

EDUCAZIONE DEMOCRATICA PER UNA PACE “GIUSTA”

Un chiarimento sui termini fondamentali (Emilio Butturini)

Ai colleghi che volevano “farmi la festa” per il mio pensionamento con un convegno di studio, ho proposto il tema: «Educazione democratica come strumento di solidarietà e di pace» da affrontare in chiave «storico-pedagogica», invitando relatori di vario orientamento politico-culturale. L’idea del tema mi era stata suggerita dal gentile riscontro di Rosa Russo Jervolino per l’invio del mio libro più fortunato, *La pace giusta* (arrivato alla IV edizione), dato il rilievo riconosciuto nel mio lavoro alla madre di lei, Maria De Unterrichter Jervolino, sottosegretaria alla PI del ministro Guido Gonella e presidente dell’Opera Nazionale Montessori. La sindaco di Napoli trovava significativo che tutte le personalità studiate nel testo de *La pace giusta. Testimoni e Maestri tra ‘800 e ‘900: Ruskin, Tolstoj Gandhi, Montessori, Capitini, Milani* avessero «condiviso, seppure in tempi e contesti profondamente diversi, l’idea che un’educazione democratica fosse indispensabile alla costruzione della pace, coniugando la costante riflessione in campo pedagogico con un’autentica passione civile e politica».

Alla “*laudatio*” del collega ed amico prof. Mario Gecchele, ho desiderato far seguire un chiarimento sui termini del tema proposto, non pretendendo certo di tenere una «*lectio magistralis*». Preciso piuttosto che in questa «*explicatio terminorum*» (in linea con la grande tradizione della filosofia scolastica), non compare il termine “solidarietà”, per il quale rimando agli interventi dei colleghi, a partire da quello di Egle Becchi, con i suoi importanti riferimenti bibliografici. A questi mi permetto di aggiungere solo le precise indicazioni sul «laburismo cristiano», ispirato ad un tempo ai principi di sussidiarietà e di solidarietà, di cui ha parlato, ad esempio, il veronese Guido Gonella nella relazione su «*Il programma della Democrazia Cristiana per la nuova Costituzione*» al 1° Congresso nazionale della DC del 24-27 aprile 1946 (cfr. il resoconto stenografico della sturziana Società editrice libraria italiana di quell’anno, pp. 50-51) e, più diffusamente, come Ministro della Giustizia, nel discorso tenuto a Roma il 14 ottobre 1959 sull’elaborazione delle idee che hanno ispirato la nostra Costituzione (Cfr. *Sei anni al Ministero della Giustizia*, 5° volume, Giuffrè, Milano 1982, specie pp. 200-201).

1.1. Un chiarimento sul primo termine fondamentale: “educazione”

Rifacendomi ad un intervento tenuto al Convegno «Educazione e politica» dell’Università di Bologna del 7-9 novembre 2002 (*Atti* a cura di Antonio Erbetta, CLUEB, Bologna 2003, pp. 92-

111), propongo di cercare di intendersi sui termini del problema, a partire dalla prima parola-chiave: educazione e/o formazione. Io continuo a preferire “educazione”, nel senso etimologico di aiutare a far venire fuori, a far crescere il meglio che c’è in ognuno, secondo la tradizione della maieutica di Socrate o di quella kierkegaardiana, ricordando il bel testo così intitolato di Edda Ducci o la nuova traduzione dal danese del nostro collega Umberto Regina de *Gli atti dell’amore* (Morcelliana, Brescia 2009, specie 296-300), con l’azione educativa considerata come «il più grande atto di bontà», l’aiuto amorevole a far diventare un altro padrone di sé, capace di «fare da solo». L’educatore o educatrice è come l’ostetrico o levatrice, che aiuta a far nascere e poi «scompare», come non avesse fatto nulla, mentre ha reso il beneficio più grande, cioè la libertà di «scegliere se stessi nel proprio eterno valore», per dirla di nuovo con Kierkegaard (*Enten-eller*, V, Adelphi, Milano 1989, 89 e *La ripresa*, Comunità, Milano 1983, 110), o la liberazione dalla fatalità dell’essere nato in un certo paese, ceto, genere o famiglia, per evocare pagine incisive di Fernando Savater (*A mia madre mia prima maestra*, Laterza, Roma-Bari 1997, 62-63, 112-113 e 130).

Il termine “formazione” sottolinea la funzione della forma, non tanto nel senso latino di “bellezza” (da cui derivano termini di analogo significato in spagnolo e portoghese) ma nel senso dello “stampo”, di qualcosa che si imprime, del *Bild* tedesco (da cui *Bildung*) come “quadro” o “modello, progetto di riferimento”. Questo può essere inteso storicamente o sociologicamente - ed è, in genere, espressione degli interessi delle classi dominanti - o anche ideologicamente, metastoricamente come “quadro di valori”, solo apparentemente prescindendo dai riferimenti sociali e politici. In realtà c’è sempre il nesso, che c’era in Platone, fra *paideia* e *politeia*, fra educazione e politica. Ripensando tuttavia all’intervento di un collega dell’Università di Würzburg Winfrid Böhm (*Il “mio” personalismo* in G. Flores D’Arcais, *Pedagogie personalistiche e/o Pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 57-58) preciso che vi sono pedagogisti tedeschi che vedono nel termine *Bild* non tanto lo “stampo” quanto la “immagine” della tradizione biblica, per la quale l’uomo, anzi la coppia umana, è «immagine e somiglianza di Dio». Da un’immagine come “impronta” ottenuta passivamente, si passerebbe allora ad un’immagine attiva, come quella del Dio creatore, costruttore autonomo di sé e del mondo. «Tale processo – osserva il prof. Böhm – non deve essere inteso individualisticamente, perché la persona include sempre la dimensione sociale, il rapporto con le altre persone e perciò richiede comunicazione, consenso e dialogo».

Vorrei inoltre osservare che parlare solo o prevalentemente di istruzione e formazione (ridotte poi spesso all’ambito professionale), quasi non ci fosse di fatto, lo si voglia o no, una contestuale azione educativa o una formazione personale e civica, non fa che riportarci indietro di un secolo e più, al tempo del positivismo pedagogico o anche della *Allgemeine Bildung* o dell’*Arbeitschule* di

Georg Kerschensteiner (1854-1932). Piuttosto che aiutare a “tirar fuori” (*erziehen*) o a “far emergere” il valore presente nell’intimo della persona, considerata come realtà originaria, irripetibile, si tratterebbe di “spingere o portare dentro” i valori esterni, a vario titolo rilevanti, non solo nel senso di una legittima e doverosa trasmissione di valori, ma anche di un opprimente e mortificante conformismo. Anche oggi tale conformismo può trasformare il sistema educativo – come già scriveva Tolstoj in una lettera alla studentessa A. M. Tomilina del 27 febbraio 1906 (Cfr. E. Butturini, *La pace giusta*, Mazziana, Verona 2007, 76) – in «un’organizzazione di abbruttimento, realizzata con estremo artificio per mezzo di un deliberato silenzio sulle cose importanti, attribuendo il più alto significato a ciò che importante non è».

Senza giocare sulla parola come ha fatto Jules Celma (*Diario di un educastratore*, Guaraldi, Rimini 1972), e senza parlare di *Educazione impossibile*, per citare un volume di Maud Mannoni (Feltrinelli, Milano 1974), possiamo intendere, più positivamente, l’educazione come un processo culturalmente organizzato e politicamente garantito attraverso cui l’uomo realizza la sua possibilità di non farsi “cosa fra le cose”. Pensiamo infatti ad una “educazione liberatrice”, che sia **creativa**, così da anticipare e preparare un nuovo modello di uomo e di società, con una prefigurazione del futuro, per la quale «non si possono facilmente programmare i *computers*»; **dialogica**, cioè aperta al confronto fra le culture, le persone e le generazioni e formatrice di persone capaci di sostenere situazioni e «servizi che non si possono prevedere»; **integrata nel territorio**, a livello locale e nazionale, **ma aperta ai valori universali** dell’uomo; **stimolante** infine **alla scoperta** e alla realizzazione **del bello** e dell’arte «in ogni sua forma [...] andando al di là di ogni necessità adattativa» (Cfr. J. S. Bruner, *Il significato dell’educazione*, Armando, Roma 1994, pp. 155-157).

