitutto un'intenzione istituzionale, un modello auspicato, una direzione di marcia, non la realtà concreta delle pratiche quotidiane. Questa distinzione è ben presente anche nei materiali internazionali relativi alla cittadinanza globale, nei quali si chiarisce che gli indicatori riferiti a politiche educative, curricoli, formazione degli insegnanti e valutazione degli studenti misurano l'integrazione di determinati contenuti nei sistemi educativi, ma non coincidono automaticamente con ciò che viene effettivamente realizzato nelle aule²³¹.

Dal punto di vista metodologico, ciò significa che i documenti normativi e strategici sono preziosi non perché “provano” da soli un'esperienza educativa, ma perché ne definiscono la cornice simbolica, istituzionale e curricolare.

Da qui discende anche il criterio di lettura pedagogica adottato nel capitolo. Ogni documento è stato letto su almeno quattro piani: il piano lessicale, per cogliere le parole chiave che ricorrono e il loro significato; il piano assiologico, per individuare i valori espliciti o impliciti che sorreggono il discorso; il piano istituzionale, per capire quali soggetti educativi vengano chiamati in causa e in quale forma; il piano pratico-formativo, per verificare se e come il testo

²³¹ UNESCO Education Sector, UNESCO Institute for Statistics, Global Education Monitoring Report, SDG indicator metadata (Harmonized metadata template - format version 1.1), 2025, p. 2.

lasci intravedere traduzioni operative nella vita scolastica. Questa griglia non serve a irrigidire l'interpretazione, ma a impedirne la dispersione. In altre parole, aiuta a tenere insieme riflessione teorica e attenzione al concreto, evitando sia l'astrazione sia la semplice descrizione. I documenti più strettamente scolastici confermano, del resto, che l'educazione civica e democratica non può essere compresa solo come elenco di contenuti, perché rinvia a un'idea di scuola, di persona e di partecipazione. Le Linee guida più recenti insistono sul fatto che la conoscenza della Costituzione debba costituire il fondamento del curricolo e che l'educazione civica vada intesa entro una prospettiva trasversale²³².

Questa indicazione, sul piano metodologico, è rilevante: suggerisce che i testi normativi non vanno letti soltanto per ciò che prescrivono, ma per la forma di educazione che implicano. Quando un documento insiste su partecipazione, responsabilità, collaborazione, discussione, esperienza diretta, non sta semplicemente organizzando contenuti; sta delineando, più o meno esplicitamente, un modello di formazione.

In definitiva, l'impostazione metodologica di questo capitolo tiene insieme rigore nella selezione delle fonti e apertura interpretativa. Il lavoro procede per lettura ravvicinata dei documenti, confronto tra materiali di natura diversa, attenzione ai lessici e ricostruzione dei nessi pedagogici interni ai testi. È una metodologia sobria, ma esigente. Sobria, perché rinuncia a forzare i documenti dentro schemi precostituiti; esigente, perché domanda di distinguere con precisione tra enunciazioni normative, riflessioni pedagogiche, pratiche educative e orizzonti di senso. Solo su questa base diventa possibile affrontare il resto del capitolo con una bussola chiara, senza confondere il piano delle idee con quello delle applicazioni, e senza perdere di vista la specificità pedagogica del problema.

²³² MUR, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 2024, pp. 2 e 6.

5.1.1 Approccio qualitativo, analisi documentaria e criteri di lettura pedagogica

L'impostazione metodologica di questo lavoro si colloca entro una prospettiva qualitativa, perché l'oggetto dell'indagine non richiede la misurazione di variabili né la verifica sperimentale di ipotesi, ma un'interpretazione approfondita di testi, categorie educative e orientamenti culturali che, messi in relazione, consentono di comprendere il nesso tra educazione, pace e formazione civile. In questa cornice, il documento non viene assunto come un semplice contenitore di informazioni, né come un supporto neutro da cui estrarre dati. Viene considerato, piuttosto, come una traccia densa di significato, dentro la quale prendono forma visioni della scuola, immagini del soggetto, lessici pedagogici e modi diversi di intendere la convivenza. La scelta di un approccio qualitativo nasce proprio da questa esigenza: comprendere, più che misurare, le ragioni profonde che sostengono pratiche, orientamenti e impostazioni educative²³³.

Una simile opzione metodologica implica anche un modo preciso di costruire il lavoro. Nella ricerca educativa, infatti, il rigore non dipende dall'applicazione meccanica di una procedura standard, ma dalla coerenza tra la domanda che guida l'indagine, il quadro teorico di riferimento, la selezione dei materiali e la logica con cui essi vengono interpretati. Questo significa che il metodo non è un apparato esterno, posto all'inizio del discorso quasi per obbligo formale, ma una disciplina interna dello sguardo. In altri termini, ciò che conta non è accumulare fonti in modo indiscriminato, bensì costruire un percorso leggibile e fondato, nel quale sia chiaro perché certi documenti siano stati scelti, quale funzione svolgano e in base a quali criteri vengano messi in dialogo.

²³³ Trincherò, *Metodi della ricerca (qualitativi, quantitativi, misti) e meta-analisi*, cit., p. 3.

Il corpus utilizzato in questa ricerca è composto da contributi scientifici di area pedagogica, testi metodologici sulla ricerca educativa, documenti istituzionali relativi all'educazione civica e alla cittadinanza democratica, nonché framework internazionali che definiscono competenze, valori e orientamenti per la vita democratica. Si tratta, dunque, di una documentazione eterogenea per provenienza e forma, ma coerente rispetto al problema indagato. La pluralità dei materiali non produce dispersione, perché l'analisi è stata orientata da una domanda unitaria: in che modo i testi educativi, scientifici e normativi costruiscono una certa idea di formazione, di partecipazione e di responsabilità civile? È questa la linea che consente di tenere insieme documenti differenti senza ridurli a un inventario di fonti.

L'analisi documentaria costituisce, in questo quadro, il centro effettivo del lavoro. Non rappresenta una fase preliminare o meramente descrittiva, ma il luogo in cui la ricerca prende corpo. Leggere documenti, in ambito pedagogico, non significa soltanto registrare ciò che essi affermano in modo esplicito. Significa anche interrogare la loro architettura interna, il lessico che adottano, le priorità che stabiliscono, i soggetti che chiamano in causa, i modelli educativi che rendono pensabili. Per questa ragione, anche i documenti di indirizzo e le linee guida sono stati assunti come fonti pedagogicamente rilevanti: non solo perché fissano orientamenti istituzionali, ma perché delineano concretamente la trasversalità dell'educazione civica, il raccordo tra discipline, il valore dell'apprendimento esperienziale e la centralità della partecipazione responsabile²³⁴.

In questo senso, il documento normativo non è stato letto soltanto come testo prescrittivo, ma come luogo in cui si manifesta una certa concezione della scuola.

Da qui derivano i criteri di lettura pedagogica che hanno guidato l'interpretazione. Il primo riguarda la centralità della persona. Ogni documento è stato interrogato chiedendosi quale immagine del soggetto proponga: se un destinatario passivo dell'azione educativa, un individuo

²³⁴ MUR, Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, 2024, pp. 6-8; Ministero dell'Istruzione, Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica – Allegato A, 2020, p. 1.

da adattare a un ordine dato, oppure una persona da accompagnare nella costruzione consapevole di sé e del proprio rapporto con gli altri. Il secondo criterio riguarda la partecipazione, intesa non in senso formale, ma come concreta possibilità di parola, di presenza riflessiva e di corresponsabilità nei processi formativi. Il terzo criterio concerne la dimensione democratica della formazione. Questo aspetto è stato letto alla luce del quadro elaborato dal Consiglio d'Europa, che non riduce la cultura democratica a un insieme astratto di nozioni, ma la concepisce come una mobilitazione dinamica di valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche, da attivare entro situazioni democratiche e interculturali reali²³⁵.

Una simile prospettiva è metodologicamente preziosa, perché impedisce di separare il piano cognitivo da quello etico-relazionale e consente di leggere la formazione democratica come esperienza complessa.

A questi criteri se ne aggiunge un altro, più strettamente ermeneutico, che attraversa l'intero paragrafo: il rapporto tra testo e pratica. Nessun documento è stato considerato come un enunciato astratto, sospeso fuori dai contesti educativi. Ogni fonte è stata esaminata ponendo una domanda di fondo: quale idea di scuola rende possibile? quale postura docente presuppone? quale forma di relazione educativa favorisce? quali pratiche di partecipazione, di ascolto o di responsabilità lascia intravedere? Questo passaggio è essenziale, perché consente di evitare sia la lettura puramente compilativa, che si limita a riassumere i contenuti, sia l'uso arbitrario delle fonti, che seleziona soltanto gli elementi utili a confermare un'ipotesi già formata. La lettura pedagogica richiede invece aderenza al testo, attenzione alla sua struttura interna e capacità di costruire un'interpretazione argomentata. In questa direzione risulta utile anche la riflessione metodologica sulla ricerca qualitativa, che insiste sulla natura interpretativa del processo di

²³⁵ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1*, 2018, pp. 37-38; Council of Europe, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief*, 2021, pp. 6-7.

indagine e distingue, con chiarezza, paradigmi, strategie, raccolta dei materiali e momenti di interpretazione²³⁶.

Ne deriva un'impostazione metodologica che non separa mai i documenti dalla domanda educativa che li attraversa. I testi metodologici hanno offerto la cornice necessaria per definire il tipo di ricerca; i documenti istituzionali hanno fornito il materiale su cui misurare la tenuta pedagogica dei discorsi pubblici sulla formazione; i framework internazionali hanno ampliato l'orizzonte, permettendo di collocare il lessico educativo dentro una riflessione più ampia sulla cittadinanza democratica e sulle competenze necessarie alla convivenza. L'analisi documentaria, così intesa, non è un esercizio accessorio, ma un lavoro di interpretazione rigorosa. È attraverso questa scelta che il capitolo costruisce il proprio metodo: non come dichiarazione astratta, ma come pratica di lettura consapevole, selettiva e argomentata.

5.2 Barbiana come modello educativo

Parlare di Barbiana come di un modello educativo non significa trasformare un'esperienza concreta in un'icona da contemplare a distanza. Significa, piuttosto, riconoscere che in quel luogo marginale del Mugello don Lorenzo Milani riuscì a dare forma a un'idea di scuola sorprendentemente compatta, coerente nei fini e nei mezzi, capace di legare istruzione, emancipazione e responsabilità civile in un unico gesto pedagogico. È questo il punto che rende Barbiana ancora decisiva: non il suo carattere eccezionale in sé, ma la forza con cui ha mostrato che la scuola può scegliere da che parte stare. Nel caso di Milani, la scelta fu netta. La scuola doveva rivolgersi prima di tutto a chi, nel sistema tradizionale, veniva lasciato indietro, umiliato dai voti, classificato troppo presto come inadatto, spinto ai margini di un'istituzione che finiva per riprodurre le gerarchie sociali invece di contrastarle. In questa prospettiva Barbiana non

²³⁶ Parola, Morselli, *Editoriale: verso modelli di ricerca pedagogica qualitativa secondo paradigmi partecipativi*, cit., pp. 5-7.

appare come una semplice esperienza di recupero, ma come una rifondazione del senso stesso dell'educare: non selezionare i migliori, bensì mettere gli ultimi nelle condizioni di prendere parola, capire il mondo e abitarlo con dignità²³⁷.

