

Da Montessori a Freire: educare alla pace decostruendo la violenza

Daniele Nicoletta

Università degli Studi di Salerno

Abstract: La guerra e la violenza permangono come fenomeni complessi, spesso legittimati da narrazioni culturali, storiche e politiche che ne normalizzano l'esistenza (Galtung, 1990). Queste, radicate in dinamiche di potere e ideologie egemoniche, richiedono una decostruzione pedagogica per smascherarne i meccanismi psicologici e socio-economici. In tale contesto, l'educazione alla pace non deve configurarsi come mera trasmissione di valori pacifisti, ma come processo critico e trasformativo volto a decodificare le radici culturali, strutturali e psicologiche della violenza, privilegiando un approccio olistico che integri teoria e azione e promuovendo al contempo competenze, valori e pratiche per costruire società giuste e inclusive. Le riflessioni che seguiranno intendono proporre un'analisi critica dell'educazione alla pace, ispirata al pensiero di Maria Montessori e Paulo Freire, al fine di indagare l'influenza di tale prospettiva pedagogica sulle manifestazioni esplicite di violenza e sulle sue radici sistemiche.

Parole chiave: Educazione alla pace, Decostruzione della violenza, Maria Montessori, Paulo Freire, Pedagogia trasformativa.

Abstract: War and violence remain complex phenomena that are often legitimized by cultural, historical and political narratives that normalize their existence (Galtung, 1990). These are rooted in power dynamics and hegemonic ideologies and require pedagogical deconstruction to expose their psychological and socio-economic mechanisms. In this context, peace education must not be understood as the mere transmission of pacifist values, but as a critical and transformative process that aims to unravel the cultural, structural and psychological roots of violence. A holistic approach that integrates theory and action while promoting skills, values and practices to build just and inclusive societies is to be favored. The following reflections aim to propose a critical analysis of peace education, guided by the thoughts of Maria Montessori and Paulo Freire, in order to examine the influence of this pedagogical perspective on the explicit manifestations of violence and its systemic roots.

Keywords: Peace education, Violence deconstruction, Maria Montessori, Paulo Freire, Transformative pedagogy.

Introduzione

«La guerra è un'ingiustizia, una condizione disumana. ... La guerra semina sempre distruzione, fa morire persone, distrugge abitati, ma lascia poi tracce pesanti sulla vita di ciascuno che è coinvolto nella guerra. ... Perché avviene? La risposta non è facile, perché la guerra è irrazionale, non c'è una ragione e, per quanto nei libri di storia ogni tanto si spieghino le ragioni delle guerre, non sono mai sufficienti. La verità è che nel mondo gli adulti sorgono delle barriere che non sono soltanto fisiche, sono anche mentali. Le barriere che nascono nella mente di alcune persone, dall'avversione verso altre, dai pregiudizi, dalla ostilità preconcetta nei confronti di altri, di altre persone, di altri popoli, di altre etnie sono una cosa priva di senso. Ma che avviene» (Mattarella, 2018).

Queste parole, pronunciate dal nostro Presidente della Repubblica in occasione della sua visita all'Arsenale della Pace nel 2018, in risposta a un quesito che voleva interrogare sull'apparente incomprendibilità da parte degli adulti del malessere vissuto dai bambini nei luoghi di conflitto, rappresentano un esempio di riflessione pedagogica che, nella costruzione di un discorso sull'educazione alla pace, costituisce un contributo critico fondativo alla decostruzione delle retoriche belliciste (Kaldor, 2012), configurandosi come speculazione epistemologico-ontologica volta a disvelare le radici strutturali della guerra, collocata nella duplice cornice di condizione disumana (Sofsky, 2004) e fenomeno irrazionale (Horkheimer & Adorno, 2010). Inquadrando alcune delle nefaste caratteristiche della guerra, il Capo di Stato italiano ne evidenzia non solo le conseguenze materiali – quali distruzione fisica, perdita di vite umane, annientamento di habitat sociali – ma in particolar modo le cicatrici psicoculturali che essa imprime sulle comunità e sugli individui, tema approfondito negli studi sul trauma collettivo (Volkan, 2001; Herman, 2005). La sua analisi si spinge così oltre la mera condanna morale e interrogandosi sull'irrazionalità intrinseca dei conflitti armati, considerati come “privi di senso” nonostante i tentativi storiografici di giustificarne le cause attraverso narrazioni di carattere deterministico per alcuni (Carr, 1961) o geopolitico per altri (Mearsheimer, 2021). Nella loro persistenza e multiformità, difatti, nonostante le considerazioni etiche e i progressi culturali e tecnologici maturati sino ad oggi, la guerra e la violenza continuano a plasmare le dinamiche sociali, politiche ed economiche delle società contemporanee, radicandosi in strutture ideologiche ed egemoniche che ne legittimano e normalizzano l'esistenza attraverso narrazioni storico-culturali (Galtung, 1990).