Non si deve pensare ad una inevitabile contrapposizione tra educazione e formazione ma piuttosto ad una ineludibile integrazione fra la ricerca di conoscenze e verità (il *knowing that* degli inglesi) e l’acquisizione di competenze e abilità (*knowing how*). Così appariva già dalle *Vorlesungen über Pädagogik* di Kant o dall’«istruzione educativa» di Herbart, che dichiarava di «non avere alcun concetto di educazione senza istruzione; come pure, inversamente [...] alcuna istruzione che non educi» (vedi J. F. Herbart, *Pedagogia generale*, La Nuova Italia, Scandicci-Fi 1997, 16). Non è possibile educare senza comunicare precise conoscenze, mentre pensare di istruire senza educare e sollecitare determinati comportamenti è un’illusione o una mistificazione. Questo, senza negare l’opportunità di mantenere «una certa distinzione» fra le due dimensioni della crescita umana e continuando a ribadire che «ogni insegnamento degno di questo nome è penetrato di valori educativi» (Così Jacques Maritain in un testo annesso a *L’éducation à la croisée des chemins* del 1947, non ripreso però nella *Educazione al bivio* dell’editrice La Scuola, ma solo – almeno inizialmente – in un altro libro, *L’educazione della persona*, come appendice dal titolo *Il problema*

della scuola pubblica in Francia, sempre de La Scuola, Brescia 1976, 123-143 e poi riportato in un volume del 2001 della stessa Editrice, a cura di Giancarlo Galeazzi, *Per una filosofia dell'educazione*, 305-332, specie 320-321).

Possiamo vedere il problema “dalla parte degli studenti” con un’osservazione di Fernand Savater (*A mia madre, mia prima maestra*, cit., p. 67), per il quale «il maestro migliore può solo insegnare, ma è sempre l’allievo a compiere l’atto geniale di imparare». Non diversamente un grande maestro della Scolastica Tommaso d’Aquino osservava che vi erano due vie per arrivare alla conoscenza, quella della scoperta (*inventio*), che era la principale («*modus acquirendi scientiam [...] qui est per inventionem est praecipuus*») e quella secondaria, attraverso l’insegnamento (*doctrina*), che «si ha quando qualcuno dall’esterno offre un aiuto alla ragione naturale» (*Summa theologiae*, III, q.9, a.4, ad 1. Cfr. E. Ducci, *De Magistro*, Anicia, Roma 1995, 38-39). Facendo riferimento a questo e ad altri passi noti del testo tomistico (*Quaestio XI De veritate*), osservava Aldo Agazzi (*Pedagogia, didattica, preparazione dell’insegnante*, La Scuola, Brescia 1968, 72) che sia nell’*inventio* che nella *doctrina* è uguale il processo della mente che apprende, anche se nel primo caso la mente è attore unico, mentre nel secondo caso, pur restando attore principale, è affiancata dal maestro.

Osserviamo ora che, sia che si preferisca parlare di educazione come di formazione, rimane il problema di un *gap* o distacco sempre maggiore fra le generazioni, delle crescenti difficoltà ad impostare un corretto rapporto, reciprocamente gratificante fra adulti e giovani, fra genitori e figli, docenti e allievi. Anche se le “diete mediali” (cioè le percentuali di tempo impiegato specie dai giovani nell’uso dei vari tipi di *media*) si sono modificate negli anni più recenti, con deciso calo dell’uso dei *mass-media* rispetto ai *personal-media*, non mi pare che questi strumenti abbiano aiutato la comunicazione intergenerazionale, né, tanto meno stimolato la voglia di “pensare e di agire politicamente”. A parte le contraddizioni insite nei *mass-media* in quanto tali – per dirla col titolo di uno degli ultimi libri di Danilo Dolci (1924-1997), *La comunicazione di massa non esiste* (Lacaita, Manduria-Bari-Roma 1995) – di fatto chi li gestisce non mostra preoccupazioni educative, nel senso almeno di far crescere persone più capaci di autonomia decisionale. I *personal-media* tendono a chiudere i giovani nel privato, sia pure moltiplicando le relazioni fra loro, almeno con gli “squilli”. Ci si domanda però se tali relazioni “intragenerazionali” siano occasioni di veri approfondimenti, dato che troppo spesso si riducono a messaggi di sopravvivenza in vista degli appuntamenti del sabato sera.

Certo – come ha notato Fausto Colombo al XL Convegno di Scholé (La Scuola, Brescia 2002, 9) – i giovani sono «consapevoli della natura provvisoria della loro condizione biologica e sociale», solo che «non sembrano interessati a prepararsi all’età adulta», avendo rimandato questo

compito alla fine della loro prolungata adolescenza. La loro familiarità con i *media* (in possesso non solo degli adolescenti, ma anche dei ragazzi e dei bambini, mentre solo pochi decenni fa si riservavano loro modelli-giocattolo, come prima si regalavano macchinine e, prima ancora, cavallini e carrettini) ha fatto aumentare il *gap* fra le generazioni, a svantaggio degli adulti e degli anziani, anche per la progressione geometrica degli aggiornamenti tecnologici, per cui oggi si dice che i navigatori anziani ed esperti sono i giovani, mentre i navigatori inesperti siamo noi adulti o anziani. Di qui, in particolare, la perdita di interesse per ogni forma di educazione che richiami propositi di ricerche storiche e, più in generale, la percezione sempre più diffusa fra i giovani della formazione solo come autoformazione, mentre in realtà vi è un ineludibile intreccio tra educazione e autoeducazione, su cui mi sono soffermato in uno dei primi lavori pedagogici (*Disagio giovanile e impegno educativo*, I ed. 1984, 177-216) e che era stato colto con lucida incisività da Romano Guardini, veronese di nascita, ma di formazione culturale tipicamente tedesca, nei saggi pedagogici, *Persona e libertà*, a cura di Carlo Fedeli, La Scuola, Brescia 1987 (Cfr. la V sezione, specie 221-223). Vedi anche la premessa di un altro bel libro di Danilo Dolci, *Palpitare di nessi* (Armando, Roma 1985), dove si parla per l'educazione di «un rapporto reciprocamente maieutico».

Già qualche tempo fa si parlava fra i sociologi di «presentismo» dei giovani o di «generazione della vita quotidiana», «senza padri né maestri», per citare i titoli di note opere di Franco Garelli (*La generazione della vita quotidiana* Il Mulino, Bologna 1984) o di Luca Ricolfi e Loredana Sciolla (*Senza padri né maestri*, De Donato, Bari 1980), impegnati questi ultimi anche in una rivisitazione del loro lavoro di ricerca su «una generazione senza ricordi» (2000). Ci si deve allora chiedere se è davvero chiusa ogni possibilità di rapporto educativo o se i giovani non tendano, magari in forme diverse rispetto al passato, a chiedere a noi adulti “segni” e/o orientamenti di valore, a porre anche “domande di senso”. I *Rapporti Iard sulla condizione giovanile in Italia*, editi da “Il Mulino”, sembrano ribadire la persistenza di queste richieste dei giovani, così come altre ricerche – quelle, ad esempio, a cura di Pier Cesare Rivoltella (*I rag@zzi del Web. I preadolescenti e Internet: una ricerca*, Vita e pensiero, Milano 2001) – confermano, da un lato, il crescente disagio degli educatori e la tentazione di fuga dai loro compiti, ma anche le domande dei ragazzi di «mediazione dei loro desideri», non solo riguardo ad opportunità di studio o di lavoro, ma anche a problemi esistenziali e ad orientamenti di valore. Certo, oltre a trasmettere contenuti e, soprattutto, strumenti culturali (perché i giovani esprimano il meglio di sé), sarà necessario lavorare per accrescere le capacità relazionali, per condividere le esperienze, per acquisire capacità di lettura dinamica delle realtà personali e sociali, come ho suggerito in un intervento al Convegno giubilare «Paideia e Humanitas» («Rivista di scienze dell'educazione», 2001, n. 2, 250-255), rilevando la centralità del rapporto educativo nell'educazione alla pace.

Ma anche in questo impegno, come prescindere dal compito di comprensione del passato e di progettazione del futuro e dalla conseguente considerazione della rilevanza politica dell'azione educativa? Anche l'educatore deve percorrere «sia il versante politico del vivere morale, sia il versante morale del vivere politico», per dirla con un vecchio, ma ancora valido saggio di Franco Fortini (*Più velenoso di quanto pensiate*, «Quaderni Piacentini», ottobre 1971, 226). Suo compito costitutivo è aiutare a passare dalla «passività quotidiana, attraversata da sussulti di piacere o di angoscia» alla capacità di mutamento, per una società in cui sia «meno fatale il disordine e meno insensata la morte». Si tratta di combattere la «distrazione» che viene dal falso ottimismo delle «semplificazioni terribili» (Watzlawick, Weakland, Fisch, *Change*, Astrolabio, Roma 1974, 53-60) - di chi pensa, ad esempio, che la scuola si riduca alle tre i di inglese, impresa, informatica - dimenticando «la irriducibilità, la insaziabilità dei nostri desideri e timori, le radici corporee dell'individualità, la passione per il valore del presente, la necessità di chiamare per nome i vizi e le virtù e di praticarli nella loro contraddizione».