Il carattere esemplare di Barbiana dipende allora dal fatto che lì la scuola non fu pensata come apparato, ma come ambiente intensamente umano. Il sapere non era separato dalla vita e neppure ridotto a esercizio astratto; nasceva invece dai bisogni reali, dalle domande, dai conflitti, dalla necessità di orientarsi in una società ingiusta. In questo senso il modello milaniano ha un tratto radicale: educare non coincide con il trasmettere contenuti, ma con il rendere una persona meno esposta alla dipendenza, alla paura e al silenzio. Per questo la centralità della parola non fu a Barbiana un elemento accessorio, quasi una preferenza didattica, ma il cardine dell'intero progetto. Possedere la parola significava uscire dall'inferiorità interiorizzata, sottrarsi alla subordinazione culturale, imparare a leggere i rapporti di forza e a non subirli come naturali. La scuola diventava così il luogo in cui il linguaggio cessava di essere privilegio di pochi e si trasformava in strumento di eguaglianza sostanziale. Non a caso la riflessione pedagogica che ha riletto l'esperienza di Milani insiste sul fatto che il suo metodo, pur nato sul campo più che in sede teorica, approda a una visione compiuta della formazione: una formazione che mira insieme all'autostima, alla competenza linguistica, alla cooperazione e alla coscienza democratica²³⁸.

Ma Barbiana è un modello educativo anche per un'altra ragione, meno appariscente e forse più profonda. In quella scuola l'apprendimento non veniva mai concepito come prestazione individuale isolata. Era, al contrario, esperienza comune, lavoro condiviso, crescita dentro una comunità di studio in cui il progresso di uno non poteva essere pagato con l'esclusione dell'altro. È qui che emerge una delle intuizioni più forti del priore: una scuola giusta non è

²³⁷ V. Bosna, A. Barca, *The pedagogical echo of the Prior of Barbiana in the contemporary educational context*, in "Journal of Education. Technology and Social Studies", 3/2022, pp. 35-36.

²³⁸ Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa"*, cit., pp. 99-100.

quella che offre a tutti la stessa misura in astratto, ma quella che si assume il compito di dare di più a chi parte da condizioni di maggiore svantaggio. Non c'è paternalismo in questo, né un generico sentimentalismo verso i poveri. C'è una precisa idea di giustizia educativa. A Barbiana i più forti aiutavano i più fragili, il lavoro era cooperativo, la costruzione del sapere richiedeva confronto, correzione reciproca, pazienza; e soprattutto richiedeva tempo, un tempo sottratto alla fretta impersonale della scuola burocratica. Ne deriva un'immagine della classe come comunità morale prima ancora che organizzativa, nella quale il docente non è un semplice erogatore di lezioni, ma una presenza autorevole che orienta, sollecita, pretende, accompagna²³⁹.

Da qui si comprende anche perché Barbiana non possa essere ridotta alla formula, pur celebre, di una “scuola per i poveri”. Sarebbe una definizione troppo stretta. Più esattamente, Barbiana fu una scuola che vide nei poveri il punto da cui misurare la verità dell'istituzione scolastica nel suo complesso. Se la scuola funziona solo per chi possiede già il linguaggio, i codici e le risorse familiari per avere successo, allora non è semplicemente incompleta: tradisce la propria funzione pubblica. In Milano questa convinzione si traduce in un rovesciamento molto netto dello sguardo pedagogico. Il problema non è l'alunno che non riesce a stare al passo; il problema è una scuola che costruisce i propri tempi, i propri riti e i propri criteri in modo tale da espellere chi non vi corrisponde. Per questo Barbiana può essere considerata un modello nel senso pieno del termine: non offre soltanto pratiche interessanti, ma una chiave di interpretazione dell'educazione. Costringe a chiedersi se la scuola stia davvero formando cittadini o se stia, più modestamente, distribuendo titoli e legittimando diseguaglianze²⁴⁰.

In questa luce Barbiana appare, più che come una parentesi irripetibile, come una figura esigente della scuola. Una figura che tiene insieme istruzione severa e partecipazione, disciplina

²³⁹ Teri, *Il segreto di Barbiana e l'educazione alla cittadinanza nell'esperienza delle scuole milanesi*, cit., pp. 56-59.

²⁴⁰ Bosna, Barca, *The pedagogical echo of the Prior of Barbiana in the contemporary educational context*, cit., p. 36.

dello studio e passione civile, attenzione al singolo e costruzione del comune. La sua originalità non consiste soltanto nell'aver denunciato le ingiustizie della scuola del dopoguerra, ma nell'aver mostrato, in atto, che un altro modo di educare era possibile. E questo altro modo non si reggeva su tecniche miracolose. Si reggeva su alcuni nuclei essenziali: la fiducia nella perfettibilità culturale di chiunque, il rifiuto della selezione come criterio nascosto dell'insegnare, il primato della parola, il legame tra sapere e coscienza, l'idea che la formazione abbia sempre una ricaduta pubblica e non soltanto privata²⁴¹.

5.2.1 Elementi trasferibili e limiti storici dell'esperienza

Se Barbiana continua a tornare nel discorso pedagogico, non è perché possa essere assunta come formula pronta all'uso, ma perché conserva una forza di interrogazione che la scuola fatica ancora a esaurire. È questo, in fondo, il punto decisivo. L'esperienza di don Milani non si lascia ridurre né a memoria edificante né a repertorio di tecniche didattiche da riprodurre meccanicamente. La sua eredità va maneggiata con più cautela: da una parte ci sono nuclei pedagogici che restano vivi, persino urgenti; dall'altra pesa l'evidenza di una vicenda maturata dentro condizioni storiche, sociali, religiose e territoriali che non esistono più nella stessa forma. Dire che Barbiana è attuale, quindi, ha senso solo se si precisa subito in che modo lo è e, soprattutto, fino a che punto.

Gli elementi trasferibili non coincidono con la superficie dell'esperienza, ma con la sua logica interna. Ciò che resiste al mutare dei decenni è anzitutto l'idea che la scuola non possa limitarsi a istruire selezionando, ma debba assumere come proprio criterio di giustizia il destino di chi rischia di restarne fuori. In questo senso Barbiana continua a parlare alla scuola contemporanea,

²⁴¹ Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa"*, cit., pp. 100 e 104; Bosna, Barca, *The pedagogical echo of the Prior of Barbiana in the contemporary educational context*, cit., p. 40.

perché richiama un compito che nessuna innovazione terminologica ha davvero superato: mettere gli ultimi nelle condizioni di prendere la parola, comprendere il mondo, misurarsi con esso senza subalternità. Non si tratta solo di inclusione in senso generico, ma di una concezione esigente dell'educazione come presa in carico concreta delle disuguaglianze. Quando la riflessione più recente su Milani insiste sul fatto che l'esperienza non sia esportabile tout court, ma che il suo messaggio possa ancora essere attualizzato, indica precisamente questo: non una replica, bensì un criterio di orientamento per costruire uguaglianza senza confonderla con uniformità²⁴².

A rendere ancora feconda Barbiana è poi il suo modo di pensare l'apprendimento come processo che tiene insieme studio, vita e responsabilità linguistica. La centralità della parola, il legame tra sapere e realtà, il rifiuto di un insegnamento astratto e separato dall'esperienza, insieme alla pratica del lavoro cooperativo e della scrittura condivisa, mantengono una notevole capacità di interpellare la scuola di oggi²⁴³. In Milani non c'è un elogio ingenuo della spontaneità; c'è, semmai, una convinzione più esigente: i ragazzi poveri hanno diritto al massimo della cultura, non a una sua riduzione semplificata. Ed è proprio qui che la lezione di Barbiana conserva una parte decisiva della sua trasferibilità. Non nell'imitazione di gesti esteriori, ma nella serietà con cui lo studio viene assunto come condizione di emancipazione. Anche quando i metodi appaiono lontani dal nostro presente, resta intatto il nucleo: non abbassare l'asticella, ma cambiare le condizioni perché chi parte svantaggiato possa davvero raggiungerla.

Un altro tratto che conserva valore è la concezione della scuola come comunità di vita e di studio, non come semplice luogo di passaggio tra lezioni, verifiche e adempimenti²⁴⁴.

²⁴²L. Zinant, *Il maestro Lorenzo Milani e la Scuola di Barbiana: alcuni possibili spunti di riflessione per le insegnanti e gli insegnanti di oggi*, 2024, p. 201.

²⁴³ Bosna, Barca, *L'eco pedagogico del Priore di Barbiana nella complessità della scuola odierna*, cit., p. 39; Crescenza, *Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa"*, cit., pp. 104-105.

²⁴⁴ Cambi, *La lezione di don Milani e della scuola di Barbiana: valida per ieri, oggi e domani!*, cit., pp. 26-27.

A Barbiana il sapere non era un fatto puramente individuale, né un accumulo di contenuti da certificare periodicamente. Era una pratica comune, sostenuta dal confronto continuo, dal tempo condiviso, da una forte assunzione di responsabilità educativa. Anche qui, naturalmente, non tutto è trasferibile nella lettera. Ma il principio sì: la qualità di una scuola dipende meno dalla moltiplicazione delle procedure e molto di più dalla densità culturale e relazionale del contesto in cui si apprende.

Proprio su questo punto, tuttavia, emergono i limiti storici dell'esperienza. Barbiana nacque in una realtà di isolamento materiale e marginalità sociale difficilmente sovrapponibile all'Italia contemporanea. Era il prodotto di un Paese ancora segnato da forti disuguaglianze territoriali, dalla povertà rurale, da un sistema scolastico rigidamente selettivo e da un accesso al sapere profondamente classista. Inoltre, la scuola di don Milani si sviluppò attorno a una figura carismatica eccezionale, dentro una comunità piccola e in condizioni straordinarie. Pensare di trasporre direttamente quel modello nella scuola ordinaria significherebbe ignorare il peso del contesto. Non a caso la letteratura più attenta sottolinea che molte intuizioni milanesi compaiono oggi nelle intenzioni normative, ma incontrano forti difficoltà quando devono diventare pratica quotidiana, stabile, strutturale²⁴⁵.

Qui si misura il primo vero limite storico: Barbiana funzionò anche perché rompeva l'ordinario; la scuola di oggi, invece, è chiamata a operare dentro sistemi complessi, plurali, regolati, nei quali la trasformazione non può dipendere soltanto dall'eccezionalità di singoli insegnanti.