Il fulcro teorico del suo intervento risiede nell'identificazione delle “barriere mentali” – pregiudizi, avversioni identitarie, ostilità preconcette verso alterità etniche, culturali o nazionali – quali substrati psicosociali che alimentano dinamiche di esclusione e violenza strutturale (Bourdieu, 1989). Tale prospettiva, allineandosi con gli studi critici sulla peace education (Wulf, 1974; Reardon, 1988; Salomon, 2002; Navarro-Castro & Nario-Galace, 2010), enfatizza la necessità di decostruire, attraverso pratiche pedagogiche trasformative, i dispositivi cognitivi ed emotivi che legittimano l'ostilità sistemica. Il presidente, implicitamente, invita a riconoscere l'importanza di un'educazione che sappia accogliere la complessità (Agostinetti, 2022) e che insista sul dialogo interculturale (Portera, 2013) e sull'empatia etica (Nussbaum, 2004) per abbattere questi metaforici muri, proponendo un'ontologia relazionale della pace come antitesi alla disumanizzazione bellica (Levinas, 1961; Galtung, 1996; Butler, 2004, Lederach, 2005).

Guerra e violenza come fenomeni strutturali e culturali: radici, dinamiche e aspetti psicosociali

Il rapporto tra esseri umani, violenza e guerra è intrinsecamente complesso e paradossale (Malešević, 2010). Se da un lato, esiste una condanna quasi universale degli atti violenti, riflessa nei divieti normativi contro il danneggiamento fisico dei propri simili, sostenuti da sistemi legali in tutto il mondo, dall'altro, la cultura popolare – attraverso una pluralità di mezzi d'espressione – sembrano saturare la nostra realtà quotidiana, celebrando ossessivamente le immagini di conflitto e testimoniando, seppure in modo non apertamente esplicito, l'esistenza di una fascinazione palpabile e diffusa per la violenza e la guerra. (Gardner e Resnick, 1996). Tale contraddizione ha storicamente alimentato interpretazioni opposte, vedendo, dapprima, svilupparsi l'idea di uomo come creatura ipocrita, celante sotto la superficie dei costumi civili e dell'etica altruistica una condizione bestiale

dormiente che attende l'occasione per infliggere ferite ai suoi simili, con pensatori quali Machiavelli e Hobbes, alla quale si è contrapposta la posizione di autori quali Rousseau, Kant e Paine che, attribuendo all'essere umano una natura pacifica, ragionata, compassionevole e cooperativa dell'umano, vedono la società moderna e le sue dinamiche come agenti corruttivi capaci di alterarne l'agire morale (Malešević, 2010).

Sebbene queste due prospettive nettamente contrastanti abbiano attirato molta attenzione negli ultimi tre secoli, nessuna delle due sembra fornire un resoconto sociologicamente accurato del rapporto umano con la guerra e la violenza. Anziché essere un riflesso biologico o psicologico intrinseco per l'autoconservazione o uno strumento per il guadagno individuale, gran parte della violenza umana è profondamente di carattere sociale (Malešević, 2010). La natura dell'uomo in quanto animale sociale (Aristotele, 2002) non implica ipso facto una propensione innata verso l'armonia e la pace ed anzi, è proprio tale componente sociale a renderlo parimenti capace sia di compiere atti altruistici e compassionevoli che gesti efferati ed entusiasti.

La ricerca empirica degli ultimi decenni (Holmes 1985; Grossman 1996; Bourke 2000; Collins 2008) mostra chiaramente come gli individui non siano naturalmente portati all'azione violenta e che, contrariamente alla rappresentazione popolare, gran parte del comportamento individuale violento sia caratterizzato da incompetenza e disordine perpetrato in brevissimi lassi di tempo. Di contro, la guerra richiede, invece, un'organizzazione complessa e una coordinazione gerarchica, elementi che la rendono un fenomeno eminentemente collettivo e cognitivo (Weber, 1968).

La violenza, nelle sue plurime articolazioni, si configura non come mero fenomeno episodico o isolato, bensì quale struttura fondativa e costitutiva del bellico, organicamente radicata negli apparati socioculturali che modellano l'ordine delle relazioni umane. Come dimostrato dalla fenomenologia tripartita di Johan Galtung (1990; 1996), essa si declina in:

- Violenza strutturale: forma latente e istituzionalizzata, insita nelle asimmetrie dei sistemi socioeconomici che precludono la realizzazione delle potenzialità umane (Galtung, 1990), generando ingiustizia distributiva attraverso meccanismi di esclusione non-coercitiva ma non per questo meno efferati.
- Violenza diretta: manifestazione esplicita nella fisicità del conflitto.
- Violenza culturale: dimensione epistemica che, mediante narrazioni, simboli e apparati ideologici (Galtung, 1996), naturalizza e legittima le precedenti, operando una colonizzazione dell'immaginario collettivo.