1.2 A proposito di “democrazia”

E passiamo ad un'altra parola-chiave “democrazia” o “cittadinanza democratica”, che ha da noi una storia millenaria, almeno a partire dalla *politeia* greca. Nello scritto ippocratico (V-IV sec. a.C.) *Sulle arie, le acque e i luoghi* (cap. 16) si dice che per la salute più dei farmaci conta l'aria che si respira, l'acqua che si beve, l'ambiente in cui si vive, non essendo la stessa cosa vivere come **cittadino** di una *polis* greca o come **suddito** di una monarchia asiatica. Per questo la città greca veniva costruita non più attorno al palazzo di un re, ma all'*agorá*, foro o “piazza pubblica” dove si dibattevano i problemi di tutti i cittadini (R. Pagano, *Partecipare* nel volume a cura di C. Laneve, *Vivere in città. Linee di pedagogia urbana*, La Scuola, Brescia 2002, 195-196) e Isocrate poteva scrivere nell'*Areopagitico*, 14 che «solo la *politeia* è l'anima della città e ha potere quanto ne ha la mente nel corpo. Essa delibera intorno a ogni questione e si fa custode di ciò che è buono, mentre evita i mali».

Il motivo ritorna in tanti altri autori classici, greci e latini, pagani e cristiani. Per questi ultimi – rifacendomi ad alcuni miei lavori, di cui ricordo solo uno dei più recenti (*Guerra e pace nei Padri della Chiesa*, Borla, Roma 2002, pp. 22-125) - penso in particolare a Tertulliano, Lattanzio e ad Eusebio (prima della “svolta costantiniana”), quando si poneva l'accento sulla libertà come dimensione costitutiva di ogni uomo – non solo dei ricchi, dei potenti o dei sapienti – a partire dalla scelta religiosa, poiché «non si può imporre a nessuno di adorare qualcuno contro la propria volontà» (Lattanzio, *Epitome*, 49, 1-2). Ne conseguiva il rifiuto di ogni forma di intolleranza e di

violenza, poiché non ci si doveva preoccupare tanto di difendersi dai nemici ma «dalle forze dello spirito che rendono gli uomini nemici» (Origene, *Contro Celso*, III, 8 e VIII, 73. Cfr. Eusebio, *Storia ecclesiastica*, prologo del V libro).

Si trattava di una «cittadinanza paradossale», *parádoxos politeía*, nel senso etimologico di qualcosa che va contro l'opinione (*dóxa*) comune, di chi abitava nella città insieme con gli altri uomini, come però un pellegrino (*pároikos*: uno che vive presso le case degli uomini), «partecipando a tutto come cittadino e tutto sopportando come forestiero, essendo ogni terra propria patria e ogni patria terra straniera» (*A Diogneto*, V, 5 e 10). E' il dogma cristiano fondamentale dell'universalismo, così intrigante anche nella realtà odierna. Leggendo il *Was ist Aufklärung?* (*Cos'è l'Illuminismo?*) di Kant, sembra che solo nell'Illuminismo settecentesco si possa vedere il passaggio dalla "sudditanza" alla "cittadinanza", mentre tale passaggio è presente già nella tradizione classica di pensiero e di vita e riaffermato con nuove ragioni nel cristianesimo. E' proprio in questo che si trovano le basi del concetto moderno di laicità dello Stato, come mostrano con chiarezza autori come Sören Kierkegaard (*Esercizio del cristianesimo*, Studium, Roma 1971, 97-98, ma cfr. l'intero scritto) nella sua critica al regime di cristianità e alla «filastrocca delle chiacchiere domenicali», spia dello «svuotamento di ogni succo e vigore del cristianesimo» o Romano Guardini (*Natura, cultura, cristianesimo*, Morcelliana, Brescia 1983, 281, ma cfr. tutto il saggio *Il Salvatore nel mito, nella rivelazione e nella politica*, 251-295), con la netta affermazione, in polemica col Nazismo, che «anche la forma occidentale dello Stato nel più profondo è determinata cristianamente».

L'omnis potestas a Deo di S. Paolo (o anche di S. Pietro), con l'invito ad un'obbedienza non servile per paura del castigo, ma consapevole e responsabile in nome della coscienza, è un ammonimento non tanto per i cittadini, ma per i governanti, i quali, lungi dall'essere divinizzati, sono richiamati alla loro responsabilità di fronte a Dio del potere a loro affidato a servizio degli uomini, come appare già in un libro del Primo Testamento (*Sapienza*, 6, 2-4), ricordato da papa Giovanni nella *Pacem in terris*, 47. «Chiamerò anche signore l'imperatore – ha scritto Tertulliano (*Apologetico* 34, 1; 36, 2-4) – ma secondo l'uso comune e solo se mi si costringe a chiamarlo così al posto di Dio. Per il resto io sono libero di fronte a lui, il mio Signore è uno solo [...] lo stesso Dio dell'imperatore». Certo, vi è stata la svolta costantiniana e la nascita con Teodosio dell'impero romano-cristiano («*Romanum imperium quod, Deo propitio, Christianum est*» ha scritto S. Agostino, *La grazia di Cristo e il peccato originale* II, 17, 18, sia pure affidandosi alla protezione di Dio). Seguirono i lunghi secoli di apostasia pratica dal messaggio evangelico connotati dalle crociate (ma con la riaffermazione della nonviolenza e con il rifiuto della crociata in vari movimenti

religiosi come il francescanesimo o il movimento valdese), o dai moderni regimi di cristianità, fondati sul principio radicalmente antilaico e anticristiano del *Cuius Regio eius Religio*.

Poi dal 1600 al 1700 le giuste rivendicazioni – ricche spesso di precisi echi evangelici non solo in Muratori ma nello stesso Locke o Voltaire – dell'Illuminismo e dell'età contemporanea. Si tratterà spesso – non senza reviviscenze anche negli anni più vicini a noi – di cedere alla tentazione di costruire paradisi sulla terra e di anticipare quindi giudizi più o meno universali, con la conseguente negazione delle libertà fondamentali e il riemergere di pratiche repressive e di veri e propri periodi di terrore in regimi cosiddetti cristiani o islamici, ma anche in regimi assolutamente laici, come pretendevano di essere quelli nati dalle rivoluzioni francesi, sovietiche o cinesi o dai movimenti reazionari fascisti e nazisti.

A fondamento di una cittadinanza democratica sta il concetto del limite della politica, della relatività di ogni riflessione e attività politica nella vita dell'uomo (Cfr. Sergio Cotta, *I limiti della politica*, Il Mulino, Bologna 2002). Fra gli italiani che si ispirano alla tradizione cristiana, un pensatore e uomo politico che ha colto e sviluppato la centralità di tale concetto è stato senza dubbio, fin dai primi anni del 1900, Luigi Sturzo, che ha affermato con forza e a più riprese la fondamentale «laicità» dell'azione politica, senza che questo comportasse estraneità rispetto alla tradizione cristiana. In essa Sturzo ritrovava anzi uno dei fondamenti primi di un «agire politico» capace di rifiutare la violenza e di scegliere la libertà, come condizione irrinunciabile di una nuova organizzazione della vita personale e sociale. Vi era in lui un'esplicita e ben definita presa di distanza dalla lezione machiavelliana della inevitabilità della violenza, rinnovata nella esaltazione ottocentesca della lotta di classe, da un lato, e della guerra nazionale nonché delle imprese coloniali dall'altro, in nome appunto del «limite della politica» e della «eliminabilità della guerra», parte centrale di un saggio pubblicato la prima volta nel 1928 (Cfr. *Opere scelte. VI. La Comunità internazionale e il diritto di guerra*, Laterza, Bari 1992, 3-62).

L'impostazione sturziana verrà in parte ripresa nel secondo dopoguerra dai “professorini” dell'Università Cattolica: Giuseppe Dossetti, Amintore Fanfani, Giuseppe Lazzati e da altri esponenti del “mondo cattolico”, come Giorgio La Pira o Aldo Moro, non senza qualche riconoscimento da parte del “mondo laico”. Solo qualche riferimento ad alcune di queste posizioni emerse con forza specie negli anni della Costituente (1946/47), quando, ad esempio, nel I Congresso nazionale dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM), svoltosi a Roma dal 1° al 3 settembre 1947, l'allora ministro della PI, Guido Gonella, teneva un discorso su «Scuola e democrazia» e Giuseppe Lazzati una relazione fondamentale su «Educazione e democrazia», insistendo sulla centralità della scuola per una «democrazia sostanziale e non solo formale», nella quale «tutto il popolo fosse permeato dallo spirito democratico» e si fornisse «a ogni persona la

possibilità di attingere il suo massimo sviluppo integrale» (Cfr. «La Scuola e l'Uomo», settembre 1947. specie 2-3). In termini analoghi si era espresso nel numero di maggio 1947 di quella stessa Rivista Aldo Moro – definito nel sottotitolo «protagonista della lotta per la libertà della scuola alla Costituente» - in nome di una scuola libera e democratica, statale e paritaria, ma non con una «parità solo a parole», come era successo dopo il voto favorevole alla Costituente dei “laicisti” di destra e di sinistra agli emendamenti di Epicarmo Corbino e Orazio Condorelli, con cui si riconosceva sì ad enti e privati «il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione», ma «senza oneri per lo Stato» (Art. 3, comma 3 della nostra Costituzione). Tale scelta della maggioranza era espressione, secondo Moro, di una «passione statolatrica», disposta a riconoscere nominalmente la libertà della scuola, ma negando di fatto il diritto a famiglie e giovani di scegliere liberamente la propria scuola.