C'è poi un secondo limite, meno evidente ma altrettanto importante. L'intensità della vita di Barbiana, con i suoi ritmi, la sua immersione totale nello studio, la fusione quasi completa tra educazione e vita quotidiana, appartiene a un orizzonte difficilmente riproducibile senza forzature. Non solo per ragioni organizzative, ma anche perché è mutato il rapporto tra scuola, famiglia, tempo libero, mediazione tecnologica, diritti dei minori, pluralismo culturale. Alcuni

²⁴⁵ Chinelli, *L'insegnamento di Don Milani nelle politiche educative nazionali e regionali*, cit., pp. 14-16.

aspetti di quell'esperienza, se trasferiti senza discernimento, rischierebbero di diventare nostalgie pedagogiche più che risorse reali. È significativo, allora, che proprio le riletture più avvertite insistano sul dovere di essere fedeli non alla forma storica di Barbiana, ma alla sua intenzione profonda: fare della scuola un luogo di emancipazione, coscienza critica e crescita comune, dentro condizioni mutate e spesso contraddittorie²⁴⁶.

In questo senso, il limite storico di Barbiana non ne riduce il valore; lo chiarisce. La sua irripetibilità non è un ostacolo alla comprensione, ma la condizione per una lettura non mitologica. Ciò che merita di essere assunto non è il modello chiuso di una scuola da imitare, bensì una postura pedagogica: guardare i ragazzi a partire dalle loro possibilità, non dalle loro mancanze; considerare la parola come strumento di dignità; intendere l'istruzione come responsabilità pubblica verso chi rischia di essere escluso. Tutto il resto va filtrato storicamente. Solo così Barbiana smette di essere monumento e torna a essere, più sobriamente e più utilmente, una provocazione educativa ancora aperta.

5.3 Esperienze contemporanee ispirate a Don Milani

Se si osserva il panorama educativo contemporaneo con uno sguardo non commemorativo ma propriamente pedagogico, ci si accorge che l'eredità di don Milani non sopravvive soltanto nel richiamo simbolico al suo nome, né nella ripetizione di formule ormai entrate quasi nel lessico civile della scuola italiana. Essa riemerge, piuttosto, dentro pratiche vive, spesso localizzate, talvolta minoritarie, ma capaci di mostrare che Barbiana continua a funzionare come un principio di orientamento, un criterio di giudizio sul senso della scuola e sul suo rapporto con la realtà. In questo quadro, le esperienze contemporanee ispirate a don Milani non sono la copia di un modello storico irripetibile, ma il tentativo di riattivarne il nucleo più fecondo: l'idea che

²⁴⁶ Ibidem, p.16; Cambi, *La lezione di don Milani e della scuola di Barbiana: valida per ieri, oggi e domani!*, cit., pp. 26-29.

l'educazione debba mettere in contatto la formazione con la vita, la parola con la responsabilità, l'apprendimento con la coscienza civile²⁴⁷.

È significativo che una parte della riflessione più recente insista proprio su questo punto. La presenza di don Milani nella scuola di oggi, infatti, non si manifesta anzitutto nei richiami espliciti dei documenti ufficiali, ma nelle esperienze che riescono a incrinare l'inerzia dell'ordinario e a far emergere una scuola capace di interrogare il proprio tempo.

Simona Chinelli osserva con chiarezza che il pensiero milaniano è riconoscibile nelle intenzioni normative e in alcune pratiche scolastiche, ma la sua attuazione quotidiana resta spesso confinata entro forme "straordinarie", cioè fuori dall'assetto consueto della vita scolastica²⁴⁸.

Il dato è importante, perché suggerisce che l'attualità di don Milani non vada misurata sul piano della semplice ricezione culturale, bensì sulla capacità di alcune realtà educative di trasformare questioni umane e sociali in occasione di apprendimento significativo.

Proprio qui si colloca il tratto distintivo delle esperienze contemporanee più vicine allo spirito di Barbiana. Esse non nascono dal desiderio di omaggiare un maestro del Novecento, ma dalla necessità di rispondere a bisogni educativi presenti: la dispersione del senso, la fragilità del linguaggio, il distacco tra sapere scolastico e vita pubblica, l'indebolimento della partecipazione. In questo senso, il riferimento a don Milani diventa fecondo quando aiuta a ricostruire ambienti di apprendimento nei quali ciò che si studia conta davvero, perché riguarda problemi reali, tocca conflitti concreti, obbliga a prendere posizione. Giuseppe Teri mostra bene come l'ispirazione milaniana si traduca in percorsi capaci di far entrare nella scuola i temi dei diritti, della giustizia, del lavoro, della pace e della cittadinanza attiva, cioè questioni che non restano esterne al curriculum, ma lo riorientano dall'interno²⁴⁹.

²⁴⁷ Teri, *Il segreto di Barbiana e l'educazione alla cittadinanza nell'esperienza delle scuole milanesi*, cit., pp. 55-56.

²⁴⁸ Chinelli, *L'insegnamento di Don Milani nelle politiche educative nazionali e regionali*, cit., p. 14.

²⁴⁹ Teri, *Il segreto di Barbiana e l'educazione alla cittadinanza nell'esperienza delle scuole milanesi*, cit., pp. 58 e 66.

Da questo punto di vista, la continuità con Barbiana non consiste nella riproposizione di un contesto, di un metodo rigidamente codificato o di una figura carismatica da imitare. Sta invece nella scelta di costruire situazioni educative in cui gli studenti non siano semplicemente destinatari di contenuti, ma soggetti coinvolti in un lavoro che domanda ascolto, esposizione personale, confronto e responsabilità. Le esperienze più interessanti sembrano avere proprio questa qualità: non separano la crescita culturale dalla maturazione civile, e non considerano la scuola come uno spazio neutro, impermeabile a ciò che accade fuori. Al contrario, fanno della realtà un banco di prova del sapere, riportando al centro una convinzione profondamente milaniana: la cultura non serve a decorare la coscienza, ma a renderla più vigile.

Gli atti del convegno senese dedicato a don Milani confermano, da angolature diverse, questa linea di lettura. Il senso complessivo del volume è chiaro già dal titolo, da un'idea di scuola, un'idea di società civile: il richiamo a Milani continua a restare vivo là dove si avverte che la scuola non deve adattare passivamente gli studenti al mondo così com'è, ma offrire loro strumenti per leggerlo criticamente e, se necessario, correggerne le rotte²⁵⁰.

Non si tratta di un legame accessorio. Nelle esperienze educative contemporanee che si richiamano a Barbiana, la scuola torna a essere il luogo in cui si impara a leggere i rapporti di forza, a riconoscere l'ingiustizia, a sottrarsi all'indifferenza. Per questo tali esperienze appaiono spesso collocate in territori o contesti che avvertono con maggiore urgenza la necessità di rinsaldare il nesso tra istruzione e cittadinanza: scuole esposte alla marginalità, comunità che investono sulla parola come strumento di emancipazione, gruppi di docenti che rifiutano una didattica puramente trasmissiva e cercano forme più dense di presenza educativa.

Un esempio particolarmente eloquente è offerto dal progetto Barbiana 2040, che non si limita a evocare l'esperienza originaria, ma prova a verificarne la tenuta nell'epoca della rivoluzione digitale. Qui il richiamo a don Milani prende la forma di una ricerca

²⁵⁰ *Don Milani. Da un'idea di scuola, un'idea di società civile. Atti del convegno*, cit., pp. 7-8.

collettiva sul linguaggio, sul pensiero, sulle relazioni educative e sul bisogno di restituire significato alla parola in un contesto saturo di messaggi ma povero di ascolto. La scelta di coinvolgere docenti, studenti e famiglie mostra che l'eredità milaniana viene oggi percepita come una risorsa non per tornare nostalgicamente al passato, bensì per affrontare il disorientamento del presente.²⁵¹

In altre parole, l'ispirazione a don Milani si fa contemporanea proprio quando smette di essere archeologica e diventa interpretativa.

Ciò che colpisce, in molte di queste esperienze, è la loro natura insieme fragile e tenace. Fragile, perché dipendono spesso dalla convinzione di singoli dirigenti, insegnanti o comunità scolastiche; tenace, perché quando riescono a consolidarsi producono un mutamento di clima, di linguaggio, di postura educativa. Chinelli nota che queste realtà diventano culturalmente rilevanti quando sono circoscritte, progettate, monitorate, radicate nei problemi umani e sociali e capaci di generare dibattito nella comunità scolastica²⁵².

È un'osservazione preziosa: suggerisce che l'ispirazione milaniana, oggi, non coincide con una generica pedagogia dell'impegno, ma con la capacità di costruire esperienze riconoscibili, dense, tracciabili, che incidano sulla vita della scuola senza ridursi a evento episodico.

In definitiva, le esperienze contemporanee ispirate a don Milani mostrano che Barbiana continua a parlare là dove la scuola sceglie di non proteggersi dalla realtà, ma di attraversarla. Non si tratta di ripetere un passato esemplare. Si tratta, semmai, di riconoscere che alcune domande restano aperte: a chi serve la scuola, che cosa rende viva la parola, come si forma una coscienza capace di non voltarsi dall'altra parte. È dentro queste domande, prima ancora che nelle formule, che l'eredità milaniana continua oggi a produrre esperienza educativa.

²⁵¹ R. Fumagalli, *Ritornare a Barbiana: un atto di fiducia e di coraggio*, in R. Fumagalli (a cura di), *Barbiana 2040. Atti del primo seminario nazionale "La scuola nell'epoca della tecnica"*, cit., pp. 23-26.

²⁵² Chinelli, *L'insegnamento di Don Milani nelle politiche educative nazionali e regionali*, cit., pp. 16-17.

5.3.1 Reti scolastiche, cittadinanza attiva e scrittura collettiva

Quando si osservano le esperienze contemporanee che più seriamente hanno raccolto l'eredità di don Milani, colpisce un dato preciso: la sua lezione non riemerge tanto sotto forma di celebrazione, quanto piuttosto come pratica di collegamento. Collegamento tra scuole, prima di tutto, ma anche tra docenti, studenti, famiglie, territori e questioni pubbliche. In questa prospettiva, la rete scolastica non è una semplice struttura organizzativa; diventa il luogo in cui la scuola smette di bastare a se stessa e torna a misurarsi con la vita civile. È in questo passaggio che la cittadinanza attiva acquista spessore educativo, perché non coincide più con un lessico da apprendere o con un elenco di valori da ripetere, ma con un modo di stare insieme, prendere parola, assumere posizioni, restituire pubblicamente ciò che si è pensato e costruito²⁵³.

L'esperienza del Coordinamento delle scuole milanesi, ricostruita da Giuseppe Teri, è particolarmente istruttiva proprio per questo. Il richiamo a Barbiana vi agisce come un principio generativo: la scuola è chiamata a entrare nei grandi temi civili e sociali, a farli diventare percorsi permanenti e non parentesi occasionali, a collegare le discipline con l'ambiente, la pace, i diritti, la legalità, la dignità della persona. Qui la cittadinanza attiva non si esaurisce in una pedagogia dell'intenzione; prende corpo in esperienze vere, in prese di posizione, in forme di esposizione pubblica degli studenti, in pratiche di restituzione che spingono la scuola oltre il recinto dell'aula. Il punto, in fondo, è questo: la parola scolastica diventa più esigente quando sa di dover uscire all'esterno, confrontarsi con altri interlocutori, rispondere di sé davanti a una comunità più larga.