Come sottolineato da Malešević (2010), per cogliere appieno gli aspetti caratterizzanti della violenza e del suo sfociare in conflitto, è fondamentale tenerne presente la dimensione sociopolitica. La guerra, dunque, intesa come violenza organizzata su scala macro-storica necessitante una strutturazione burocratica avanzata, rappresenta l'apice di una dialettica tra coercizione fisica e violenza simbolica (Bourdieu, 1989), ove la prima si manifesta come distruzione materiale (Münkler, 2005) e la seconda come legittimazione ideologica del conflitto attraverso narrazioni identitarie (Said, 1978). Trovando radici nell'ontologia heideggeriana dell'essere-per-la-morte (Heidegger, 1986), che interpreta il dualismo di tale violenza non come accidente, bensì come struttura costitutiva della condizione umana, mediata però da dispositivi politici di biopotere (Foucault, 2013), la guerra si presenta, quindi, come processo di disvelamento della violenza sistemica (Galtung, 1990) operando non solo attraverso forme di manifestazione diretta (omicidi, bombardamenti), ma soprattutto attraverso forme "strutturali" (disuguaglianze economiche, asimmetrie geopolitiche) e "culturali" (mitologie nazionaliste, demonizzazione dell'alterità). In tali contesti, la disumanizzazione del nemico (Smith, 2011) funge da meccanismo cognitivo per neutralizzare la funzione moralizzante dell'empatia etica (Nussbaum, 2004) e legittimare il ricorso alla violenza (Bloom, 2016), trasformando i soggetti esterni in corpi sacrificabili (Agamben, 2005) all'interno di un calcolo biopolitico (Foucault, 2013) parte di una tendente deriva necropolitica (Mbembe, 2016) ne che riduce la vita a risorsa strategica.

Secondo le analisi di Clausewitz, filtrate e rivisitate dal sociologo Baudrillard (1991), la guerra non rappresenta solo una mera continuazione della politica con altri mezzi, bensì un sistema autopoietico (Maturana & Varela, 1985) in grado di generare il proprio senso attraverso una semiotica della crudeltà (Sofsky, 2004). La violenza bellica, in questa lettura, si configura come pratica performativa (Butler, 2009) che riproduce gerarchie di potere attraverso rituali di distruzione (esecuzione, torture),

trasformando il caos in ordine simbolico (Girard, 1972). Dal punto di vista psicoanalitico, la guerra emerge come sublimazione collettiva di quel Thanatos freudiano (1971), dove l'aggressività individuale viene canalizzata in progetti politici di purificazione identitaria (Volkan, 2001). Questo processo è alimentato da economie morali della violenza (Scheper-Hughes & Bourgois, 2004; Fassin, 2009), in cui il sacrificio dei combattenti viene sacralizzato, mentre il lutto delle vittime viene rimosso o strumentalizzato (Mbembe, 2016).

La decostruzione critica di tali fenomenologie violente esige un'ermeneutica genealogica capace di disvelarne le matrici storico-culturali, inscindibilmente legate ai dispositivi di potere della modernità tardiva. Come evidenziato da Bauman nella sua analisi della "Modernità liquida" (2012), la violenza contemporanea si configura quale esito di processi di disumanizzazione e di alterizzazione biopolitica, in cui l'"Altro" viene ridotto a entità disumanizzata – homo sacer (Agamben, 2005) – attraverso meccanismi di esclusione simbolica e materiale. Tale paradigma, radicato nella razionalità strumentale della modernità (Horkheimer & Adorno, 2010), trasforma corpi e comunità in oggetti sacrificabili all'altare di una teleologia progressista mitizzata.

Educazione alla pace: fondamenti e prospettive

Le origini epistemologiche dell'educazione alla pace possono essere rintracciate nella dialettica storica del secondo dopoguerra, contestualizzate nell'emergere di un paradigma transnazionale volto a contrastare le radici culturali della violenza sistemica attraverso strumenti pedagogici. La fondazione dell'UNESCO nel 1945, con il suo mandato costituzionale di «costruire la pace nelle menti degli uomini» (UNESCO, 1945), ha istituzionalizzato un approccio preventivo alla sicurezza globale, posizionando l'educazione come dispositivo di decostruzione delle narrative belliciste e di promozione di un universalismo critico basato sui diritti umani (Delors, 1996). Durante la Guerra Fredda, la disciplina ha subito una riconfigurazione epistemica in risposta alla minaccia nucleare, integrando modelli di peace research (Galtung, 1969) e pedagogie della non violenza (Capitini, 1968), come evidenziato dai future studies di Elise Boulding (1988) sulla costruzione di immaginari collettivi nonviolenti. Questo periodo ha visto l'affermarsi della duplice prospettiva di education about peace (analisi strutturale dei conflitti) ed education for peace (formazione di agenti trasformativi), con significative implicazioni per la progettazione curricolare (Reardon, 1988). Nel contesto del XXI secolo, la disciplina ha compiuto una transizione verso un paradigma olistico, allineandosi agli obiettivi di programmi internazionali di rilevanza, quali la l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, incorporato nel punto quattro "Istruzione di Qualità" per la «promozione di una cultura pacifica e non violenta» (Nazioni Unite, 2015, Goal 4), e riconfigurando il concetto di pace come interdipendenza dinamica tra giustizia epistemica (Fricker, 2007), sostenibilità ecologica e equità intersezionale.

Nel processo di condanna dei fenomeni di violenza e conflitto, l'educazione alla pace è stata supportata dai contributi della critica postcoloniale della seconda metà del Novecento (Fanon, 1962; Mignolo, 2011) volti a demistificare la guerra, rivelandola non come mero evento bellico, bensì quale dispositivo biopolitico di dominio (Foucault, 2013) che agisce attraverso una dialettica inscindibile dalla violenza materiale, evidenziano di come l'esercizio di coercizione si intersechi necessariamente con pratiche di epistemicidio (Santos, 2014; Spivak, 1988) quali annichilimento sistemico di saperi subalterni, cosmogonie indigene e forme di conoscenza non allineate all'egemonia culturale eurocentrica. Questa duplice violenza costituisce il nucleo operativo del progetto coloniale-moderno, che riduce l'alterità a zona del non-essere (Fanon, 1952) attraverso un'economia morale dell'oblio (Mbembe, 2001).