Si può dire che quasi tutti questi docenti universitari avevano tra i riferimenti principali due celebri pensatori francesi di quel periodo Jacques Maritain ed Emmanuel Mounier, «autori prediletti e nutrimento prezioso della nostra gioventù», come scriveva, ad esempio Guido Gonella, che considerava il testo mariteniano *Umanesimo integrale* «la Magna Charta del personalismo cristiano». Vedi di lui il volume già citato, *Sei anni al Ministero della Giustizia*, specie 193-194 e 228-229. Cfr. anche un libro del collega, già docente del nostro Ateneo, Maurilio Guasco, *Chiesa e Cattolicesimo in Italia (1945-2000)*, EDB, Bologna 2001, 23-24. Nel testo già citato di Maritain e, particolarmente nel commento fattone dal curatore Giancarlo Galeazzi (*Per una filosofia dell'educazione*, 333-337) si possono leggere significative osservazioni sullo stretto rapporto tra educazione e democrazia, a partire dagli scritti di Maritain, pur senza negare l'apporto di altri pedagogisti novecenteschi, da Dewey a Hessen, da Dottrens a Freinet. Si tratta sempre di mettere il piccolo dell'uomo «in condizione di conquistare la propria libertà», senza negare la necessità di fare riferimento ad alcune verità fondamentali che sono la radice profonda di promozione della dignità di ogni persona. Nella consapevolezza del pluralismo culturale dominante nelle società avanzate, si tratta di favorire il passaggio dalla multiculturalità alla interculturalità, dalla contestuale presenza di diverse culture alla loro positiva “convivialità” – per usare un termine caro a Ivan Illich (*La convivialità*, Mondadori, Milano 1978) – come da anni insegna anche nel nostro Ateneo il collega Agostino Portera.

Coniugare il riferimento a diversi valori culturali con quello ai “valori condivisi”, non tanto dagli apparati statali quanto dalle comunità in cui si vive, significa «coniugare verità e libertà», consapevoli che verità senza libertà sfocia nel dogmatismo e libertà senza verità nel relativismo e nello scetticismo (Cfr. Galeazzi cit., 334). In quegli stessi anni del secondo dopoguerra Moro, dopo aver visto cadere la sua proposta, limpida e democratica del 18 ottobre 1946, di assicurare «agli

studenti che vogliono usufruirne l'insegnamento religioso» aveva efficacemente collaborato con Giuseppe Dossetti perché fossero inseriti i Patti Lateranensi nell'art. 7 della Costituzione, con l'avvertenza che eventuali modifiche non avrebbero richiesto «procedimento di revisione costituzionale». Così, nella notte fra il 25 e il 26 marzo 1947, vi era stato il voto favorevole di 350 Costituenti (democristiani, comunisti, “qualunquisti” e pochi altri), con sdegnata protesta di “laici” illustri come Piero Calamandrei per il «voltafaccia dei comunisti» (Rimando per questi eventi al mio volume del 1987 edito dalla Queriniana di Brescia, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, 144-148 e 175-178 per le note di riferimento).

Continuavano intanto le polemiche, in quella prima metà degli anni cinquanta, fra “laici” e cattolici, nonostante l'avveduta politica di apertura di Alcide De Gasperi, almeno con i partiti laici minori, mentre non mancavano occasioni di espressione di tali contrasti, specie in convegni e congressi nazionali, come quello del 3-5 gennaio 1954 dell'Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale (ADSN), soprattutto per la relazione fondamentale «in difesa dall'assalto clericale» del prof. Giuseppe Petronio, «Per una scuola democratica» (Cfr. *Atti del Congresso Nazionale dell'ADSN*, Roma 1954, 20-41). Diverso il taglio dell'intervento in quello stesso Congresso di Ada Marchesini Gobetti (*Atti cit.*, 101-108). Pur critica dei compromessi tra Fascismo e Chiesa Cattolica ed anche del diffuso clericalismo che pesava in quegli anni nel mondo cattolico, la Marchesini Gobetti, promotrice tenace, tra l'altro, del quindicinale «La voce della scuola democratica» e della rivista pedagogica «Educazione democratica», non temeva di ricordare l'apporto dei cattolici al rinnovamento educativo dell'Ottocento, affiancando ai rappresentanti del pensiero “laico” i vari Rosmini, Capponi, Gioberti, Lambruschini, Manzoni, ripreso quest'ultimo anche a conclusione del suo intervento. Non temeva anche di criticare le chiusure classiste di socialisti alla Salvemini o Labriola, contrari alle prime proposte giolittiane di media unica (cfr. anche il mio contributo al volume a cura di S. S. Macchietti, *Alfredo Moneti e la nuova scuola media*, La Nuova Italia, Scandicci-Fi, 1994, 69-71), in nome di una «educazione democratica e vitale», capace di «abbattere le barriere che separano l'educazione dalla vita, la famiglia dalla scuola, il maestro dall'allievo, l'adulto dal giovane», dando «ai nostri ragazzi l'equilibrio necessario al progresso e alla gioia di tutti e di ciascuno».

Questo “movimento”, ripreso nell'area socialista, in particolare dal figlio di Ernesto Codignola, Tristano (cfr. il mio contributo sopra citato al volume della Macchietti, 84-87) finirà per dialogare e incontrarsi con quello delle associazioni cattoliche dei docenti, specie con l'UCIIM, con cui si salderà una forte alleanza culturale e politica, che porterà prima alla riforma della scuola media della Legge 31 dicembre 1962 e contribuirà poi all'avvento dei governi di Centrosinistra degli anni successivi.

Concludendo questa parte del mio intervento, vorrei richiamare quanto osservava Paul Ricoeur in *Sé come un altro* (Jaca Book, Milano 1993, 364, ma cfr. l'intero paragrafo «Istituzione e conflitto», 355-369) a proposito della democrazia che «non è un regime politico senza conflitti, ma un regime in cui i conflitti sono aperti e negoziabili secondo regole di arbitraggio note». La democrazia si rifà agli «Immortali Principi» della Rivoluzione francese, almeno a quello di uguaglianza (e di giustizia), che porta a superare non le differenze, ma le disuguaglianze fra individui e gruppi (democrazia sostanziale) e a quello di libertà (e di partecipazione), che per mezzo di ben definite procedure tende a garantire la partecipazione di tutti i cittadini al potere e al controllo del suo esercizio (democrazia formale). Possiamo dire che la nostra Costituzione ha costruito un sistema assai apprezzabile di garanzie e di equilibri fra questi principi ed obiettivi. Resterebbe il principio di «fraternità», ma questo implicherebbe un richiamo ad una comune «paternità divina», non condivisa, per cui preferisco rifarmi a *La Costituzione secondo la giustizia sociale* di Rosmini (*Scritti politici*, a cura di Umberto Muratore, Ed. Sodalitas, Stresa-No 1997, 201), secondo cui il principio di fraternità universale più che «prescritto dal diritto di natura e di ragione» è «insinuato dallo spirito del Vangelo». Certo, secondo Rosmini, una «società civile cristiana riconosce come fratelli anche i poveri e li ammette gratuitamente nel suo seno, tutelandoli con giustizia, benefilandoli con carità».

1.3 Un chiarimento su un'altra “parola chiave” fondamentale: pace

Cerchiamo di intenderci infine sul termine “pace”, apparentemente più ovvio e condiviso, in quanto - per dirla con il Custode di Terra Santa, il francescano Pierbattista Pizzaballa nella *Prefazione* agli Atti del II Corso di Alta formazione dell'Università Cattolica (*Per una cultura di pace in Terra Santa*, Ed. Terra Santa, Milano 2010, V) - «la pace è inevitabile, perché di violenza non si vive». Occorre però tener presente anche un'osservazione di André Glucksmann (*La forza della vertigine*, Longanesi, Milano 1984, 46), allievo di Sartre e già “filosofo del '68”, per il quale «quando si dice che si ama la pace, si sottintende che si sa cos'è la pace» ed è «questo dogmatismo che sostiene le avventure più spietate». A dire il vero il termine di origine latina ha un significato assai limitato e debole: pace da *pax* (dalla radice di *pango*, *paciscor*) si ricollega a patto, a fine di una guerra, diciamo a “non-guerra”, ma quando di due termini uno si definisce con la negazione del suo contrario è chiaro che quello è più debole, meno significativo. Diverso è il termine ebraico o anche arabo, o magari russo (*shalóm/salám/myr*), che allude alla somma di grandi beni e valori. Ancor oggi quando gli ebrei si salutano con un *shalóm* mantengono qualcosa di quel significato di pienezza e di ricchezza. Non a caso S. Francesco, volendo riprendere questa modalità di saluto,

presente anche nella *Bibbia*, per i suoi frati, aggiunse un'altra parola e invitò a salutare con un «*pax et bonum*» («pace e bene»). Per il latino – come per l'italiano – occorre infatti un'endiadi, per rendere l'idea di una pace come pienezza di bene.

