

# *Educazione alla pace nella scuola*

## *1. Contraddizioni intrinseche all'istituzione e al "ruolo docente"*

Sul tema dell'educazione alla pace nella scuola esistono già numerosi contributi di carattere didattico, specie in relazione alle varie discipline, come può emergere anche da alcune delle indicazioni bibliografiche poste a conclusione del presente lavoro, per l'insegnamento, ad esempio, del latino (la mia antologia paraviana *La non violenza nel cristianesimo dei primi secoli*), della storia, della geografia o della musica. Qui si vuole affrontare l'aspetto più generale del problema, quello pedagogico, che sta a monte di quello didattico, specie di quello relativo alle singole discipline.

Possiamo partire con l'osservare che l'accostamento dei due termini "pace" e "scuola" lascia subito intravedere un primo scoglio da superare, se per pace si intende una realtà che esclude non solo gli "atti", ma anche gli "stati" di violenza (cfr. E. Mounier, 1955, p. 401). La scuola moderna è nata in maniera istituzionalmente autoritaria, non tanto per essere uno spazio di libera ricerca come, almeno teoricamente, potè essere per l'antica *Scholè* greca o per l'*Universitas Studiorum* medievale, promossa quest'ultima sì dalla pubblica autorità (generalmente quella religiosa), ma con un certo impegno di autolimitazione rispetto ad essa. La scuola moderna, specie quella a livello elementare e medio, è nata fra il XVII e il XVIII secolo come istituzione dello Stato, in forte polemica contro le istituzioni ecclesiastiche, per trasmettere determinati contenuti, valori, atteggiamenti considerati di validità "universale" o comunque adatti ad inserire nella società adulta le nuove generazioni, sulle quali la scuola finì per incombere sempre più come un "obbligo". Di qui la tipica concentrazione spazio-temporale della moderna struttura scolastica, le sue classi omogenee per età (e, ad un certo livello, anche per ceto sociale), i suoi ordinamenti e programmi "verticali" e gerarchizzati, la sua caratteristica attività di "rappresentazione" o di "simulazione" della realtà, che ne hanno fatto, per dirla con Elio Damiano (1985, p. 289) «il luogo privilegiato della violenza simbolica». È chiaro che non si può trasportare *tout court* la realtà nella

\* Professore associato di Pedagogia, Università di Verona.

scuola né si può identificare il “tempo della vita” col “tempo della scuola”. È questo un tempo diverso, che inevitabilmente comporta riduzioni, semplificazioni, “scorciatoie”, per dirla con Dewey (1954, p. 98), impegnato a fare della scuola un “ambiente di vita”, che liberi i giovani dalla «necessità di sostare in un passato superato». Nella scuola, fra l'altro, occorre far percorrere itinerari diversificati (con rallentamenti o accelerazioni, ma sempre con ritmi diversi rispetto a quelli della “vita”), che aiutino a superare i condizionamenti socio-culturali e consentano ad ognuno di esprimere il meglio di sé. E questo per non parlare di altre “violenze” non sempre inevitabili, di cui ha parlato, ad esempio, A. De Rossi (1969, p. 15), come la costrizione al posto o quella, difficilmente eludibile, di dover seguire le lezioni di docenti determinati, con materie e argomenti spesso lontani dal proprio tempo storico o psicologico, con il tendenziale orientamento unidirezionale della comunicazione fra insegnanti e allievi, con quel certo linguaggio usato nelle lezioni e preteso nelle “interrogazioni”, con quelle forme specifiche di valutazione e di selezione, ecc. Sarebbe dunque ingenuo pensare che la “forma” dell'istruzione non interferisca sul contenuto o negare una certa contraddittorietà insita nella attività didattica che tende inevitabilmente a semplificare, adattare, ridurre, a «spezzare il pane del sapere», col rischio, fra l'altro, per i docenti di finire vittime del “cavolo riscaldato” di cui parlava Giovenale (“*Occidit miseros crambe repetita magistros*”, *Sat.*, VII, 154) e di fare del lavoro “scolastico” nel senso deteriore del termine e cioè nel senso di superficiale, schematico, non scientifico, ecc.