Contro tali dinamiche, la cosiddetta "pace negativa" (Galtung, 1969, p. 183), limitata alla mera assenza di conflitto armato, rivela oggi la sua insufficienza ontologica, richiedendo una trascendenza verso una "pace positiva" (ibid), intesa come progettualità etico-politica fondata sulla giustizia riparativa (Lederach, 2005) e come processo trasformativo che sostituisce la logica della punizione con quella della riconciliazione per ricucire il tessuto sociale lacerato dalle asimmetrie storiche, sulle pedagogie della decolonizzazione (Wa Thiong'o, 1986), mirate a decostruire l'imperialismo linguistico (Phillipson, 1992) e recuperare saperi marginalizzati in un'ottica di ibridazione critica (Bhabha, 1994) e sulla riscrittura della memoria collettiva (Trouillot, 1995) per contrastare le narrazioni unilaterali che occultano le complicità tra modernità, colonialità e genocidio culturale. In

tale orizzonte, la pace positiva emerge come orizzonte decoloniale (Quijano, 2000), dove la riconfigurazione delle relazioni di potere passa attraverso un'etica della vulnerabilità (Butler, 2004) e una restituzione epistemica (Mignolo, 2011), restituendo voce ai saperi silenziati e trasformando la convivenza in pratica di giustizia radicale.

In una prospettiva globale di tale complessità, l'attuale sfida educativa risiede, pertanto, nell'implementazione di un progetto pedagogico in grado di superare gli influssi delle narrazioni egemoniche della modernità occidentale, al fine di promuovere l'acquisizione di una coscienza critico-riflessiva (Freire, 1971) sulle dinamiche di violenza strutturale (Galtung, 1990), la riappropriazione di pratiche di resistenza epistemica (Spivak, 1988), finalizzate a smantellare i dispositivi discorsivi che legittimano l'oppressione sotto il velo della "civilizzazione" o della "sicurezza" e l'implementazione di interventi di educazione alla pace (Reardon, 1988; Lederach, 2003), che coniughino la decostruzione delle asimmetrie con la progettazione attiva di grammatiche relazionali nonviolente, fondate sul dialogo interculturale, la giustizia riparativa e l'immaginazione creativa di orizzonti condivisi.

Un approccio educativo incentrato sulla gestione nonviolenta delle controversie richiede un superamento epistemologico della pedagogia normativa della pace in favore di un paradigma trasformativo che, attraverso una "ermeneutica del sospetto" (Ricoeur, 1970), decostruisca le matrici sistemiche della violenza presenti nelle asimmetrie di potere (Foucault, 1979), ingiustizie epistemiche (Fricker, 2007) e traumi storici non elaborati (Alexander, 2018). Ricollegandoci anche alla prospettiva di Betty Reardon (1988), tale transizione richiede l'adozione di un modello trifasico di educazione alla pace:

- Fase critico-decostruttiva: Comprensiva delle analisi delle narrative egemoniche che naturalizzano la violenza;
- Fase empatico-relazionale: Basata sullo sviluppo di un'immaginazione narrativa (Nussbaum, 2012) attraverso pratiche di embodied simulation (Gallese, 2005) e dialoghi intergruppo basati sul modello contact hypothesis (Pettigrew, 1998).
- Fase prassico-trasformativa: Che preveda l'implementazione di protocolli di conflict transformation (Lederach, 2003) ispirati alla teoria del cambiamento nonviolento (Sharp, 1997), integrando metodologie di ricerca-azione partecipativa (Fals Borda, 1987) e giustizia riparativa (Zehr, 2002).

Un quadro pedagogico di così vasta portata può trovare compimento solo attraverso il ricorso ad un'azione educativo-didattica che, interrogando le metastrutture ideologiche della violenza (Žižek, 2008), sappia coniugare il sapere procedurale (Shulman, 1987) con un'etica della vulnerabilità (Butler, 2004) che riconosca l'interdipendenza ontologica degli attori sociali (Honneth, 1995), generando un'agency collettiva orientata a due scopi complementari: da un lato, l'implementazione di un'etica della cura (Noddings, 1984; Tronto, 1993; Mortari, 2023) come alternativa radicale alla logica dello sfruttamento; dall'altro, una ri-articolazione del concetto stesso di umano oltre i dualismi cartesiani e le categorie coloniali che hanno storicamente escluso, disumanizzato e sacrificato intere popolazioni sull'altare della ragione strumentale.

In questa prospettiva, l'educazione intesa come strumento di pace (Montessori, 1992), si configura non come mera pedagogia dell'armonia, ma come pratica di "coscientizzazione" (Freire, 2002) e liberazione che, attraverso l'analisi critica dei conflitti (Galtung, 1996) e la promozione di capacità deliberative (Sen, 1999), trasforma le strutture di oppressione in spazi di negoziazione democratica.