Nel mio mio testo già citato *La pace giusta* (2007, 7-9) ho mostrato come la parola pace è intesa diversamente non solo a seconda delle lingue e delle diverse culture a cui ci si ispira, ma anche a seconda delle classi sociali di appartenenza, del genere e delle età. Lo stesso vale per il termine “pacifico” o anche “pacifismo”. Il termine “pacifico” dovrebbe corrispondere al greco *eirenepoiós* (costruttore di pace), ma la storia della parola ha finito per indebolirla, per cui oggi essa indica piuttosto una persona che ama “stare in pace”, “essere lasciato in pace”, non turbato o disturbato dal suo “quieto vivere”, per cui – come osservava il vescovo di Molfetta Tonino Bello nel suo *Piano di formazione degli obiettori*, da me ripreso nell'intervento al Convegno giubilare del 6-7 settembre 2000 (*La relazione educativa per un futuro di pace*, 242-243) – si dice quell'uomo “medita in pace” (e ovviamente “riposa in pace”) e non “lavora, ricerca, lotta in pace”. La pace, insomma, ci richiama più la vestaglia da camera che il grembiule della massaia o lo zaino del viandante, mentre si tratta di «osare la pace per fede» - per dirla con espressioni di Bonhöffer del 1934 evocate da Bello – poiché «una via alla pace che passi per la sicurezza non c'è [...] essendo la pace il contrario della garanzia. Esigere garanzie significa diffidare e la diffidenza genera nuove guerre. Cercare sicurezze significa volersi mettere al riparo. Pace significa affidarsi interamente al comandamento di Dio, [...] porre nelle Sue mani, in un atto di fede e di obbedienza, la storia dei popoli»

Analogamente “pacifismo” (o ancor più il tedesco *Pazifismus*) tende ad essere considerato negativamente come “malattia infantile della nonviolenza”, intesa questa positivamente come azione o lotta nonviolenta per la giustizia (*Gewaltfreiheit* come nonviolenza attiva, opposta a quella passiva *Gewaltlosigkeit*), fino a rinunciare alla propria quiete pur di assicurare ad ogni uomo la pienezza dell'essere e del divenire, la libertà di crescere e modificarsi. Nel messaggio dell'8 dicembre 1967 per indire le giornate mondiali della pace – a partire dal 1° gennaio 1968 – Paolo VI, con singolare analogia di linguaggio rispetto alla dottrina e alla pratica della nonviolenza, precisava che «Pace non è pacifismo, non nasconde una concezione vile e pigra della vita, ma proclama i più alti e universali valori, la verità, la giustizia, la libertà, l'amore», i quattro valori cioè già indicati e spiegati dall'enciclica *Pacem in terris* di Giovanni XXIII (nn. 18, 49, 50, 51, 54 e 64) e poi ripresi da Giovanni Paolo II, specie nella Nota per la giornata della pace del 2003 (*Pacem in terris, impegno permanente*) e da Benedetto XVI nella sua prima enciclica *Deus caritas est* del Natale 2005.

Gandhi – che preferì sostituire il termine indiano *ahimsa* (nonviolenza) con quello di *satyagraha* (forza della verità) – ha scritto in un suo testo del 1920 (cfr. l'antologia di suoi scritti *Teoria e pratica della non-violenza*, a cura di Giuliano Pontara, nuova ed. Einaudi, Torino 2006, 169) che «la nonviolenza deve essere interpretata non solo come volontà di non nuocere ad alcuno, ma anche e più ancora come espressione positiva di amore, come volontà di fare il bene anche di chi commette il male, non certo però nel senso di aiutare chi commette il male a continuare a farlo e neppure di tollerarlo passivamente». Si può condividere l'interpretazione gandhiana accettando però che il suo *Satyagraha* si fondi anzitutto sul concetto di verità (*Satya* appunto) e su quello di azione nonviolenta (*ahimsa*), oltre che su quello di sofferenza (*tapasya*), strettamente connessi con un processo di circolarità, che li unisce in una relazione dialettica (cfr. J. V. Bondurant, *Conquest of violence*, University Press, Princeton 1988², 15-35).

Si può anche risalire, come ho fatto in un mio saggio («Orientamenti Pedagogici» 2006/3, 489-515) alla tradizione cristiana di pensiero, in particolare a Blaise Pascal (*Pensieri*, n. 949, ed. Brunshvicg o 822 ed. Chevalier), per il quale «Vi è un tempo in cui la pace è giusta e un altro in cui è ingiusta. Sta scritto che vi è un tempo di pace e un tempo di guerra e che è l'interesse della verità che distingue l'uno dall'altro, non essendoci tempo di verità e tempo d'errore [...]. Per questo Gesù Cristo che dice di esser venuto a portare la pace, dice pure che è venuto a portare la guerra, ma non dice che è venuto a portare la verità e la menzogna. La verità – conclude Pascal – è la prima regola e l'ultimo fine delle cose, ma non una verità senza carità, che sarebbe un idolo». Pascal ha osservato anche (*Pensieri* n. 298 o 285) che «la giustizia senza la forza è impotente, mentre la forza senza la giustizia è tirannica», per cui «occorre mettere insieme la giustizia e la forza e far sì che ciò che è giusto sia forte e ciò che è forte sia giusto». In realtà è avvenuto che «non potendo far sì che ciò che è giusto fosse forte, si è fatto sì che ciò che è forte fosse giusto».

La vera utopia – ha osservato Kant nell'appendice I (*Sulla discordanza tra morale e politica*) del suo *Progetto per una pace perpetua* (Ed. Riuniti, Roma 2003, pp. 67-68) - è quella evangelica (Matteo 10, 16) di coniugare la semplicità delle colombe con l'accortezza dei serpenti, le istanze di pace e nonviolenza con quelle di verità e di giustizia, ma per questo occorre ridare dignità – per dirla con Giuseppe Lazzati - al «pensare e all'agire politicamente», con un'idea alta e non strumentale della politica, intesa come «scienza architettonica della *polis*», capace di realizzare il bene comune, ossia di tutto l'uomo e di tutti gli uomini. Cfr. Piersandro Vanzan, *L'eredità di Giuseppe Lazzati*, «La Civiltà Cattolica», 3 ottobre 2009, 7 e vedi il testo a cura di Luciano Caimi, Lazzati. *Per l'educazione cristiana*, La Scuola, Brescia 2009.

Una proposta conclusiva di quattro finalità dell'educazione alla pace

Per meglio definire il senso di una “educazione alla pace” propongo quattro principali finalità, che mi sembrano valide per ogni ambiente educativo, famiglia, scuola, associazionismo, ecc.. Si tratta di educare a prendere consapevolezza della complessità del problema e, prima ancora, della complessità del mondo in cui viviamo, di educare al confronto e alla cooperazione sui valori, ma anche al conflitto e alla “convivialità delle differenze”:

1.3.1 Educare alla complessità del problema e della situazione in cui viviamo

Una prima dimensione dell'educazione alla pace consiste nell'educare alla complessità della società in cui viviamo. Possiamo con Max Horkheimer (*Eclisse della ragione*, Einaudi, Torino 1969, 9 e 113) chiamare complessa una società nella quale le sempre crescenti conoscenze scientifiche e tecniche allargano il pensiero e l'azione dell'umanità, mentre diminuisce l'autonomia della singola persona, «la sua capacità di difendersi dall'apparato sempre più potente della propaganda di massa, la forza della sua immaginazione, la sua indipendenza di giudizio», con un “sovraccarico funzionale” dell'individuo, per il quale la complessità circostante diventa sempre più simile ad una «macchina che ha gettato a terra il conducente e corre cieca nello spazio».

Oggi sembrano chiudersi gli spazi per le grandi verità di orientamento per la vita e si diffonde la tendenza ad accontentarsi di un «pensiero debole», con la rinuncia – per dirla con Jean François Lyotard (*Peregrinazioni*, Il Mulino, Bologna 1992, 30, ma vedi dello stesso altri volumi tradotti in italiano nel 1981 e 1987 o anche i lavori dei nostri Vattimo, Rovatti e Dal Lago, 1983 e 1989) - a «voler prendere e domare i pensieri». La china può portare ad un nichilismo del tutto rinunciatario rispetto ai valori, tale cioè - per dirla con Friedrich W. Nietzsche (*Opere*, v. VIII, t. II, Adelphi, Milano 1971, 26) - che «del mondo qual è giudica che non dovrebbe essere e del mondo quale dovrebbe essere giudica che non esiste». L'incertezza sui valori e sulle ragioni forti del vivere si rispecchiano in tutti gli “spazi educativi”, dove ineludibile appare il riferimento a valori accettati e condivisi, degni di essere testimoniati e trasmessi alle nuove generazioni. Esiste il rischio, anche più grave di quello di giocare con metafore pedagogiche più o meno plausibili o persuasive, «inerpicandosi - come diceva Nietzsche - su menzogneri ponti di parole / girovagando, trascinandosi attorno / su arcobaleni di bugie / tesi tra falsi cieli», ed è quello di lasciare sprovvisto l'uomo, specie il piccolo d'uomo, di ogni indicazione di senso per la sua vita di oggi e di domani.