Nell'educazione alla pace occorre guardarsi anzitutto proprio da un eccesso di semplificazione e di schematizzazione, che può derivare da acritiche adesioni ideologiche, ma anche da un insegnamento che, pur non legandosi ad alcuna ideologia, tende a banalizzare, sulla base del cosiddetto buon senso e della propria limitata cultura o esperienza di vita, ogni informazione o considerazione, senza vero impegno di ricerca e di mediazione culturale. Penso che si educi alla violenza anche instillando atteggiamenti di superficialità e di pressapochismo, di mancanza di serietà e di rigore, di incapacità di affrontare anche nel lavoro scolastico la “sfida della complessità” (cfr. Corradini, 1986, p. 132), che deve essere sempre tenuta presente, per quanto grave ed urgente sia il problema studiato, proprio se ci si vuole muovere sulla strada della sua soluzione. Una premessa allora ineludibile della educazione alla pace sarà l'educare alla complessità, ad andare al fondo dei problemi, dando il gusto della ricerca (non del risultato per il risultato), togliendo l'illusione delle poche azioni risolutive, come invece a lungo si è fatto, ad esempio, nei manuali di storia. A mo' di simbolo si potrebbe indicare il gesto 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). Eppure quel gesto banale di un “attore”, preoccupato della sua fama, di fronte alla «folla dei Macedoni e dei Frigi che l'attorniava», è tradizionalmente esaltato come uno dei suoi gesti “eroici”, facendo con ciò opera diseducativa anche rispetto alla pace.

Va ancora detto in prima approssimazione che educare alla pace nella scuola non vorrà dire tanto ricercare un “supplemento d'anima” pacifista o provocare un aumento dell'impegno civile o del volontariato sociale di colleghi o allievi, ma ripensare alle radici il «fare scuola quotidiano», a cominciare dalla funzione dei docenti e del loro modo di rapportarsi con i contenuti, le strutture e i metodi della scuola e, in particolare, del loro “stile relazionale” nei confronti degli allievi

soprattutto, ma anche dei colleghi, delle famiglie e della comunità, nella quale è inserito l'istituto scolastico. È significativo – osserva Danilo Dolci (1985, p. 199) – che nell'ambiente scolastico il termine relazione, più che per indicare modalità di rapporto tra persone, venga usato per indicare un'esposizione informativa orale o scritta. Peggio capita poi negli ambienti aziendali, dove per "relazioni umane" si intende – secondo lo stesso Autore (p. 73) – «la scienza dei padroni che speculano... come restare padroni». È vero che occorre anche mettere da parte pretese illusorie o mistificanti di neutralità dell'attività educativa e didattica o preoccupazioni di evitare ogni contaminazione di tale attività con la politica. Di fatto il «fare scuola» è intimamente intrecciato col «fare cultura» e col «fare politica» e la stessa educazione alla pace non è un problema contingente o di moda, ma un problema di fondo che coinvolge gli educatori come cittadini e quindi corresponsabili delle vicende politiche del proprio paese e del mondo. Risultano allora sì necessarie ma non sufficienti le proposte di una pedagogia classica della pace come quella di Förster («La pace del cuore è il cuore della pace») espressa in tanti religiosi "Messaggi di pace" o anche sottesa a vecchie e nuove iniziative dell'Unesco, come gli incontri di allievi e docenti di paesi un tempo nemici, la revisione, da parte di commissioni miste, di testi di storia, geografia, ecc. o le cosiddette "scuole associate", presenti ormai in 74 stati o la stessa Raccomandazione sull'educazione civica "a vocazione internazionale", recentemente pubblicata su questa Rivista. Una tale pedagogia è «necessaria ma non sufficiente» perché la pace e la guerra non dipendono solo dalla buona volontà dei singoli, ma sono profondamente condizionate dalle strutture sociali e politiche ed il fatto che un uomo viva in pace con se stesso e con i vicini non basta a garantire la pace poiché le relazioni sociali non sono la pura somma delle disposizioni individuali. Il docente comunque, anche preso singolarmente, non può cessare di essere uomo del suo tempo, della sua regione, della sua classe, ecc., investito per giunta delle responsabilità di un intellettuale. I suoi stessi interessi culturali di studio e di ricerca, il suo impegno d'aggiornamento disciplinare e metodologico risentono, da un lato, della condizione economica e politica della società in cui vive e della sua individuale collocazione all'interno di essa e, dall'altro, della temperie culturale dominante e della sua personale visione della realtà. È necessario allora che ogni docente prenda consapevolezza della stretta connessione esistente fra il "fare scuola quotidiano" e il "sistema", le strutture cioè di produzione e di distribuzione dei beni, di divisione del lavoro, ecc., con il conseguente impegno, come cittadino e come lavoratore inserito in uno dei settori nodali del sistema, di contribuire a rendere più "umane" quelle strutture, più espressive di "tutto l'uomo e di tutti gli uomini".