In questo senso, la dimensione di rete non ha un valore soltanto logistico. Ha un valore formativo. Il progetto Barbiana 2040 lo mostra con chiarezza, perché nasce esplicitamente

²⁵³ Teri, *Il segreto di Barbiana e l'educazione alla cittadinanza nell'esperienza delle scuole milanesi*, cit., pp. 56-58.

come progetto di rete fra istituti, soggetti di ricerca, docenti, dirigenti e testimoni legati alla scuola di Barbiana²⁵⁴.

Non è secondario che, accanto alla memoria del priore, compaiano scuole di territori diversi, università, consulte dei genitori, figure educative e comunità locali. Ciò che viene messo in campo non è un modello da replicare meccanicamente, ma una trama di relazioni dentro cui l'attualizzazione pedagogica di Barbiana può essere rimessa alla prova. La rete, allora, non è il contenitore di un progetto già definito: è la condizione che rende possibile una ricerca comune, un confronto tra pratiche, una circolazione di domande e perfino una correzione reciproca. Proprio per questo essa ha una portata democratica, perché decentra l'autorità, distribuisce responsabilità e obbliga tutti a misurarsi con il punto di vista altrui

Dentro questa architettura, la scrittura collettiva occupa un posto decisivo. Non solo perché è uno dei tratti più riconoscibili del metodo milaniano, ma perché continua a rivelarsi una tecnica pedagogica straordinariamente adatta a fare della cittadinanza un'esperienza concreta. Nelle testimonianze degli studenti e dei docenti coinvolti nei laboratori di Sorisole, la scrittura collettiva appare infatti come un esercizio di parola condivisa in cui nessuno è autorizzato al silenzio, ma nessuno può nemmeno imporsi come proprietario esclusivo del discorso²⁵⁵.

Tutti sono chiamati a portare un frammento, un fogliolino, un'intuizione ancora parziale; poi, però, quel materiale viene sottoposto a una paziente lettura comune, a una discussione, a una selezione, a una ricomposizione. Il testo finale non coincide con la somma dei contributi individuali, ma con una forma più matura di pensiero, raggiunta attraversando ascolto, conflitto, rinuncia a qualcosa di proprio e ricerca di una formulazione migliore.

È qui che la scrittura smette di essere un semplice esercizio linguistico e diventa pratica civile. Nei laboratori raccolti negli atti di Barbiana 2040, la cura per la parola passa per il tempo lungo, per la lentezza del confronto, per la ricerca del termine esatto, per la revisione condivisa, per

²⁵⁴ Fumagalli, Ritornare a Barbiana, cit., pp. 3-4, 7.

²⁵⁵ Ibidem, pp. 34, 96-98.

l'idea che non si debba “buttare via niente” di ciò che emerge, perché ogni parola detta rivela una storia, un'esperienza, una cultura informale che merita di essere ascoltata²⁵⁶.

Da questo punto di vista, la scrittura collettiva educa a una competenza raramente coltivata con la dovuta serietà: la capacità di pensare insieme senza dissolvere l'io nel gruppo e senza assolutizzare il gruppo a scapito delle singolarità. Non a caso, gli stessi studenti descrivono il processo come un'esperienza in cui il “noi” non cancella la voce personale, ma le permette di trovare forma, consistenza, direzione. È un passaggio essenziale, perché una cittadinanza viva non nasce né dall'isolamento individuale né dall'uniformità, ma da una composizione faticosa e mai conclusa tra differenze.

Anche il motto *I care* conserva, in questo quadro, una forza tutt'altro che ornamentale. Nelle riletture contemporanee, esso torna come antitesi dell'indifferenza e come principio di partecipazione responsabile²⁵⁷.

Non basta dire che qualcosa “interessa”; bisogna lasciarsi chiamare in causa. La cittadinanza attiva, allora, non si definisce solo dal fare, ma da una disposizione più profonda: sentire che le questioni comuni riguardano il proprio modo di stare nel mondo. È significativo che alcune elaborazioni recenti insistano sul fatto che il cambiamento cominci a scuola, là dove ragazze e ragazzi possono essere formati al pensiero critico, alla condivisione e all'impegno per il bene comune²⁵⁸.

In questa ottica, la scrittura collettiva non è un accessorio didattico, ma uno dei luoghi in cui l'“aver cura” si traduce in lavoro sulla lingua, sulla precisione del pensiero, sulla responsabilità di ciò che si dice e di ciò che si consegna agli altri.

Da ultimo, va osservato che il nesso fra rete, cittadinanza e scrittura acquista pieno significato quando la scuola riconosce che educare alla partecipazione non significa soltanto aprire spazi

²⁵⁶ Ivi, pp. 63-64, 107-110.

²⁵⁷ Ceccherini, “I nostri *I care*”, in Don Milani. Da un'idea di scuola, un'idea di società civile, cit., p. 116.

²⁵⁸ F. Lertora, *Quaderno didattico. Un kit per educare alla cittadinanza attiva e alla solidarietà*, CELIVO, 2007, p. 9.

di espressione, ma costruire contesti in cui la parola abbia davvero un destinatario e una funzione. Alcuni materiali didattici ispirati al paradigma dell'I care insistono giustamente sul fatto che la cittadinanza responsabile prende forma quando i giovani vengono accompagnati a scegliere di partecipare alla costruzione di una società più attenta, solidale e umana⁶. In questa luce, scrivere insieme significa imparare che la lingua non serve a riempire il tempo scolastico, ma a entrare in relazione, a chiarire il proprio pensiero, a renderlo comunicabile e, quando necessario, a trasformarlo in presa di parola pubblica. È qui, forse, che l'eredità di don Milani mostra ancora la sua parte più viva: non nell'offrire una formula, ma nel ricordare che la scuola diventa davvero formativa quando mette in comune le parole e, attraverso di esse, educa a una responsabilità che non resta privata.

5.4 Dalla teoria alla scuola

Il punto decisivo, quando si prova a tradurre l'educazione alla pace nel lavoro scolastico ordinario, è uscire da una concezione soltanto dichiarativa. Finché resta affidata a giornate simboliche, a celebrazioni episodiche o a formule condivisibili ma generiche, la pace continua a occupare il registro dei principi, senza incidere davvero sulla forma della vita scolastica. La scuola la rende riconoscibile soltanto quando la incorpora nel proprio modo di organizzare i saperi, nel ritmo delle attività, nella qualità delle relazioni e nei criteri con cui definisce ciò che conta nell'apprendimento. In questo senso, il passaggio dalla teoria alla pratica non va inteso come un impoverimento del discorso pedagogico, quasi che il momento applicativo coincida con una sua riduzione tecnica. Accade piuttosto il contrario: la teoria mostra la propria tenuta solo quando entra nella concretezza delle classi, dei curricoli e delle scelte educative quotidiane. Le più recenti Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica insistono su un punto che, se assunto seriamente, modifica l'intero quadro: la formazione civica non è una disciplina

aggiuntiva, ma una prospettiva trasversale¹ che attraversa il curricolo e chiede di rileggere i saperi in rapporto ai diritti, ai doveri, al bene comune, alla partecipazione e alla convivenza democratica. È qui che l'educazione alla pace trova il suo primo spazio autentico. Non come argomento separato, da collocare ai margini del calendario o in un progetto occasionale, ma come criterio attraverso cui la scuola seleziona i problemi, connette i contenuti disciplinari a questioni vive e restituisce agli studenti la percezione che ciò che si studia non è esterno alla vita comune. La pace, allora, non entra nella scuola come ornamento etico né come lessico edificante; entra come modo di leggere la realtà e di abitare il sapere senza dissociarlo dalla responsabilità.

Da questa impostazione deriva una conseguenza precisa. Se la pace riguarda il riconoscimento dell'altro, la gestione non violenta del conflitto, la parola argomentata, l'ascolto e la partecipazione consapevole, allora non basta farne oggetto di spiegazione. Occorre predisporre ambienti di apprendimento²⁵⁹ in cui tali pratiche siano realmente esercitate. Il quadro delle competenze per la cultura democratica elaborato dal Consiglio d'Europa chiarisce bene questo passaggio: il curricolo, la pedagogia, la valutazione e l'intera organizzazione scolastica devono concorrere alla costruzione di contesti nei quali gli studenti possano imparare a discutere, cooperare, deliberare, assumere responsabilità e confrontarsi in modo rispettoso. La differenza è meno scontata di quanto sembri. In una scuola che si limiti a trasmettere contenuti sulla cittadinanza, la pace resta un tema. In una scuola che struttura i propri spazi intellettuali e relazionali intorno al dialogo, alla corresponsabilità e al confronto, la pace comincia invece a diventare esperienza educativa.

Anche il rapporto con la Costituzione, in questa prospettiva, cambia profondamente. Non si

²⁵⁹ Consiglio d'Europa, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief*, 2021, pp. 15-16, 22.

tratta di ridurla a un repertorio di articoli da conoscere, ma di assumerla come trama valoriale capace di orientare il curriculum, i comportamenti e le scelte metodologiche²⁶⁰. Le Linee guida la richiamano come riferimento prioritario per la formazione della persona, per la tutela della dignità, per il riconoscimento dell'eguaglianza e per la costruzione di una cittadinanza responsabile. Questo significa che la scuola non forma cittadini soltanto quando insegna norme, ma quando rende concretamente praticabili quelle condizioni di rispetto, ascolto e partecipazione che la Costituzione stessa riconosce come essenziali. È qui che la traduzione pedagogica della pace diventa credibile. Una scuola che esclude, umilia, separa o deresponsabilizza può anche adottare il linguaggio della convivenza, ma difficilmente ne realizza il significato. Una scuola che invece costruisce spazi di parola, gradualità, cooperazione e riflessione critica lavora già, nel suo stesso funzionamento, in direzione della pace.

Naturalmente, il quadro normativo non basta da solo. Simona Chinelli mostra con particolare chiarezza che alcune pratiche coerenti con l'insegnamento di don Milani sono state recepite anche nei dispositivi organizzativi e nelle normative regionali, ma spesso vi compaiono ancora come esperienze di rete la cui forza resta legata a una dimensione di eccezionalità o di "straordinarietà"²⁶¹. Il rilievo è importante, perché impedisce ogni semplificazione. Il problema, infatti, non è l'assenza di principi o di riferimenti condivisibili; è la difficoltà di farli diventare forma ordinaria del fare scuola. Tra il documento e la classe esiste sempre una distanza. A colmarla intervengono la preparazione dei docenti, la qualità della progettazione collegiale, la capacità di leggere le discipline non come spazi chiusi ma come contributi a una formazione complessiva della persona. Ed è forse proprio qui che la parte più pratica del discorso si rivela anche la più esigente: richiede continuità, misura, lavoro interpretativo, e soprattutto la disponibilità a sottrarsi a una didattica puramente esecutiva, capace di adempiere ma non di trasformare.