Si potrebbe ancora, con il *Crepuscolo degli idoli* di Nietzsche (*Opere*, v. VI, t. VI, Adelphi, Milano 1977, 7), mettere in guardia dalla falsa pace connessa con «il placido irradiarsi di una ricca animalità» o anche da quella che segna semplicemente «l'inizio della stanchezza, la prima ombra che la sera, ogni sorta di sera getta». A dispetto di chi fa di Nietzsche un antesignano dell'antipedagogia, si può dire invece che egli sia attento alle istanze educative, sia pure non rinunciando al gioco "screziato" delle parole "variopinte" (Cfr. G. M. Bertin, *Nietzsche e l'idea di educazione*, Il Segnalibro, Torino 1995).

Per educare alla complessità occorre tornare a fare riassaporare il gusto della ricerca e dell'avventura intellettuale, guardandosi da un eccesso di semplificazione e di schematizzazione, che può derivare da acritiche adesioni ideologiche, ma anche dalla pretesa di fondare il proprio insegnamento solo sul "buon senso" e sulla propria limitata cultura o esperienza di vita. Penso che si educi alla violenza anche instillando atteggiamenti di superficialità e di pressapochismo, di mancanza di serietà e di rigore. Occorre togliere l'illusione delle poche azioni risolutive, come invece a lungo si è fatto. A mo' di simbolo si potrebbe indicare il gesto, "eroico" per tanti manuali, di Alessandro Magno che taglia con la spada il nodo gordiano che non era riuscito a sciogliere, nonostante la "grande diligenza" posta in quell'impresa, secondo lo storico antico (Curzio Rufo, III, 1).

1.3.2 Educare al confronto e alla cooperazione sui valori

Altra dimensione fondamentale è quella di educare a confrontarsi e a "sperimentarsi" con la verità, per dirla con il titolo originale dell'autobiografia di Gandhi, *An Autobiography or the Story of my Experiments with Truth*, sbrigativamente tradotta in italiano col titolo *La mia vita per la libertà*, da me indicato nella Bibliografia di riferimento. Si tratterà in primo luogo delle verità o dei valori nostri, originari, ma anche di valori "diversi", dato che si deve riconoscere la parzialità e la relatività di ogni forma di essere uomini, superando la tentazione dell'assimilazione dell'altro e guardandosi da ogni forma di "tirannia dei valori", per citare il titolo dell'opera di C. Schmitt, E. Jünger e S. Schelz, ed. it., Pellicani, Roma 1988.

Di fatto non può esistere un'educazione, ma neppure un insegnamento neutro rispetto ai valori, dato che se si "insegna" si "dà un segno", si offre anche, lo si voglia o no, un orientamento di valore. Emanuele Severino (*La guerra*, Rizzoli, Milano 1992, 20-21) ha scritto che «se la verità è morta non è più nemmeno una verità che l'uomo e la sua vita abbiano "valore" e "dignità". Dunque non è più nemmeno verità che la guerra sia qualcosa di "negativo" e qualcosa di "positivo" la pace» e Aldo Capitini (*L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze 1951, 9-10) ha osservato che «più di

tutti ci ha educato chi ci ha dato l'impressione pura di un valore e ci ha fatto sentire la netta distanza da una realtà più vera», per cui «la fortuna più grande che possa toccare ad un fanciullo è di incontrare familiari, maestri, amici, che abbiano una profonda persuasione dei valori e di una realtà di valore, persone appassionate per l'arte, per la giustizia sociale, per la vita religiosa, per la vita del pensiero...».

Esistono anche i valori di cui sono portatrici le giovani generazioni, che possono essere di grande significato, nonostante si tratti di valori “inediti”, come amava dire Ernesto Balducci (*L'uomo planetario*, Ed Cultura della pace, Firenze 1992), inesperti, gravidi di possibilità che non hanno ancora trovato le condizioni per divenire storia. Sarebbe però una grossa illusione credere di fare educazione alla pace perché si finge di essere tutti uguali - quando l'uguaglianza è semmai un obiettivo da raggiungere - o perché ci si tratta da “amici”, da “compagni” o da “fratelli”. L'abdicazione del ruolo di educatore, con l'abbandono di ogni regola e di ogni “asimmetria”, oltre ad eliminare un costruttivo apprendimento, specie negli allievi di più modesta estrazione socio-culturale, tende ad essere - come ha osservato Marcel Postic (*La relazione educativa*, Armando, Roma 1983, 121) - «una forma camuffata di appropriazione dell'altro, nella quale il dialogo serve ad alimentare i bisogni narcisistici dell'insegnante».

Per raggiungere un tale “dialogo educativo” è necessario negli educatori anzitutto e poi negli “educandi” un allenamento a cooperare per i valori, a tendere insieme verso mete comuni, uscendo dall'individualismo e dal competitivismo già denunciati con forza da Maria Montessori (*Educazione e pace*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2004, 39 e 21-22). «L'educazione, come oggi è intesa - diceva nel 1937, - incoraggia gli individui all'isolamento e al culto dell'interesse personale: oggi si insegna agli scolari a non aiutarsi l'un l'altro, a non suggerire a chi non sa, a preoccuparsi solo della promozione, a conquistare un premio nella competizione con i compagni». «Uomini così educati - aveva detto cinque anni prima - non furono preparati alla conquista della verità per possederla: né alla carità verso gli altri uomini per associarsi con loro in una vita migliore. L'educazione ricevuta li preparò piuttosto a quello che può considerarsi un episodio della vita collettiva reale: la guerra».

1.3.3. Educare al conflitto per educare alla pace

Può apparire provocatorio, parlare di educazione al conflitto come di una finalità dell'educazione alla pace. Ma nonviolenza non significa inerzia, passività, rinuncia alla propria sana e costruttiva “aggressività”, il cui significato originario (da *ad-gradis*) indica “movimento verso” crescita, vitalità. Naturalmente non si intende “educazione al conflitto per il conflitto” poiché ciò sarebbe educazione alla barbarie, al *bellum omnium in omnes* di Thomas Hobbes (*De cive* 1, 12),

non educazione alla pace e alla civiltà, che prima o poi richiede la disponibilità di ciascuno per tutti e di tutti per ciascuno, passando dal sadico *mors tua, vita mea* o dal masochistico *mors mea, vita tua* al sano e “riparativo” *mors tua, mors mea; vita tua, vita mea*.

Si può articolare l'educazione al conflitto in alcuni principali obiettivi:

a) **Riconoscere i conflitti**, anche quelli più nascosti o dissimulati, facendo della scuola, come voleva don Milani, un luogo privilegiato di elaborazione della coscienza sociale. Tutti ricordano almeno due momenti esemplari, in cui il priore di Barbiana ha sviluppato l'azione educativa, fino ad un'azione sociale di ricerca e di denuncia delle conflittualità nascoste: quello sulla selezione nella scuola dell'obbligo e sull'uso ingiusto del voto come strumento di omologazione sociale e quello sull'obiezione di coscienza, non tanto per rivendicarne qualche forma di riconoscimento giuridico, quanto per sollecitare il senso di responsabilità di ciascuno, così che tutti sentano l'obbligo di coscienza di giudicare gli ordini che ricevono (Cfr. Butturini, *La pace giusta*, ed. 2007, specie 213-217).

b) **Accettare in profondità i conflitti**, perché chi vuole evitarli a tutti i costi rischia di cadere in atteggiamenti dimissionari più pericolosi di ogni fanatismo. Si tratta di saper “elaborare” i conflitti, liberandoli dagli automatismi distruttivi, spesso fondati sull'ignoranza e sul pregiudizio, ma superando, ad un tempo, la paura del conflitto. Questa, oltre ad essere responsabile, secondo la nota sentenza di M. Horkheimer e di T. W. Adorno (*Dialettica dell'Illuminismo*, Einaudi, Torino 1966, 273-274) della genesi della stupidità, può portare all'impossibilità di risolvere qualsiasi conflitto. Ha scritto P. Teilhard de Chardin (*L'avenir de l'homme*, Le Seuil, Paris 1959, 191) che «la paura della guerra ritenuta fatale [...] che non vede rimedio alla guerra se non in una paura ancora maggiore di essa, è lei, molto più di tutti i resti di odio che si trascinano tra le nazioni, ad avvelenare l'atmosfera attorno a noi».