Educazione e libertà per sconfiggere la guerra: Maria Montessori e il bambino "insegnante di pace"

In considerazione delle problematiche e del profilo storico-culturale delineato, possiamo affermare che l'educazione alla pace non possa essere ridotta esclusivamente a un atto di trasmissione unidirezionale di valori pacifisti, ma dovrebbe anzi configurarsi come un processo complesso, riflessivo e profondamente trasformativo, in grado di sviluppare negli individui una coscienza emancipatrice e una capacità di azione consapevole all'interno delle strutture sociali. Tale prospettiva è riscontrabile nel pensiero di Maria Montessori, considerata da molti come una pioniera

dell'educazione alla pace, tema da lei ampiamente trattato nel corso di una serie di conferenze tenutesi tra il 1932 e il 1939, il cui contenuto è stato successivamente raccolto nel testo seminale "Educazione e Pace".

Analizzando il fenomeno della guerra come sintomo di una patologia morale collettiva e paragonando le società in conflitto a organismi affetti da una «misteriosa forma di schizofrenia morale» (Montessori, 1992, p. 8), Montessori attinge alla metafora medica per evidenziare come le cause profonde della guerra risiedano non in fattori geopolitici superficiali, ma in un disallineamento tra progresso materiale e sviluppo psico-spirituale (Standing, 1957). Questo squilibrio, tipico delle società industrializzate del primo Novecento, genera adulti incapaci di governare le tecnologie da loro stesse create, replicando dinamiche darwiniane di competizione (Dewey, 1949).

La pedagogista di Chiaravalle, sottolineando la stranezza della mancanza di una scienza dedicata alla pace, quando sembra invece esistere una dedicata alla guerra, afferma che la negazione di uno di questi fenomeni non possa fungere da definizione esaustiva per l'altro e che, al contrario, una pace autentica debba essere delineata necessariamente come condizione propositiva, caratterizzata dalla presenza attiva e dinamica di componenti quali armonia, giustizia solidarietà e cooperazione tra individui e popoli, fondata su principi etici universali e sull'aspirazione ad un ordine sociale moralmente giusto e spiritualmente elevato (Montessori, 1992).

Nella sua aspra critica contro il paradigma storico che concepisce la pace come mera cessazione delle ostilità e imposizione della volontà del vincitore sui vinti, Montessori identifica tale visione come generatrice di ulteriori ingiustizie, discriminazioni e squilibri sociali (Ibid.) auspicando, invece, una ridefinizione etica e radicale dei rapporti sociali, basata su un concetto positivo e inclusivo della pace, che integri principi di giustizia e sviluppo morale e spirituale delle comunità.

In risposta all'orrore rappresentato dalla guerra e dalla violenza, Montessori reputa necessaria una ricostruzione radicale della psiche dell'uomo, prendendo il bambino come punto di partenza (Ibid.). Riconoscendone quella roussiana purezza che lo rendono «come un messiah, come un salvatore capace di rigenerare la razza umana e la società» (Ivi, p. 14), la pedagogista vede il bambino come in uno stato di continuo assedio e in un costante, reale e terrificante conflitto generazionale e imparitario con l'adulto, attraverso il quale viene plasmato fino a diventare un individuo desensibilizzato, segnato da una guerra che non farà altro che perorare e incapace di apportare un cambiamento positivo nel mondo. In quanto non adulto in miniatura, ma persona dotata di propria autonomia, il bambino deve puntare a realizzare quel processo di "incarnazione" (Ivi, p. 15) insito nella sua natura e che dovrebbe portarlo ad assumere le forme a cui naturalmente destinato. Tuttavia, la mano tiranna ed egemonica dell'adulto, troppo spesso lo riducono ad una condizione di sottomissione sterilizzante, finendo per castrarne lo slancio vitale e impedendogli così di «realizzare le grandi opere che la vita lo ha chiamato a compiere» (Ivi, p. 17), ma tale processo inibitorio, secondo Montessori, rappresenta il vero filo conduttore che lega istruzione, guerra e pace, ben più di qualsivoglia contenuto culturale trasmissibile. L'imposizione di un'obbedienza cieca delle istituzioni educative, l'impossibilità di essere padrone della propria volontà, rappresentano forme di condizionamento che, inevitabilmente, «portano a un senso di inferiorità che apre la strada allo spirito di rispetto irriflessivo, e in effetti a un'idolatria quasi insensata» (Ivi, p. 19), portando a diventare adulti che «si lascia guidare dagli altri e sente un bisogno costante dell'approvazione degli altri» (Ibid.). La deviazione psichica derivante da tale indottrinamento genera, per la Montessori, individui dalla coscienza frammentata, in grado di «tollerare l'esistenza di principi morali diametralmente opposti dentro di sé o di sostenere simultaneamente due tipi di giustizia, uno che promuove la vita e uno che la distrugge» (Ivi, p. 20).

Per promuovere una pace autentica e duratura, la pedagogista ritiene indispensabile la creazione di un uomo nuovo e migliore, vedendo nell'educazione la risorsa centrale e imprescindibile a tale scopo non limitandosi, tuttavia, ad insegnare il fondamentale rispetto e amore verso la vita o scoraggiando qualsivoglia tipo fascinazione bellica (Ivi, p. 29), bensì proponendo un percorso formativo integralmente trasformativo, capace di sviluppare simultaneamente le dimensioni cognitive, emotive, morali e spirituali della persona. Criticando sia la società che il sistema educativo contemporaneo, del quale viene evidenziata l'arretratezza rispetto ai progressi scientifici maturati, Montessori sottolinea l'urgente necessità di superare i limiti dell'educazione per non combattere una metaforica battaglia contro «i potenti cannoni e i bombardamenti aerei usando arco e frecce» (Ivi, p. 28).