²⁶⁰ Ministero dell'istruzione e del merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 2024, pp. 2-4.

²⁶¹ Chinelli, *L'insegnamento di Don Milani nelle politiche educative nazionali e regionali*, cit., pp. 13-14.

Per questa ragione il tema della formazione docente non può essere trattato come un aspetto secondario. I documenti del Consiglio d'Europa insistono sul fatto che non si può chiedere alla scuola di sviluppare competenze democratiche, dialogiche e riflessive se chi insegna non ha avuto a sua volta l'occasione di maturarle, esercitarle e rielaborarle professionalmente. Tradurre la pace nella scuola significa anche questo: riconoscere che l'insegnante non è un semplice trasmettitore di contenuti, ma un mediatore di contesti, un regolatore di linguaggi, un adulto che incide in modo decisivo sulla qualità pubblica dell'esperienza scolastica. Quando sa costruire discussione senza dispersione, autorità senza irrigidimento, ascolto senza cedimenti al pressappochismo, allora la teoria pedagogica trova finalmente una figura concreta. Quando questo non accade, anche i modelli più persuasivi restano esterni alla vita dell'aula.

In definitiva, il passaggio dalla teoria alla scuola non coincide con un abbassamento del discorso pedagogico, ma con il suo radicamento. La pace, per diventare educazione, ha bisogno di tempi curricolari, di pratiche coerenti, di lessici condivisi, di spazi di esperienza e di adulti capaci di sostenerla senza retorica. Solo allora smette di essere un ideale enunciato e comincia a diventare una forma quotidiana di scuola.

5.4.1 PTOF, educazione civica, corresponsabilità educativa

Nel lessico scolastico contemporaneo il PTOF non è un semplice documento di indirizzo, né un contenitore amministrativo nel quale sistemare attività già decise altrove. È, più propriamente, il luogo in cui una comunità scolastica dichiara a sé stessa quale idea di formazione intenda assumere come criterio stabile del proprio agire. Per questa ragione, quando l'educazione civica entra davvero nel piano dell'offerta formativa, non vi entra come appendice tematica o come settore separato, ma come principio ordinatore che attraversa curriculum, organizzazione, valutazione e relazioni. Le più recenti Linee guida insistono, non a caso, sul fatto che le istituzioni scolastiche siano chiamate ad aggiornare i curricula di istituto e la

progettazione didattica, così da sviluppare negli studenti la comprensione dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società²⁶².

Se il PTOF è il luogo della scelta culturale della scuola, l'educazione civica ne costituisce oggi uno dei banchi di prova più esigenti. Le Linee guida del

2024 ribadiscono che si tratta di un insegnamento trasversale e interdisciplinare, da leggere in stretto rapporto con la Costituzione, indicata come fondamento del curricolo e criterio per identificare diritti, doveri, valori e comportamenti personali e istituzionali²⁶³.

Questo significa, in concreto, che l'educazione civica non può essere confinata nell'ora assegnata o nell'iniziativa episodica, perché richiede che ogni disciplina si lasci interrogare dal proprio risvolto civico. La storia, il diritto, la letteratura, le scienze, perfino l'organizzazione quotidiana della vita scolastica vengono così ricondotti a una domanda di fondo: in che modo ciò che si insegna contribuisce a formare soggetti capaci di partecipazione responsabile? L'Allegato A del 2020 aveva già chiarito questo punto con nettezza, affermando che la trasversalità offre un paradigma diverso da quello disciplinare tradizionale e impone al Collegio dei docenti di integrare nel curricolo di istituto obiettivi e traguardi specifici dell'educazione civica²⁶⁴.

Il passaggio, allora, non è soltanto pedagogico ma istituzionale: il PTOF diventa il punto in cui la scuola traduce una cornice normativa in fisionomia educativa riconoscibile.

Proprio qui emerge il tema della corresponsabilità. Una scuola che assuma sul serio l'educazione civica non può limitarsi a trasmettere nozioni sulla legalità o sulle istituzioni; deve invece costruire condizioni di esperienza nelle quali il senso della convivenza democratica sia percepibile e praticabile. Per questo la normativa richiama espressamente il rafforzamento della collaborazione con le famiglie e l'integrazione del Patto educativo di corresponsabilità, esteso

²⁶² MUR, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 2024, pp. 1-2.

²⁶³ *Ibidem*, pp. 2-4.

²⁶⁴ MIUR, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. Allegato A*, 2020, p. 1.

anche alla scuola primaria. Il dato è tutt'altro che marginale. Esso suggerisce che la formazione civica non si realizza soltanto nel curriculum formale, ma anche nella qualità del rapporto tra i soggetti che abitano la scuola: dirigenti, docenti, studenti, famiglie, personale, territorio. La corresponsabilità, in questa prospettiva, non coincide con una generica condivisione di intenzioni; è piuttosto una forma di alleanza educativa che rende più credibile ciò che la scuola insegna. Se si parla di regole, ma la vita scolastica si struttura su decisioni opache; se si insiste sul rispetto, ma non si danno spazi reali di ascolto; se si proclama la centralità della persona, ma si lascia che il PTOF resti lontano dalle domande concrete degli studenti, l'educazione civica rischia di ridursi a formula. Al contrario, quando la scuola rende visibile la connessione tra principi costituzionali, scelte curriculari e pratiche relazionali, essa smette di spiegare soltanto la cittadinanza e comincia a farla vivere.

Su questo punto il confronto con l'eredità milaniana aiuta a comprendere una difficoltà ancora attuale. Simona Chinelli osserva che molte delle intuizioni riconducibili a don Milani risultano rintracciabili nelle intenzioni normative, ma faticano a tradursi in pratiche ordinarie, restando spesso confinate in esperienze "straordinarie"²⁶⁵.

La questione riguarda da vicino anche il PTOF. Scrivere che la scuola promuove cittadinanza attiva, inclusione, senso critico o partecipazione non basta: occorre che tali parole trovino una forma operativa nei modi della progettazione, nella scelta dei contenuti, nel rapporto con le famiglie, nei criteri di valutazione, nella cura dei contesti. Non sorprende, allora, che alcune esperienze più vive si sviluppino là dove il piano dell'offerta formativa diventa davvero documento identitario e non mero adempimento. Gli Atti del seminario Barbiana 2040 mostrano, ad esempio, come le Consulte dei genitori possano incidere concretamente sul PTOF,

²⁶⁵ Chinelli, *L'insegnamento di don Milani nelle politiche educative nazionali e regionali*, cit., pp. 2-3.

sugli ambienti scolastici, sui bisogni emergenti e sulla collaborazione con il territorio, facendo maturare nei genitori una coscienza più piena dei propri compiti educativi²⁶⁶.

È un passaggio importante, perché restituisce alla corresponsabilità la sua dimensione concreta: non formula astratta, ma pratica di partecipazione organizzata.

In definitiva, il rapporto tra PTOF, educazione civica e corresponsabilità educativa misura la serietà con cui la scuola interpreta oggi la propria autonomia. Se il PTOF resta un testo compilativo, l'educazione civica tende a disperdersi in attività frammentarie e la corresponsabilità si svuota in lessico convenzionale. Se invece il piano dell'offerta formativa assume la Costituzione come criterio orientativo, riconosce la trasversalità della formazione civica, integra la valutazione, coinvolge collegialmente i docenti e costruisce un patto effettivo con le famiglie, allora la scuola acquista una fisionomia più coerente. In quel punto la dimensione normativa e quella pedagogica smettono di apparire separate. E la cittadinanza, prima ancora di essere spiegata, comincia a diventare forma quotidiana della vita scolastica.

5.5 Criticità e prospettive future dell'educazione alla pace

Parlare oggi di educazione alla pace significa misurarsi con una difficoltà preliminare, che non riguarda soltanto i contenuti da trasmettere ma la forma stessa della scuola. Il punto, infatti, non è aggiungere qualche attività tematica o qualche ricorrenza simbolica a un impianto già dato. La questione è più esigente. L'educazione alla pace diventa fragile quando viene trattata come un segmento esterno rispetto alla vita ordinaria dell'istituzione scolastica, quasi fosse un supplemento morale da affiancare alla didattica, e non invece un criterio capace di interrogare relazioni, linguaggi, gerarchie, pratiche valutative e modi di stare insieme. In questa direzione Emilio Butturini osservava con lucidità che l'ostacolo iniziale sta proprio nella tensione, mai

²⁶⁶ Fumagalli, *Atti del primo Seminario nazionale Barbiana 2040. La scuola nell'epoca della tecnica*, cit., pp. 44-45.

del tutto risolta, tra l'idea di pace e una scuola nata storicamente dentro forme istituzionali autoritative²⁶⁷. Il problema, dunque, non è soltanto insegnare la pace, ma evitare che essa venga smentita dai dispositivi quotidiani attraverso cui la scuola educa.

Qui emerge una prima criticità, di carattere culturale. Le società contemporanee sono attraversate da paure diffuse, polarizzazioni, linguaggi aggressivi, semplificazioni identitarie, circolazione accelerata di narrazioni ostili. In questo quadro, l'educazione alla pace non incontra un terreno neutro. Incontra invece un contesto nel quale l'idea del convivere rischia di apparire astratta, o peggio ingenua, se non viene ricondotta ai conflitti reali che attraversano la vita sociale. Il documento UNESCO sulla Global Citizenship Education insiste proprio su questo nodo: l'ascesa di prospettive nazionalistiche ed escludenti produce una pressione diretta sui percorsi educativi orientati alla pace, perché rende più difficile collegare appartenenza locale, cittadinanza democratica e apertura alla comune umanità²⁶⁸.

Quando prevalgono il sospetto verso l'altro, la retorica della chiusura e la ricerca di risposte identitarie immediate, la scuola si trova a lavorare controcorrente. E tuttavia è precisamente in questa controcorrente che la sua responsabilità si chiarisce.

A questa tensione culturale se ne aggiunge una istituzionale, meno visibile ma non meno incisiva. Anche quando i riferimenti normativi richiamano partecipazione, inclusione, cittadinanza e corresponsabilità, il loro passaggio nella pratica ordinaria resta discontinuo. Simona Chinelli lo mostra bene rileggendo l'eredità di don Milani dentro le politiche educative contemporanee: molte intuizioni milanesi risultano riconoscibili nelle intenzioni normative, ma faticano a tradursi in esperienze scolastiche ordinarie, stabili, diffuse; finiscono così per sopravvivere soprattutto in iniziative "straordinarie", affidate alla sensibilità di singoli dirigenti o docenti²⁶⁹.

²⁶⁷ Butturini, *Educazione alla pace nella scuola*, cit., p. 1.

²⁶⁸ UNESCO, *Global Citizenship Education and the Rise of Nationalist Perspectives: Reflections and Possible Ways Forward*, 2018, pp. 11-12

²⁶⁹ Chinelli, *L'insegnamento di Don Milani nelle politiche educative nazionali e regionali*, cit., pp. 2-3.