c) **Saper distinguere, in sé e negli altri, fra aggressività distruttiva e costruttiva**, accettando di controllare i “meccanismi di difesa”, che spesso mascherano atteggiamenti negativi e impegnandosi ad esprimere, in modo sempre più simbolizzato, la propria carica positiva di aggressività o “assertività” (J. I. Lecocq, *Agressivité et nonviolence*, Éducation à la paix, Namur 1981, 54-58), naturalmente riconoscendo il medesimo diritto anche agli altri. Occorre certo esercitare forme di controllo sull'aggressività, ma non fino al punto di devitalizzarla istituzionalizzandola o codificandola in spazi così ristretti da non consentirle di esprimere tutta la sua novità e creatività.

d) **“Trasvalutare” in modo sempre più simbolizzato i conflitti** attraverso il gioco, la vita di gruppo (con tutte le ritualizzazioni più o meno “drammatiche”, ma sempre liberatorie che si instaurano, specie fra gli adolescenti) e attraverso l'umorismo, ottimo strumento di canalizzazione dell'aggressività (cfr. G. M. Bertin *Il tempo libero: prospettive per il futuro e possibilità attuali*, nel

volume a mia cura, *Per un impiego alternativo del tempo libero giovanile*, Fondazione Zancan, Padova 1983, 122-123). Il gioco, in particolare, è per tutti (ma specialmente per i bambini, per i quali rappresenta una fondamentale esigenza fisiologica) importantissimo strumento di rassicurazione e di positiva trasvalutazione dell'aggressività, modificando, ad esempio, l'istinto di vendetta in un più sano e costruttivo spirito di rivincita.

e) **Gestire i conflitti in modo non distruttivo**, con la consapevolezza delle possibili soluzioni esistenti e, ancor prima, delle positive motivazioni che li determinano, evitando ogni forma di demonizzazione dell'avversario e sottolineando “ciò per cui si lotta” piuttosto che “colui contro cui si lotta”. Si tratta di sollecitare, da un lato, a prendere posizione, a “schierarsi” - come amava dire don Milani - e, dall'altro, ad assumere l'impegno a non portare i conflitti a ulteriori rotture, ma a farli divenire fermenti di complementarità e convergenza verso livelli più alti di consenso, valorizzando anche la “differenza” che esprime la persona con cui si è in conflitto. Gandhi nella sua autobiografia (*La mia vita per la libertà*, Newton Compton, Roma 1978, 145) e nell'antologia di scritti curata da Pontara (*Teoria e pratica della non-violenza*, Einaudi, Torino 2006, 8 e 315) apprezzava del *Satyagraha* (“Forza” o, meglio, “lievito della verità”, per sottolineare l'intrinseco dinamismo della verità), sia la bellezza dell'ideale che illumina e orienta ogni azione («la linea euclidea [...] che nessuno è mai riuscito a tracciare [...] ma che ha permesso tutti i progressi della geometria») sia la “bellezza del compromesso”, che permette di fare il primo concreto passo verso l'ideale. «La verità infatti è dura come un diamante e tenera come un bocciolo»

1.3.4. Educare alla convivialità delle differenze

Usiamo, sulla scia di Ivan Illich (*La convivialità*, Mondadori, Milano 1978, 14, 34, 140, 142), il termine convivialità nel senso di una «società in cui lo strumento moderno sia utilizzabile dalla persona integrata con la collettività, e non riservato a un corpo di specialisti che lo tiene sotto il proprio controllo», nella quale ciascuno possa «modellare l'immagine del proprio avvenire», reimparando a riconoscere i propri bisogni e i propri diritti/doveri, così da costituire «una comunità politica di uomini coscienti della forza della loro ragione, del peso della loro parola, della serietà dei loro atti per scegliere, liberamente, l'austerità, capace di garantire la loro vitalità».

Più complesso il termine “differenza”, su cui si è soffermata la riflessione filosofica e pedagogica, con la tendenza a mettere fuori gioco l'istanza dialettica di “tesi-antitesi-sintesi”, l'*Aufhebung* di Hegel, intesa non come annullamento o assoluta contrapposizione o radicale diversità, ma come una negazione che è un superamento e un accoglimento nello stesso tempo, per cui la parziale verità della tesi e dell'antitesi è sussunta (*aufgehoben*) nella sintesi. Si parla con

Martin Heidegger (*I problemi fondamentali della fenomenologia*, Il Melangolo, Genova 1990, 15 e 67) di «differenza ontologica», di divario qualitativo tra l'essere e gli enti, di irriducibilità del primo ad essere pensato con categorie desunte dai secondi, anche se il destinatario della differenza ontologica si rivela proprio l'ente in quanto «coinvolto nella comprensione dell'essere» e in quanto «ente che accade e non più ente che viene prodotto».

Se il movimento femminista - almeno in alcune sue componenti - sembra puntare quasi solo sulla differenza di genere tra uomo e donna, a me sembra più ancora radicale la differenza tra persona e persona, quella dell'irripetibile singolarità di ogni uomo, maschio o femmina che sia, dotato di un'anima personale, creata direttamente da Dio («*Anima rationalis non potest fieri nisi per creationem*» diceva Tommaso, *Summa Theologiae*, I, q. 65, a. 4, ad. II, ma cfr. anche il *Catechismo* di Pio X, n. 53), per cui «non c'è possibilità di scambiare la propria anima», per dirla con il “laico” Gilles Deleuze (*Differenza e ripetizione*, Il Mulino, Bologna 1971, 9-10).

È quella della “differenza” una dimensione fondamentale della personalità umana che attraversa l'individualità di ogni soggetto, chiamato ad una continua “differenziazione della personalità”. La nostra stessa identità non indica una realtà monolitica, ma implica una pluralità di piani che vanno dalla più profonda interiorità (*l'interior intimo meo* di Agostino, *Confessioni*, III, 6, 11) alla varietà temperamentale, culturale, sociale di ognuno di noi (l'“io variopinto” di Kant contrapposto all'“io trascendentale”). Armando Rigobello (*Autenticità nella differenza*, Studium, Roma 1989, 8 e 39) parla di una «estranità interiore, [...] un livello di realtà che ci è immanente eppure ci supera, che è estraneo alla soggettività empirica eppure ci costituisce, semplificazione emblematica di una autenticità nella differenza». Tale autenticità non va confusa con lo spontaneismo, poiché «in condizioni di pura natura cresce solo quello che può crescere, la solita gramigna», come diceva Makarenko (*Poema pedagogico*, Ed. Riuniti, Roma 1977, vol. 3, 139). Rigobello la intende infatti come «fedeltà alla propria natura», «interpretazione della propria identità», senza perdere di vista «il valore sacro della vita e l'orizzonte di senso». Vedi anche il successivo volume di Rigobello, con la ripresa e l'approfondimento del tema e il titolo *L'estranità interiore*, Studium, Roma 2001)

Importante è poi da considerare la differenza relativa ai diversi stadi di età, essendo il processo di maturazione costitutivo della personalità di ognuno proprio in quanto tende ad una sostanziale unitarietà e non ad una sovrapposizione. Ma questa è la meta di un cammino che avviene ineludibilmente attraverso forme di “distacco” e non di prolungata “simbiosi”. In particolare il bambino scopre ed afferma la sua identità proprio perché vive la differenza e l'opposizione fra sé e i suoi genitori, da una parte, fra il maschile e il femminile, dall'altra. Spesso la pseudoparità genitori/figli, docenti/allievi, adulti/adolescenti è frutto dell'eccessiva preoccupazione per il proprio

sé e del rifiuto dell'impegno di procreatività, di "cura" nei riguardi delle nuove generazioni, come ha sottolineato con forza Erik H. Erikson (*I cicli della vita*, Armando Roma 1984, 52). Una tale pseudoparità genera spesso confusione e sofferenza, perché non lascia vedere le vere posizioni degli adulti ed aggrava le difficoltà della comunicazione intergenerazionale, mentre da un'accettata asimmetria e complementarità più facilmente deriva un'intesa reciprocamente gioiosa e gratificante, la «*differentia concors*» di cui parlava Agostino (*De sancta virginitate*, 29).

La "passione per la differenza" dovrebbe caratterizzare ogni educatore, che dovrebbe divenire sempre più capace di riconoscere e rispettare tutte le "diversità", di far superare le "disuguaglianze" che sono manifestamente segno di inferiorità e di deprivazione, di valorizzare e promuovere le "differenze", quelle etniche, culturali, sociali ma, anzitutto, quelle che sono – come diceva John Dewey (*Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971, 119) - «distintive e singolari in ogni uomo». Analogamente ogni comunità educativa dovrebbe essere aperta alle istanze e alle diverse modalità di sviluppo di ciascuno dei suoi membri; non emarginante chi non è "uguale" o non è in grado di seguire i ritmi dei "migliori", mai pretendendo di «far le parti uguali fra disuguali» (Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, 55); attenta anche alle "differenze di stadio", allo specifico di ogni età, così da impedire che una fase si degradi fino ad essere puramente funzionale a quella successiva; preoccupata di offrire spazi in cui possa emergere creativamente «la differenza del soggetto non solo dagli altri, ma anche da se stesso» (Guardini, *Le età della vita*, Vita e Pensiero, Milano 1986, 32-37 e 42-43 e Bertin, *Educazione e pluralismo*, in B. Bellerate, *Pluralismo ed educazione*, Ed. Orientamenti Pedagogici Roma 1979, 50).