La sua filosofia pedagogica di stampo puerocentrico trova, dunque, realizzazione nel suo metodo educativo, incentrato sulla creazione di un ambiente che permetta di sperimentare liberamente la propria volontà sviluppando, col giusto supporto di una figura di riferimento, la capacità di autoregolarsi, la disciplina interiore e il pensiero critico (Montessori, 1950). Tale metodologia rappresenta il fondamento per un'Educazione Cosmica in grado di far maturare una coscienza planetaria e universale, valorizzando l'interconnessione ecologica e l'interdipendenza culturale globale (Montessori, 1952), in grado di generare una "Supernatura" (Montessori, 1992, p. 92), frutto di una congiunzione tra mano e intelletto e di uno sforzo collaborativo capaci di oltrepassare i limiti del mondo per creare un ecosistema tecnico-culturale armonioso.

In quest'opera sublime destinata a scongiurare ogni tipo di guerra e violenza, il bambino, neutrale perché scevro da qualsivoglia tipo di ideologia politica, diventa un'esemplare ambasciatore e "insegnante di pace" (Ivi, p. 118) al quale deve essere garantita la possibilità di crescere libero e privo di ogni forma di costrizione, evitando di guardare lui come una figura indifesa e plasmare, ma come un potenziale maestro «che sta davanti a noi con le braccia aperte, invitando l'umanità a seguirlo» (Ivi, p. 119).

Coscientizzazione e dialogo: gli strumenti di Paulo Freire contro guerre e oppressioni

Sebbene la sua proposta pedagogica si articoli secondo modalità diverse e in una differente cornice spazio-temporale rispetto alla Montessori, l'educazione all'insegna della pace è considerabile come elemento di estrema rilevanza anche nel pensiero di Paulo Freire.

Celebre per la sua lotta contro ogni forma di oppressione e per l'alfabetizzazione e coscientizzazione dei "sem terra" (Freire, 2014, p. 61), il pedagogista brasiliano muove un'aspra critica al modello educativo tradizionale, definito "depositario" (Freire, 2002, p. 67), in cui l'educatore assume il ruolo di unico promotore del sapere e l'educando quello di recipiente passivo, venendone così alienata la capacità critica e riproducendo e consolidando le strutture di dominio presenti nella società (Freire, 2002). L'educazione, in questa prospettiva, diventa uno strumento di controllo sociale, funzionale al mantenimento dello status quo.

Inserendosi organicamente nella più ampia prospettiva della sua teoria educativa, anche per Freire la pace trascende il concetto di semplice assenza di conflitto, integrando in sé l'idea di giustizia sociale, partecipazione politica attiva e la piena realizzazione dei diritti umani fondamentali (Freire, 2014). In quest'ottica, egli riconosce la necessità di superare il paradigma educativo tradizionalista, adottando un approccio dialogico e partecipativo che riconosca l'educando come soggetto attivo nel processo di costruzione della conoscenza, attraverso la condivisione paritetica di saperi, esperienze e prospettive e interrogando criticamente la realtà socio-politica circostante (Freire, 2002). Tale dialogicità, contrapposta alla visione bancaria e autoritaria dell'educazione, favorisce il riconoscimento critico delle strutture oppressive e violente che ostacolano la costruzione di un ordine sociale pacifico e giusto (Freire, 1985). La coscientizzazione a cui auspica Freire rappresenta, dunque, un processo cognitivo, politico ed esistenziale, attraverso cui ogni individuo, prendendo consapevolezza della propria condizione, ottiene gli strumenti critico-analitici necessari per decifrare i meccanismi strutturali di oppressione e conflitto, mobilitare le risorse per promuovere una pace attiva e impegnata socialmente (Freire, 1973) e diventare agente di cambiamento per trasformare concretamente la realtà (Freire, 2002).

Altro concetto fondamentale della pedagogia freiriana è quello di prassi, una dialettica dinamica e continua intesa come riflessione e azione sul mondo per conoscerlo e trasformarlo (Freire, 1970). Inquadrandolo nel contesto dell'educazione alla pace, tale concetto implica che l'approccio teorico non possa prescindere dalla concreta applicazione pratica dei principi pacifisti attraverso strategie educative e politiche sociali orientate alla decostruzione delle strutture di violenza e ingiustizia (Freire, 2014). Tale impostazione sottolinea la responsabilità etico-politica di educatori e educandi e attribuisce alla dimensione pedagogica, scevra dall'essere un'attività "neutrale" (Ibid.), un ruolo fondamentale nella promozione del cambiamento sociale.