Il punto è delicato, perché rivela una frattura che attraversa molta pedagogia scolastica contemporanea: i principi sono condivisi, il vocabolario è disponibile, ma l'organizzazione concreta della scuola non sempre riesce a sostenere con continuità pratiche coerenti. L'educazione alla pace, allora, rischia di essere proclamata più che strutturata.

C'è poi una criticità propriamente pedagogica, e forse è la più decisiva. Una scuola può parlare di pace e, nello stesso tempo, produrre dipendenza, passività, paura dell'errore, conformismo. Può evocare il dialogo senza costruire vere occasioni di parola. Può richiamare il rispetto senza insegnare come si attraversa un dissenso. Butturini coglieva questo punto quando sosteneva che educare alla pace significa anzitutto educare ai rapporti e, più radicalmente ancora, educare al conflitto²⁷⁰.

Non al conflitto distruttivo, naturalmente, ma alla sua comprensione e alla sua trasformazione. Una scuola che rimuove il conflitto, che lo teme o lo silenzia, non prepara alla pace: prepara piuttosto all'adattamento. La pace, in senso pedagogico, non coincide con l'assenza di attrito; coincide con la capacità di nominare tensioni, riconoscere ingiustizie, discutere senza annientare l'altro, trovare forme di mediazione che non cancellino la verità dei problemi.

Da qui si apre il tema delle prospettive future. Se l'educazione alla pace vuole evitare tanto la retorica quanto l'occasionalità, deve essere ripensata come principio trasversale di cultura scolastica. Il quadro del Consiglio d'Europa sulle competenze per una cultura della democrazia offre, da questo punto di vista, un'indicazione molto concreta: la pace non si consolida soltanto con contenuti curricolari, ma quando l'intera vita scolastica, curriculum, metodi, leadership, regole, relazioni, partecipazione, rapporti con la comunità, riflette in modo coerente valori democratici e diritti umani²⁷¹.

²⁷⁰ Butturini, *Educazione alla pace nella scuola*, cit., pp. 11-12.

²⁷¹ Council of Europe, *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief*, 2021, pp. 22-23

Questa impostazione ha un pregio notevole. Sposta il discorso dalla sola enunciazione dei valori alla costruzione di ambienti nei quali tali valori possano essere vissuti, sperimentati, anche messi alla prova, senza che per questo vengano meno le condizioni di sicurezza e rispetto reciproco. In altre parole, la prospettiva non è aggiungere “pace” al lessico scolastico, ma rendere la scuola un luogo in cui la convivenza democratica diventi esperienza.

Su questo sfondo, anche la riflessione più recente dell’UNESCO sull’educazione alla pace appare particolarmente utile.

Il rapporto del 2024 insiste sul fatto che le minacce del presente, conflitti armati, crisi climatiche, migrazioni forzate, disuguaglianze, scarsità di risorse, sfiducia istituzionale, sono tra loro interdipendenti e rendono insufficiente una concezione ridotta della pace come semplice assenza di guerra²⁷².

Ne deriva una conseguenza pedagogica precisa: il futuro dell’educazione alla pace dipenderà dalla sua capacità di formare soggetti in grado di leggere la complessità, collegare diritti, giustizia, dignità e partecipazione, e sentirsi responsabili dentro problemi che non sono più soltanto locali. Questo richiede più pensiero critico, più alfabetizzazione mediale, più educazione emotiva, più partecipazione reale degli studenti, ma richiede anche adulti formati, capaci di abitare la complessità senza cercare rifugio nella semplificazione.

Il nodo finale, allora, non è stabilire se l’educazione alla pace sia possibile. È capire se la scuola sia disposta a lasciarsi trasformare da ciò che dichiara di voler insegnare. Finché la pace resterà una parola esterna alla forma scolastica, il suo impatto resterà debole. Quando invece entrerà nel tessuto delle relazioni, delle decisioni, dei tempi, dei conflitti e delle responsabilità condivise, smetterà di essere un’aggiunta e diventerà una pratica. È qui che si gioca il suo futuro: non nella ripetizione di un ideale, ma nella paziente costruzione di contesti educativi nei

²⁷² UNESCO, *Peace Education in the 21st Century: An Essential Strategy for Building Lasting Peace*, 2024, pp. 3-4

quali vivere insieme in modo giusto e non violento diventi, giorno dopo giorno, qualcosa di concretamente apprendibile.

5.5.1 Sfide culturali, istituzionali e pedagogiche

Le difficoltà che oggi incontra l'educazione alla pace non dipendono soltanto dalla debolezza dei programmi o dalla discontinuità dei progetti scolastici. Hanno radici più profonde. Investono il clima culturale entro cui la scuola si muove, la forma concreta delle istituzioni educative e, in ultima analisi, il modo stesso in cui si concepisce l'atto del formare. Per questo, se si vogliono mettere a fuoco le sfide reali di questo ambito, non basta interrogarsi sulle attività da proporre o sui contenuti da inserire nei curricula. Bisogna chiedersi, prima ancora, che cosa renda oggi così difficile educare alla convivenza, al dissenso non distruttivo, alla responsabilità verso l'altro. La prima sfida è culturale. In un contesto pubblico segnato da polarizzazioni crescenti, irrigidimenti identitari e logiche oppostive, il conflitto tende a essere rappresentato secondo schemi semplificati, nei quali il rapporto con l'altro si struttura facilmente come contrapposizione tra un "noi" e un "loro"²⁷³.

Quando si consolida questa grammatica elementare dell'appartenenza, il diverso non viene più percepito come interlocutore, ma come elemento perturbante, come presenza che mette in discussione un equilibrio già fragile.

La scuola, che pure dovrebbe essere uno dei luoghi in cui questa deriva viene contrastata, non resta esterna a tali dinamiche. Le assorbe, le riflette, talvolta le subisce. Ne deriva una difficoltà di fondo: educare alla pace significa lavorare contro abitudini culturali che gli studenti

²⁷³ UNESCO, *Global Citizenship Education and the Rise of Nationalist Perspectives: Reflections and Possible Ways Forward*, 2018, pp. 3, 5-6.

incontrano ogni giorno ben oltre le mura scolastiche, nei linguaggi della politica, nei media, nelle forme correnti della comunicazione pubblica.

Questa tensione si accentua ulteriormente se si considera il mutamento dell'ambiente comunicativo. La velocità con cui circolano contenuti, giudizi e reazioni non produce soltanto un'accelerazione del dibattito, ma modifica la struttura stessa dell'attenzione. Le piattaforme digitali, soprattutto quando funzionano come echo chambers, favoriscono sensazionalismo, teorie del complotto, radicalizzazione del discorso e diffusione di narrazioni estreme o escludenti²⁷⁴.

In uno scenario del genere, l'educazione alla pace non può ridursi a una generica esortazione alla tolleranza. Deve piuttosto misurarsi con la formazione del giudizio, con la capacità di distinguere, verificare, sospendere l'immediatezza della reazione. In altre parole, deve ricostruire uno spazio mentale e relazionale in cui la parola torni a essere strumento di comprensione e non di aggressione. Si tratta di una sfida culturale e insieme pedagogica, perché tocca il modo in cui i giovani imparano a nominare il conflitto, a riconoscere il dissenso, a interpretare l'altro.

Accanto a questo primo livello se ne colloca un secondo, di natura istituzionale. La scuola continua a essere il luogo a cui si chiede di tradurre in esperienza i principi della convivenza democratica, ma troppo spesso resta un'istituzione che proclama valori senza riuscire a trasformarli in forme coerenti di vita quotidiana. Non è un problema secondario. Emilio Butturini osservava già che educare alla pace implica una revisione profonda del fare scuola quotidiano, cioè del rapporto che i docenti instaurano con i contenuti, con i metodi, con gli allievi, con le famiglie e con la più ampia comunità sociale²⁷⁵.

Il punto, dunque, non è aggiungere un nuovo tema all'elenco delle priorità educative, bensì interrogare la qualità concreta delle pratiche scolastiche. Una scuola che voglia educare alla

²⁷⁴ Ibidem, p. 6.

²⁷⁵ Butturini, *Educazione alla pace nella scuola*, cit., pp. 1-3.

pace deve chiedersi come distribuisce la parola, come gestisce il dissenso, come costruisce l'autorità, come riconosce le differenze, come evita che le regole si riducano a pura disciplina senza comprensione.

Qui affiora una contraddizione che la riflessione più attenta sull'eredità di don Milani ha messo bene in luce. Molte intuizioni oggi presenti nelle intenzioni normative e nei documenti ufficiali faticano ancora a diventare esperienza ordinaria e restano, piuttosto, affidate a contesti straordinari, sostenuti dalla sensibilità di singoli dirigenti o di gruppi di docenti particolarmente motivati. Questo significa che la sfida istituzionale non può essere risolta attraverso il solo entusiasmo individuale. Occorrono strutture coerenti, continuità, formazione, tempo educativo, legami effettivi tra scuola e territorio. In questa prospettiva, il quadro del Consiglio d'Europa sulle competenze per la cultura democratica è particolarmente chiaro: democrazia e diritti umani, per diventare realtà nella vita quotidiana della società, devono anzitutto diventarlo nella vita quotidiana della scuola, attraverso un approccio di intero istituto capace di coinvolgere insegnamento, governance, cultura organizzativa e rapporti con la comunità²⁷⁶.

La pace, allora, non può essere confinata in progetti episodici. Deve entrare nella struttura stessa dell'ambiente scolastico.

La terza sfida è propriamente pedagogica, ed è forse la più complessa. Educare alla pace non significa eliminare il conflitto, né neutralizzare le differenze. Significa piuttosto insegnare ad attraversarli senza cedere alla distruttività. Qui si misura la qualità dell'azione educativa. Butturini insiste su un punto decisivo: la prima dimensione dell'educazione alla pace nella scuola è l'educazione ai rapporti, cui si collega immediatamente l'educazione al conflitto come forma fondamentale di educazione alla pace²⁷⁷.

²⁷⁶ Council of Europe, Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for Implementation, 2018, pp. 90-96.

²⁷⁷ Butturini, *Educazione alla pace nella scuola*, cit., pp. 11-12.

Questa indicazione è preziosa, perché sottrae il tema a ogni lettura ingenuamente armonizzante. La pace non coincide con l'assenza di tensioni; si costruisce, semmai, nella capacità di reggerle, di comprenderle, di trasformarle in occasioni di maturazione personale e collettiva. Ciò richiede adulti capaci di esercitare autorità senza autoritarismo, di dare forma alle regole senza ridurle a mera imposizione, di favorire il dialogo senza confonderlo con il permissivismo.

La difficoltà, però, è che la scuola contemporanea si trova spesso sospinta in un'altra direzione. La pressione valutativa, il peso delle prestazioni misurabili, la centralità degli apprendimenti standardizzati, la logica comparativa tra istituti e studenti riducono lo spazio delle pratiche riflessive e dialogiche. Ian Harris ha osservato, in modo molto netto, che quando la scuola è orientata soprattutto alla preparazione per gli high stake tests e a un ordine competitivo, teorie e pratiche della peace education tendono a essere trascurate. È una diagnosi che conserva piena attualità. Una parte della fatica pedagogica odierna nasce proprio da qui: alla scuola si chiede di formare soggetti capaci di vivere democraticamente, ma spesso la si valuta secondo parametri che premiano altro. In questa torsione si produce uno squilibrio che finisce per marginalizzare proprio quelle pratiche educative che sarebbero più necessarie per contrastare violenza simbolica, esclusione e impoverimento del legame sociale.