Bibliografia di riferimento

- AA.VV., *La scuola democratica. Atti del Congresso Nazionale della Scuola*, A.D.S.N., Roma 1954.
- AA.VV., *Per una cultura di pace in Terra Santa*, a cura di Caterina Foppa Pedretti, Ed. Terra Santa, Milano 2010, per la *Prefazione* di p. Pierbattista Pizzaballa.
- A. Agazzi, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia 1968.
- E. Balducci, *L'uomo planetario*, Ed. Cultura della pace, Firenze 1992.
- G.M. Bertin, *Educazione e pluralismo* in Bruno Bellerate (a cura), *Pluralismo ed educazione*, Ed. Orientamenti Pedagogici, Roma 1979.
- G.M. Bertin, *Il tempo libero: prospettive per il futuro e possibilità attuali* in Emilio Butturini (a cura), *Per un impiego alternativo del tempo libero giovanile*, Fondazione Zancan, Padova 1983.
- G.M. Bertin, *Nietzsche e l'idea di educazione*, Il Segnalibro, Torino 1995.

- J.V. Bondurant, *Conquest of violence*, University Press, Princeton (USA) 1988².
- J.S. Bruner, *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma 1973 (VII rist. 1994).
- E. Butturini, *Disagio giovanile e impegno educativo*, La Scuola, Brescia 1986².
- E. Butturini, *La religione a scuola. Dall'Unità ad oggi*, Queriniana, Brescia 1987.
- E. Butturini, *La scuola media unica: l'apporto del mondo cattolico* in S. S. Macchietti (a cura), *Alfredo Moneti e la nuova scuola media. Trent'anni di storia*, La Nuova Italia, Scandicci(Fi) 1994, pp. 65-88.
- E. Butturini, *La relazione educativa per un futuro di pace* in *Atti del Convegno Internazionale «Paideia» e «Humanitas»*, (Roma, 6-7 settembre 2000), «Rivista di Scienze dell'educazione», 2 (39), maggio-agosto 2001, pp.241-260.
- E. Butturini, *Guerra e pace nei Padri della Chiesa* (volume in collaborazione con S. A. Panimolle ed E. Peretto) in *Dizionario di spiritualità biblico-patristica*, vol. 33, Borla, Roma 2002 (pp. 22-125).
- E. Butturini, *Educazione e/o formazione a una cittadinanza di pace* in A. Erbetta (a cura), *Senso della politica e fatica di pensare*, CLUEB, Bologna 2003, pp. 92-111.
- E. Butturini, *Pace e guerra nella tradizione cristiana*,«Orientamenti Pedagogici», 2006/3, pp. 489-515.
- E. Butturini, *La pace giusta. Testimoni e maestri tra '800 e '900*, Mazziana, Verona 2007⁴.
- A. Capitini, *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- J. Celma, *Diario di un educastratore*, Guaraldi, Firenze 1972.
- F. Colombo, *Media, giovani, modernità* in *Maestro, maestri, nuovi maestri. Atti del XL Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2002.
- S. Cotta, *I limiti della politica*, Il Mulino, Bologna 2002.
- A. Dal Lago, P.A. Rovatti, *Elogio del pudore. Per un pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1989.
- G. Deleuze, *Differenza e ripetizione*, Il Mulino, Bologna 1971.
- J. Dewey, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- D. Dolci, *La comunicazione di massa non esiste*, Lacaíta, Manduria–Bari–Roma 1995.
- E. Ducci, *La maieutica kierkegaardiana*, Adriatica, Bari s.i.d.
- E.H. Erikson, *I cicli della vita*, Armando, Roma 1984.
- F. Fortini, *Più velenoso di quanto pensiate*, «Quaderni Piacentini», n. 44-45, ottobre 1971.
- G. Galeazzi, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001.
- M.K. Gandhi, *La mia vita per la libertà*, Newton Compton, Roma 1978.
- M.K. Gandhi, *Teoria e pratica della non-violenza*, a cura di G. Pontara, Einaudi, Torino 2006³
- F. Garelli, *La generazione della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 1984.

- A. Glucksmann, *La forza della vertigine*, Longanesi, Milano 1984.
- G. Gonella, *Il programma della Democrazia Cristiana per la nuova Costituzione*, SELI, Roma 1946.
- G. Gonella, *Sei anni al Ministero della Giustizia*, Giuffrè, Milano 1982.
- R. Guardini, *Natura, cultura, cristianesimo*, Morcelliana, Brescia 1983.
- R. Guardini, *Le età della vita*, Vita e Pensiero, Milano 1986.
- R. Guardini, *Persona e libertà*, saggi a cura di Carlo Fedeli, La Scuola, Brescia 1987.
- M. Guasco, *Chiesa e Cattolicesimo in Italia (1945-2000)*, EDB, Bologna 2001.
- M. Heidegger, *I problemi fondamentali della fenomenologia*, Il Melangolo, Genova 1990.
- J. F. Herbart, *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, a cura di Ignazio Volpicelli, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1997.
- M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialettica dell'Illuminismo*, Einaudi, Torino 1966.
- M. Horkheimer, *Eclisse della ragione*, Einaudi, Torino 1969.
- I. Illich, *La convivialità*, Mondadori, Milano 1978.
- S. Kierkegaard, *Esercizio del cristianesimo*, a cura di Cornelio Fabro, Studium, Roma 1971.
- S. Kierkegaard, *La ripresa*, Ed. di Comunità, Milano 1983.
- S. Kierkegaard, *Enten-Eller*, t. V, Adelphi, Milano 1989.
- S. Kierkegaard, *Gli atti dell'amore*, a cura di Umberto Regina, Morcelliana, Brescia 2009.
- J.I. Lecocq, *Agressivité et nonviolence*, Education à la paix, Namur 1981.
- J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.
- J.F. Lyotard, *Il postmoderno spiegato ai bambini*, Feltrinelli, Milano 1987.
- J.F. Lyotard, *Peregrinazioni*, Il Mulino, Bologna 1992.
- A.S. Makarenko, *Poema pedagogico*, vol. 3, Ed. Riuniti, Roma 1977.
- M. Mannoni, *Educazione impossibile*, Feltrinelli, Milano 1974.
- J. Maritain, *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1976.
- J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, a cura di Giancarlo Galeazzi, La Scuola, Brescia 2001.
- M. Montessori, *Educazione e pace*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2004.
- F.W. Nietzsche, *Opere*, vol. VIII, t. II (*Frammenti postumi 1887-1888*), Adelphi, Milano 1971.
- F.W. Nietzsche, *Opere*, vol. VI, t. VI, Adelphi, Milano 1977.
- R. Pagano, *Partecipare* in Cosimo Laneve (a cura), *Vivere in città. Linee di pedagogia urbana*, La Scuola, Brescia 2002.
- M. Postic, *La relazione educativa*, Armando, Roma 1983.
- P. Ricoeur, *Sé come un altro*, a cura di Daniella Iannotta, Jaca Book, Milano 1993.

- L. Ricolfi, L. Sciolla, *Senza padri né maestri*, De Donato, Bari 1980.
- A. Rigobello, *Autenticità nella differenza*, Studium, Roma 1989.
- A. Rigobello, *L'estraneità interiore*, Studium, Roma 2001.
- P. C. Rivoltella (a cura), *I rag@zzi del Web. I preadolescenti e Internet: una ricerca*, Vita e pensiero, Milano 2001.
- A. Rosmini, *Scritti politici*, a cura di Umberto Muratore, Ed. Rosminiane Sodalitas, Stresa (No) 1997.
- F. Savater, *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- C. Schmitt, E. Jünger, S. Schelz, *La tirannia dei valori*, Pellicani, Roma 1988.
- L. Sciolla, L. Ricolfi, *Vent'anni. Saggio su una generazione senza ricordi*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.
- E. Severino, *La guerra*, Rizzoli, Milano 1992.
- L. Sturzo, *Opere scelte. VI. La Comunità internazionale e il diritto di guerra*, Laterza, Bari 1992.
- P. Teilhard de Chardin, *L'avenir de l'homme*, Seuil, Paris 1959.
- Tommaso d'Aquino, *De magistro*, a cura di Edda Ducci, Anicia, Roma 1995.
- G. Vattimo, P.A. Rovatti (a cura), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1983.
- P. Watzlawick, J. H. Weakland, R. Fisch, *Change*, Astrolabio, Roma 1974.