Il rifiuto verso ogni forma di oppressione è per Freire il caposaldo di una lotta contro quei poteri forti che, nell'ottica della decostruzione dei fenomeni conflittuali, sono i principali responsabili e

sostenitori delle guerre, attivando processi di reificazione, mercificazione e alienazione dell'individuo per interessi economici e politici, prospettandosi come forme di violenza strutturale. Opponendosi fermamente ad ogni visione finalistica e al mantenimento dello status quo, il pedagogista di Recife lancia un invito a rifiutare le logiche deterministiche vogliono incasellare gli individui nella loro condizione di miseria e degrado, attraverso l'invito ad "essere di più" (Ivi, p. 39) prospettando una rivoluzione dal basso partendo dall'educazione e coscientizzazione degli individui (Freire, 2002), al fine di gettare le fondamenta per una nuova società democratica che preveda la partecipazione attiva e consapevole di tutti i suoi membri al fine di costruire una pace che non sia un dono, ma una conquista, attraverso un atto di liberazione e manifestazione della volontà popolare che miri a trasformare non solo le condizioni materiali del mondo, ma anche gli aspetti relazionali e culturali.

Tale forma di educazione trova atto non solo nella pratica di alfabetizzante e in un confronto critico con le strutture radicate, ma soprattutto attraverso l'istituzione di un dialogo che si prospetti come più che semplice scambio di informazioni, bensì come incontro autentico tra soggetti che si riconoscono reciprocamente come portatori di dignità e conoscenza, presupponendo un'etica del riconoscimento, in cui l'altro non è visto come un oggetto da dominare, ma come un soggetto con cui costruire una relazione simmetrica e reciproca (Freire, 1973; Buber, 2011). Nei contesti conflittuali, il dialogo diventa, dunque, uno strumento trasformativo degli antagonismi in opportunità di crescita reciproca, attraverso un impegno costante nel riconoscere e valorizzare le differenze, senza cadere nella trappola dell'assimilazione o della negazione dell'alterità (Freire, 1973). Una vera educazione alla pace, quindi, deve promuovere una cultura dell'ascolto e del rispetto, in cui le voci dei marginalizzati e degli oppressi possano emergere e essere valorizzate, in cui gli uomini possano vicendevolmente educarsi, attraverso un'opera di "do-discenza" (Freire, 2014, p. 29) e tramite la mediazione del mondo, in linea con la natura collettiva e relazionale della pratica educativa, non riducibile a un processo individualistico o tecnocratico.

Conclusioni

L'integrazione sinergica di questi approcci pedagogici, fondata su un'epistemologia critica e trasformativa, consolida un quadro teorico multidimensionale capace di coniugare differenti prospettive quali l'esaltazione della dimensione infantile e la sperimentazione della libertà (Montessori, 1992), la "coscientizzazione" delle masse contro le strutture oppressive e l'istituzione di dinamiche dialogiche (Freire, 2002) come filosofie di pensiero e strategie operative per decostruire il fenomeno della guerra ed avviare un processo di educazione alla pace. Secondo Betty Reardon (1988), tale sintesi presuppone un paradigma olistico che trascenda il dualismo mente-corpo, integrando domini cognitivi, affettivi e prassici in una prospettiva di embodied learning (Varela et al., 2024) ed enfatizzando la necessità di un'educazione alla pace radicata nella prassi freiriana, dove l'apprendimento critico si traduce in azione trasformativa attraverso cicli iterativi di riflessione-intervento (Fals Borda, 1987). Un tale percorso implica, inevitabilmente, non solo l'acquisizione e lo sviluppo di competenze analitiche, ma anche lo sviluppo di un'etica della cura (Noddings, 1984; Tronto, 1993; Mortari, 2023) e di un impegno politico e intersezionale per delegittimare le gerarchie di potere (Crenshaw, 1989).

Pedagogicamente parlando, tale ideale può essere sostenuto mediante l'impiego di metodologie e approcci partecipativi: dalla ricerca-azione comunitaria (Lewin, 1946) ai programmi di educazione interculturale che promuovono il dialogo tra gruppi etnici diversi (Portera, 2013); dai laboratori di non violenza attiva (Sharp, 1997) all'implementazione di micro-progetti di giustizia riparativa (Zehr, 2002) che riconfigurino gli studenti da oggetti passivi a soggetti partecipi nella co-costruzione della pace (Shapiro, 2002). Al di là di qualsivoglia strategia, la vera chiave del cambiamento risiederà nell'assumere una corretta postura mentale per promuovere una giustizia sociale che, al fine di contrastare qualsivoglia forma di disuguaglianza, punti ad un'equa redistribuzione delle risorse, alla collaborazione internazionale, alla partecipazione politica e al riconoscimento delle identità culturali, affidando alle nuove generazioni gli strumenti educativi per coltivare una pace reale e un mondo migliore.