Le sfide culturali, istituzionali e pedagogiche dell'educazione alla pace, dunque, non sono compartimenti separati. Si sostengono e si aggravano reciprocamente. Una cultura pubblica più aspra indebolisce la scuola; una scuola istituzionalmente fragile rende più difficile una pedagogia della parola e del confronto; una pedagogia impoverita lascia a sua volta spazio ai linguaggi della semplificazione, dell'ostilità e dell'indifferenza. Per questo il problema non può essere affrontato con soluzioni decorative o con un lessico puramente celebrativo. Occorre, piuttosto, restituire consistenza educativa a pratiche che rendano la pace visibile nella vita concreta della scuola: nelle relazioni, nella gestione del dissenso, nell'uso della parola, nella qualità dell'ascolto, nella forma stessa dell'esperienza scolastica. Solo in questo modo la pace cessa di essere una dichiarazione di principio e diventa un criterio esigente del vivere insieme.

Conclusioni

Il percorso sviluppato in questa tesi ha consentito di mettere a fuoco, in maniera progressiva e coerente, un dato di fondo che attraversa l'intero lavoro: l'educazione alla pace non può essere ridotta né a un insegnamento accessorio né a una formula etica da evocare in occasioni simboliche, perché rinvia invece a una precisa idea di uomo, di società, di scuola e di cittadinanza. Assunta in tutta la sua densità, la pace non coincide con la sola assenza di guerra, ma richiede condizioni culturali, linguistiche, sociali e istituzionali che rendano possibile una convivenza fondata sulla dignità della persona, sulla giustizia e sulla responsabilità democratica. È a partire da questa convinzione che il lavoro ha ricostruito dapprima le principali cornici teoriche della peace education, per poi collocare il pensiero di don Lorenzo Milani entro una tradizione più ampia di pedagogie critiche e nonviolente, fino a verificarne la persistente attualità nel contesto scolastico contemporaneo.

Sotto questo profilo, il primo risultato raggiunto consiste nell'aver chiarito che l'educazione alla pace, se intesa in modo serio, non può limitarsi a trasmettere valori in forma astratta. La tesi ha mostrato come i principali paradigmi teorici del settore insistano tutti, pur con differenze anche rilevanti, su un punto comune: la pace va costruita, appresa, esercitata. Essa domanda capacità di lettura critica dei conflitti, riconoscimento delle disuguaglianze, attenzione alle forme della violenza strutturale, disponibilità al dialogo e competenza nel trasformare i contrasti senza cedere alla logica della sopraffazione. In questo senso, la riflessione pedagogica contemporanea ha permesso di comprendere che educare alla pace significa, prima di tutto, educare a una cittadinanza non passiva, capace di pensiero, di parola e di discernimento.

Su questa base teorica, il lavoro ha poi ricostruito il contesto storico e culturale del secondo Novecento italiano, mostrando come il pacifismo, la nonviolenza e il cattolicesimo del dissenso

abbiano contribuito a maturare una sensibilità nuova attorno ai temi dell'obbedienza, della coscienza, della giustizia sociale e della responsabilità pubblica. Da questa ricostruzione emerge un passaggio importante: la pace, in Italia, non è stata elaborata soltanto come tema geopolitico o morale, ma anche come questione educativa. L'obiezione di coscienza, il servizio civile, il rapporto tra Costituzione e uguaglianza sostanziale, la critica delle strutture che producono esclusione, hanno progressivamente fatto emergere l'idea che la formazione del cittadino non possa prescindere da una educazione alla responsabilità storica. In questo scenario, don Milani non appare come una figura isolata, né come un'eccezione puramente carismatica, ma come uno dei punti più alti e radicali di un processo culturale più ampio.

È però nel nucleo centrale della tesi che l'argomentazione raggiunge il suo obiettivo principale. L'analisi del pensiero e della pratica educativa di don Milani ha consentito infatti di dimostrare che la pace, in lui, non è mai una nozione separata o marginale, ma il filo che lega insieme coscienza, parola, giustizia sociale, scuola e partecipazione democratica. Il suo contributo non consiste nell'aver semplicemente parlato di pace, ma nell'averne mostrato le condizioni educative concrete. Milani comprende con straordinaria lucidità che non esiste pace autentica dove gli ultimi restano senza lingua, dove la scuola riproduce l'emarginazione, dove l'obbedienza è richiesta come automatismo e non come scelta consapevole, dove la legge viene separata dalla giustizia. Per questa ragione, la sua lezione conserva una forza che va oltre il contesto storico in cui è maturata: essa continua a interrogare il presente proprio perché mette al centro il nesso tra alfabetizzazione, emancipazione e cittadinanza.

La scuola di Barbiana, letta in questa prospettiva, non rappresenta soltanto un'esperienza pedagogica originale, ma un vero laboratorio di educazione alla pace. Il tempo pieno, la scrittura collettiva, la cura rigorosa della parola, la cooperazione tra pari, il rifiuto dell'indifferenza, non sono semplici scelte metodologiche: sono dispositivi formativi attraverso cui si costruisce una diversa idea di convivenza. A Barbiana la pace non viene insegnata come contenuto separato, ma vissuta come pratica di giustizia. Nessuno viene lasciato indietro; la parola diventa

strumento di accesso al mondo; l'apprendimento si trasforma in responsabilità verso gli altri. Da questo punto di vista, il lavoro ha evidenziato un elemento decisivo: nel pensiero milaniano educare alla pace significa sottrarre i soggetti alla passività, renderli capaci di giudizio e mettere la scuola al servizio di chi, senza istruzione, resterebbe esposto non solo all'ingiustizia sociale, ma anche alla manipolazione politica e culturale.

Un ulteriore risultato della ricerca riguarda l'attualizzazione del modello milaniano. Il confronto con le politiche educative più recenti, con i quadri internazionali sulla cittadinanza democratica e globale, con la progettazione curricolare e con i temi della cittadinanza digitale, ha mostrato che molte intuizioni di don Milani mantengono oggi una sorprendente fecondità. La centralità del linguaggio, il valore della partecipazione, la necessità di formare coscienze critiche, l'attenzione ai più fragili, la critica di una scuola puramente trasmissiva o selettiva, trovano corrispondenze significative nelle più avanzate riflessioni pedagogiche contemporanee. Allo stesso tempo, la tesi ha evitato ogni lettura celebrativa o meccanicamente applicativa. Proprio il capitolo finale ha messo in luce che la trasferibilità dell'esperienza di Barbiana richiede discernimento: non tutto può essere riprodotto, perché quel modello è nato in un contesto storico preciso; e tuttavia alcuni suoi nuclei forti restano straordinariamente attuali, soprattutto nella misura in cui aiutano a ripensare il PTOF, l'educazione civica, la corresponsabilità educativa e il rapporto tra scuola e democrazia.

Accanto ai risultati, il lavoro ha fatto emergere anche alcune criticità. La prima riguarda il rischio, sempre presente, che l'educazione alla pace venga neutralizzata in formule rituali, in progetti episodici o in lessici consensuali incapaci di incidere sulla forma concreta della scuola. La seconda concerne la difficoltà di tradurre principi condivisibili in pratiche ordinarie, stabili e verificabili. La terza, forse più profonda, è di ordine culturale e pedagogico: una scuola può parlare di pace e, nello stesso tempo, riprodurre competizione esasperata, conformismo, paura dell'errore, marginalizzazione delle voci più deboli. Quando questo accade, il linguaggio della pace resta esterno all'esperienza educativa e perde gran parte della sua efficacia formativa. Da

qui la necessità, ben evidenziata nella tesi, di non considerare la pace come tema aggiuntivo, ma come criterio regolativo dell'intera vita scolastica.

Le prospettive future di approfondimento si aprono allora in modo naturale. Sarà importante interrogare ulteriormente il rapporto tra educazione alla pace e cittadinanza digitale, soprattutto in un tempo segnato da polarizzazioni, discorsi d'odio e impoverimento del linguaggio pubblico. Ugualmente rilevante sarà approfondire, anche sul piano empirico, in che misura le scuole riescano realmente a trasformare in pratiche quotidiane i principi della corresponsabilità, della partecipazione e della gestione non violenta dei conflitti. Più in generale, il lavoro suggerisce che la riflessione su don Milani non appartiene soltanto alla storia della pedagogia italiana, ma costituisce ancora oggi una risorsa critica per ripensare la funzione democratica della scuola.

In conclusione, questa tesi ha cercato di mostrare che l'educazione alla pace diventa credibile solo quando smette di essere una dichiarazione di principio e si traduce in un lavoro esigente sulla coscienza, sulla parola, sulla giustizia sociale e sulla formazione del cittadino. È qui che il pensiero di don Lorenzo Milani rivela tutta la sua attualità. La pace, nella sua prospettiva, non è pacificazione superficiale, né adattamento all'esistente, ma costruzione quotidiana di soggetti liberi, capaci di leggere il mondo, di prendere posizione e di non collaborare con l'ingiustizia. In questo consiste il contributo più rilevante del lavoro: aver restituito unità teorica e forza pedagogica a una linea di ricerca che collega educazione, democrazia e responsabilità storica. E in questo, insieme, sta anche il suo valore scientifico e pratico. Perché una scuola che educa davvero alla pace non insegna soltanto a convivere; insegna, prima ancora, a diventare umani in modo più pieno e più giusto.

Bibliografia

DOCUMENTI

Assemblea Generale delle Nazioni Unite, Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace (A/RES/53/243), 1999.

CISL Scuola, Un anno con Don Milani, 2023.

Consiglio d'Europa, Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, 2010.

Consiglio d'Europa, Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education.

Contribution to OSCE Human Dimension Implementation Conference, Warsaw 2014, 2014.

Consiglio d'Europa, The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief, 2021.

Consiglio d'Europa, Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, Concepts and Model, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018.

Consiglio d'Europa, Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of Competences for Democratic Culture, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018.

Consiglio d'Europa, Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for Implementation, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018.

Consiglio d'Europa, Bookmarks. A Manual for Combating Hate Speech Online through Human Rights Education, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2014.

Consiglio d'Europa, Digital Citizenship Education Handbook, 2019.

Consiglio dell'Unione europea, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01), in "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", C 189, 4 giugno 2018.

Costituzione della Repubblica Italiana.

Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica, in "Gazzetta Ufficiale", 17 giugno 1958, n. 143.

Legge 8 luglio 1998, n. 230, Nuove norme in materia di obiezione di coscienza.

Legge 6 marzo 2001, n. 64, Istituzione del servizio civile nazionale.

Legge 23 agosto 2004, n. 226, Sospensione anticipata del servizio obbligatorio di leva.

MIUR, Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. Allegato A, 2020.

Ministry of Education (Kenya) / ADEA-ICQN-PE, An Assessment Report on the Integration of Peace Education into Teaching and Learning in African Countries, 2022.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, 2024.

MUR, Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, 2024.

OECD, Handbook PISA 2018 Global Competence, OECD, 2018.

OECD, Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA Global Competence Framework, OECD, 2018.

UNESCO, Addressing Hate Speech through Education. A Guide for Policy-Makers, 2023.

UNESCO, Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives, 2017.

UNESCO, Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, 2015.

UNESCO, Global Citizenship Education and the Rise of Nationalist Perspectives. Reflections and Possible Ways Forward, 2018.

UNESCO, Media and Information Literate Citizens. Think Critically, Click Wisely!, Part 1, 2021.

UNESCO, Peace Education in the 21st Century. An Essential Strategy for Building Lasting Peace, 2024.

UNESCO, Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile. Spiegazione, 2024.

UNESCO, Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development, 2023.

UNESCO Education Sector, UNESCO Institute for Statistics, Global Education Monitoring Report, SDG Indicator Metadata (Harmonized Metadata Template - format version 1.1), 2025.

UNESCO Institute for Statistics, SDG Indicator Metadata (Harmonized Metadata Template), Indicator 4.7.1, ultimo aggiornamento 23 aprile 2025, 2025.

BIBLIOGRAFIA

Archivio Storico della Comunità dell'Isolotto, E. Balducci, l'Isolotto, il dissenso creativo. A 100 anni dalla nascita e a 30 anni dalla morte. Un ritratto, un documento, un'intervista, una riflessione, una conferenza, una poesia, Firenze, 17 settembre 2022.

B. Becchi, Matrici ed analogie culturali nel pensiero e nell'azione pedagogica di don Lorenzo Milani, in C. Scaglioso (a cura di), Don Milani. Da un'idea di scuola, un'idea di società civile. Atti del Convegno (Università per Stranieri di Siena, Dipartimento di Studi Umanistici, 29-30 novembre 2023), Betti Editrice, Monteriggioni, 2024.

N. Bloch, Education and Training in Nonviolent Resistance, United States Institute of Peace, Special Report 394, Washington, DC, 2016.

V. Bosna, A. Barca, The Pedagogical Echo of the Prior of Barbiana in the Contemporary Educational Context, in "Journal of Education, Technology and Social Studies", 3/2022.

E. Butturini, Educazione alla pace nella scuola, in "Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli", 2, 3/1988.

M. Caligiuri, Aldo Moro e l'educazione civica nella scuola italiana: l'ordine del giorno dell'11 dicembre 1947 e il D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585, in "Pedagogia Oggi", 1/2020.

M. Caligiuri, Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo.

F. Cambi, La lezione di don Milani e della scuola di Barbiana: valida per ieri, oggi e domani! Cappellani militari in congedo della Toscana, Ordine del giorno, in L. Milani, Documenti del processo di Don Lorenzo Milani. L'obbedienza non è più una virtù, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1965.

Ceccherini, I nostri I care, in C. Scaglioso (a cura di), Don Milani. Da un'idea di scuola, un'idea di società civile. Atti del Convegno (Università per Stranieri di Siena, Dipartimento di Studi Umanistici, 29-30 novembre 2023), Betti Editrice, Monteriggioni, 2024.

Chinelli, L'insegnamento di Don Milani nelle politiche educative nazionali e regionali.

G. Crescenza, Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa", in "Rivista di Storia dell'Educazione", 7, 2/2020.

C. Di Bari, E. Balducci, l'alterità e l'uomo planetario. Riflessioni pedagogiche tra comunicazione e formazione, in "Studi sulla Formazione", 27, 1/2024, pp. 41-52.

N. Fallaci, Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani, Rizzoli, Milano, 2024.

E. Florio, Don Milani, esempio di impegno cristiano oltre le barriere confessionali, in "Quaderni per il Dialogo e la Pace", 2/2017, numero monografico Don Lorenzo Milani.

Profeta, Testimone, Credente.

M. Fiorucci, V. Crescenza, Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del "Vivir Bien", in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 13, 1/2023.

G. Formigoni, Don Lorenzo Milani uomo, cristiano e prete: oltre la mitologia, in "Quaderni per il Dialogo e la Pace", 14, 2/2017.

R. Fumagalli (a cura di), Barbiana 2040. Atti del primo seminario nazionale "La scuola nell'epoca della tecnica".

- R. Fumagalli, Ritornare a Barbiana: un atto di fiducia e di coraggio, in R. Fumagalli (a cura di), Barbiana 2040. Atti del primo seminario nazionale “La scuola nell’epoca della tecnica”.
- J. Galtung, Violence, Peace, and Peace Research, in “Journal of Peace Research”, 6, 3/1969.
- R. M. Gillies, Cooperative Learning: Review of Research and Practice, in “Australian Journal of Teacher Education”, 41, 3/2016.
- T. Giovannazzi, I care. L’impegno pedagogico di don Lorenzo Milani tra sviluppo umano e giustizia sociale, in “CQAI”, 14, 43, s.d.
- H. Grönlund, A. Nortomaa (a cura di), Europe Engage. Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe. Guidelines for Institutionalization of Service-Learning, pubblicazione finale del progetto Erasmus+ 2014-1-ES01-KA203-004798, 2017.
- I. M. Harris, Peace Education Theory, in “Journal of Peace Education”, 1/2004.
- F. Huebler, Culture|2030 Indicators: SDG Indicator 4.7.1, UIS-UNESCO workshop presentation, 2020.
- D. W. Johnson, R. T. Johnson, M. Beth Stanne, Cooperative Learning Methods. A Meta-Analysis, University of Minnesota, Minneapolis, May 2000.
- E. Kyndt, E. Raes, B. Lismont, F. Timmers, E. Cascallar, F. Dochy, A Meta-Analysis of the Effects of Face-to-Face Cooperative Learning. Do Recent Studies Falsify or Verify Earlier Findings?, in “Educational Research Review”, 10/2013.
- F. Lertora, Quaderno didattico. Un kit per educare alla cittadinanza attiva e alla solidarietà, CELIVO, 2007.
- L. Milani, Documenti del processo di Don Milani. L’obbedienza non è più una virtù, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1965.
- L. Milani, Lettera ai cappellani militari, in L. Milani, Tutte le opere, a cura di F. Ruozzi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano, 2017, 2 voll.

L. Milani, Lettera ai giudici, in L. Milani, Tutte le opere, a cura di F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano, 2017, 2 voll.

L. Milani, Tutte le opere, a cura di F. Ruozi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano, 2017, 2 voll.

T. Montanari, Rompere la cittadella del privilegio: don Milani, la Costituzione e la funzione della cultura, in C. Scaglioso (a cura di), Don Milani. Da un'idea di scuola, un'idea di società civile. Atti del Convegno (Università per Stranieri di Siena, Dipartimento di Studi Umanistici, 29-30 novembre 2023), Betti Editrice, Monteriggioni, 2024.

T. Noce, Per una storia dei movimenti pacifisti nell'Italia repubblicana: esperienze e pratiche di donne cattoliche, in "Deportate, esuli, profughe", 46/2021.

A. Parola, D. Morselli, Editoriale: verso modelli di ricerca pedagogica qualitativa secondo paradigmi partecipativi, in L. Dozza, P. Ellerani, A. Parola (a cura di), Ricerca partecipativa e formazione sistemica, Pensa Multimedia, 2023.

E. Pedrini, Educare alla pace in Italia, Studio Kappa, Asti, 2016.

B. A. Reardon, Peace Education: A Review and Projection, 1999.

Á. Ribeiro, P. Aramburuzabala, B. Paz-Lourido, Guidelines for the Institutionalization of Service-Learning in European Higher Education, European Association of Service-Learning in Higher Education, Madrid, 2021.

S. Salmeri, Aldo Capitini e la prassi nonviolenta dell'impossibile, in "Quaderni di Intercultura", 12/2020.

A. Santagata, A proposito di Chiesa e cultura cattolica a Firenze nel Novecento di Luciano Martini, in "Annali di Storia di Firenze", 8/2013.

C. Secci, Aldo Capitini, l'Educazione Nuova e la pedagogia del Novecento. Un confronto con Dewey e Montessori, in "Educazione Democratica", 8/2014.

L. Seriacopi, Don Milani maestro ed educatore. Una nuova funzione della scuola. La scuola di don Milani tra passato e futuro, in C. Scaglioso (a cura di), Don Milani. Da un'idea di scuola,

un'idea di società civile. Atti del Convegno (Università per Stranieri di Siena, Dipartimento di Studi Umanistici, 29-30 novembre 2023), Betti Editrice, Monteriggioni, 2024.

D. Simeone, Per una pedagogia della parola: don Lorenzo Milani e la scrittura collettiva, in "Quaderni per il Dialogo e la Pace", 2/2017.

A. Sirbu, T. Sousa, T. Leitão, Guide to Implement a Restorative School Center and Partnering with Local Schools & Community, Schools & Solutions, 2022.

Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

M. Taguma, A. Frid, Curriculum Frameworks and Visualisations Beyond National Frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030, in "OECD Education Working Papers", n. 314, OECD, Parigi, 2024.

G. Teri, Il segreto di Barbiana e l'educazione alla cittadinanza nell'esperienza delle scuole milanesi, in "Rivista di studi e ricerche sulla criminalità organizzata", 9, 2/2023.

Trincherò, Metodi della ricerca (qualitativi, quantitativi, misti) e meta-analisi.

L. Zinant, Il maestro Lorenzo Milani e la Scuola di Barbiana: alcuni possibili spunti di riflessione per le insegnanti e gli insegnanti di oggi, 2024.

Controllo di correttezza

Ho fatto il controllo massimo possibile sulla base delle note che mi hai fornito, ma devo essere preciso su un punto: non posso garantire che ogni voce sia bibliograficamente perfetta al 100% quando nelle note originarie mancano dati essenziali oppure compaiono in forma abbreviata o deformati. Le voci che, nel tuo elenco, restano ancora incomplete o da verificare sul frontespizio dell'opera sono queste:

M. Caligiuri, Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo.

F. Cambi, La lezione di don Milani e della scuola di Barbiana: valida per ieri, oggi e domani!

Chinelli, L'insegnamento di Don Milani nelle politiche educative nazionali e regionali.

Ceccherini, I nostri I care.

T. Giovannazzi, *I care. L'impegno pedagogico di don Lorenzo Milani tra sviluppo umano e giustizia sociale.*

R. Fumagalli (a cura di), *Barbiana 2040. Atti del primo seminario nazionale "La scuola nell'epoca della tecnica"*.

B. A. Reardon, *Peace Education: A Review and Projection.*

Trincherò, *Metodi della ricerca (qualitativi, quantitativi, misti) e meta-analisi.*

L. Zinant, *Il maestro Lorenzo Milani e la Scuola di Barbiana: alcuni possibili spunti di riflessione per le insegnanti e gli insegnanti di oggi, 2024.*