Bibliografia

- Agamben, G. (2005). *Homo sacer: Il potere sovrano e la nuda vita*. Einaudi.
- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Alexander, J. C. (2018). *Trauma. La rappresentazione sociale del dolore*. Milano: Meltemi.
- Aristotele (2002). *Politica. Testo greco a fronte*. BUR Biblioteca Universale Rizzoli.
- Baudrillard, J. (1991). *La guerre du Golfe n'a pas eu lieu*. Galilée.
- Bauman, Z. (2012). *Modernità liquida*. Roma: Laterza.
- Bhabha, H. K. (2001). *I luoghi della cultura*. Roma: Meltemi.
- Bloom, P. (2016). *Against Empathy: The Case for Rational Compassion*. Ecco.
- Boulding, E. (1988). *Building a Global Civic Culture: Education for an Interdependent World*. Syracuse University Press.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7, 14-25.
- Bourke, J. (2000). *An Intimate History of Killing. Intimate History of Killing: Face-To-Face Killing in Twentieth Century Warfare*. London: Granta.
- Buber, M. (2011). *Il principio dialogico e altri saggi*. San Paolo Edizioni.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. Verso.
- Butler, J. (2009). *Frames of War: When Is Life Grievable?*. Verso.
- Capitini, A. (1968). *Educazione aperta (2 vol.)*. La Nuova Italia.
- Carr, E. H. (1961). *What is History?*. University of Cambridge & Penguin Books.
- Collins, R. (2008). *Violence: A Micro-Sociological Theory*. Princeton University Press.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*. University of Chicago Legal Forum.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fals Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329–347.
- Fanon, F. (1962). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Fassin, D. (2009). Les économies morales revisitées. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 64(6), 1237-1266.
- Foucault, M. (1979). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (2013). *La volontà di sapere. Storia della Sessualità*. Feltrinelli.
- Freire, P. (1973). *Educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, P. (2014). *La pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Freud, S. (1971). *Il disagio nella civiltà e altri saggi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Gallese, V. (2005). *Embodied Simulation: From Neurons to Phenomenal Experience*. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Sage.
- Gardner, S. & Resnick, H. (1996). *Violence among Youth. Origins and a Framework for Prevention*. In R. L. Hampton, P. Jenkins and T. P. Gullotta (eds.), *Preventing Violence in America*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 157–77.

- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Grasset.
- Grossman, D. (1996). *On Killing: The Psychological Cost of Learning to Kill in War and Society*. Boston: Little, Brown and Company.
- Heidegger, M. (1986). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Herman, J. (2005). *Guarire dal trauma. Affrontare le conseguenze della violenza, dall'abuso domestico al terrorismo*. Magi Edizioni.
- Holmes, R. (1985). *Acts of War*. New York: Free Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2010). *Dialettica dell'illuminismo*. Einaudi.
- Lederach, J. P. (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*. Good Books.
- Lederach, J. P. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. Oxford University Press.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*. Martinus Nijhoff.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 4, 34–46.
- Malešević, S. (2010). *The Sociology of War and Violence*. Cambridge University Press.
- Mattarella, S. (2018). Estratto di alcune domande e risposte del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella all'Arsenale della pace. Su www.quirinale.it (Consultato il 12/03/2025).
- Maturana, H. & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mbembe, A. (2001). *On the Postcolony*. University of California Press.
- Mbembe, A. (2016). *Necropolitica*. Ombre Corte.
- Mearsheimer, J. J. (2021). *La tragedia delle grandi potenze*. Luiss University Press.
- Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1992). *Education and Peace*. Clio Press. Oxford: England.
- Mortari, L. (2023). *Sull'etica della cura*. Vita e Pensiero.
- Münkler, H. (2005). *The New Wars*. Polity Press.
- Navarro-Castro, L., & Nario-Galace J. (2010). *Peace Education: A Pathway to a Culture of Peace*. Center for Peace Education, Miriam College, Quezon City, Philippines.
- Nazioni Unite (2015). Obiettivo 4: Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti (LLL). In *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Su www.unric.org (Consultato il 15 Marzo 2025).
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*. Mimesis.
- Nussbaum, M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Il Mulino.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma: Laterza.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. Teachers College Press.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and philosophy: An essay on interpretation*. Yale University Press.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

- Salomon, G. (2002). The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The Concept, Principles, and Practices Around the World* (pp. 3-13). Lawrence Erlbaum.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Scheper-Hughes, N., & Bourgois, P. (Eds.). (2004). *Violence in War and Peace: An Anthology*. Wiley-Blackwell.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Shapiro, S. (2015). Towards a Critical Pedagogy of Peace Education. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 7(1): 7-20.
- Sharp, G. (1997). *Politica dell'azione non violenta. La dinamica (Vol 3)*. Torino: Gruppo Abele.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23
- Smith, D. L. (2011). *Less Than Human: Why We Demean, Enslave, and Exterminate Others*. St. Martin's Press.
- Sofsky, W. (2004). *L'ordine del terrore: Il campo di concentramento*. Laterza.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson, & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.
- Standing, E.M. (1957). *Maria Montessori: Her Life and Work*. Penguin Publishing Group.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Beacon Press.
- UNESCO (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris: UNESCO.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2024). *La mente è nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*. Astrolabio Ubaldini.
- Volkan, V. D. (2001). Transgenerational Transmissions and Chosen Traumas: An Aspect of Large-Group Identity. *Group Analysis*, 34(1), 79-97.
- Wa Thiong'o, N. (2015). *Decolonizzare la mente: la politica della lingua nella letteratura africana*. Milano: Jaca Book.
- Weber, M. (1968). *Economy and Society*. New York: Bedminster Press.
- Wulf, C. (1974). *Handbook on Peace Education*. Frankfurt am Main; Oslo : International Peace Research Association, Education Committee, XI, 378 S.
- Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books.
- Žižek, S. (2008). *Violence: Six Sideways Reflections*. Picador.