L'inevitabile politicizzazione dell'azione educativa non può però fungere da alibi per il mancato impegno di aggiornamento e rinnovamento della pratica quotidiana di scuola. Il docente non può non preoccuparsi di fare scuola nel modo migliore possibile, senza lacerarsi fra "ruolo politico" e "ruolo tecnico" e senza indulgere ad operazioni negative e controproducenti, specie per gli allievi, di abdicazione dal ruolo. Lo stesso De Bartolomeis (cfr. 1972, pp. 46-55), uno dei primi teorici della "negazione del ruolo" mette in guardia da una tale operazione, ricordando che può essere tentata solo da chi possiede vera competenza professionale e non con forme estrinseche e aggiuntive di politicizzazione, per non parlare della diffidenza dei giovani, documentata da tutte le ricerche più recenti, di fronte ad un'eccessiva insistenza su temi politici da parte dei docenti o il loro rifiuto di

ogni forma, più o meno esplicita, di prevaricazione ideologica. Anche il citato documento dell'Unesco sull'educazione "a vocazione internazionale", dopo aver raccomandato per la preparazione degli educatori la sensibilizzazione all'obiettivo di cambiare la società o di contribuire alla realizzazione dei diritti umani, segnala l'importanza di «far acquisire atteggiamenti e competenze come il desiderio e la capacità di innovare in materia di pedagogia... la pratica del lavoro in *équipe* e dello studio interdisciplinare, la conoscenza della dinamica dei gruppi, ecc».

## 2. *Il nesso etica/politica e il problema dei valori nella scuola*

Rimane il dovere, richiamato anche dal Concilio Ecumenico Vaticano II (*Gaudium et Spes*, 75), dell'educazione civile e politica di tutti i cittadini, a cominciare dai giovani. Se "politica" significa – come ci ha insegnato la Scuola di Barbiana (1967, p. 14) – capire che il problema degli altri è anche il nostro problema e che bisogna affrontarlo e risolverlo tutti insieme, se "democrazia" vuol dire non solo scegliere coloro che devono assumere le decisioni più importanti, ma partecipare alla determinazione di tali decisioni, avere effettiva possibilità d'intervenire sui problemi che si pongono nella comunità in cui si vive «con magnanimità... senza ristrettezze di spirito... in modo da voler il bene di tutta la famiglia umana» (*Gaudium et Spes*, 75), allora bisogna che ogni educatore vinca anzitutto in prima persona la tentazione di accomodarsi in qualche cantuccio, al riparo dalla politica e che si impegni poi a sensibilizzare i giovani ai problemi politici e ad educarli alla partecipazione fin dai primi anni di scuola ed anzi già all'interno della famiglia.

Ma anche questa educazione civile e politica, come ogni altra forma di educazione, va fatta in modo efficace, con esperienze valide di partecipazione alla sostanza dell'azione educativo-didattica, nell'organizzazione delle sue varie fasi, da considerare di per sé, come dice la Raccomandazione citata dell'Unesco, «un fattore di educazione civica e un elemento fondamentale dell'educazione a vocazione internazionale». Nella scuola italiana dovrebbe esistere anche un preciso insegnamento teorico di educazione civica previsto ormai da oltre trent'anni dalla nostra legislazione (Dpr n. 585 del 13 giugno 1958) ed auspicato con un odg, votato all'unanimità l'11 dicembre 1947, in una delle ultime sedute della Costituente. Pur criticando le indicazioni programmatiche che prevedono quasi solo la trasmissione di nozioni giuridico-formali e non anche la sensibilizzazione a problemi sociali o politici, non priva di valide motivazioni è l'indicazione precisa di destinare due ore mensili nell'ambito dell'insegnamento di storia. Forse l'educazione alla pace potrebbe anche divenire una dimensione fondamentale e rivitalizzante di tale insegnamento. Certo, non si deve pensare alle discipline come stati sovrani (a maggior ragione nella scuola primaria e secondaria dove esse sono rappresentazioni didattiche di un insieme di discipline), con confini fissi che i colleghi non devono azzardarsi a varcare, senza un preciso ed esplicito passaporto. Sarebbe, oltre a tutto, una noia mortale per il gusto di apprendere! (Di fatto nel nostro sistema scolastico, dove un unico docente può insegnare fino a quattro o cinque discipline spesso ci si muove già a livello interdisciplinare o almeno multidisciplinare, sia pure con dosaggi molto soggettivi, espressivi delle diverse sensibilità e competenze, riuscendo comunque spesso ad essere modelli almeno di

approccio alla cultura). Non si può però ignorare il rischio che l'educazione alla pace, come ogni educazione a valori generali (giustizia, democrazia, ecc.) diventi solo occasione di nuova retorica. Di qui l'esigenza di un vero e proprio *curriculum* di educazione alla pace nell'ambito di una determinata disciplina che può variare a seconda dei livelli e dei tipi di scuola (mai però, a mio avviso, come insegnamento alternativo a quello di religione) o può invece rientrare, come si è detto, nell'ambito di un insegnamento di educazione civica, magari rafforzato e reso anche autonomo rispetto a quello di storia (nelle attuali discussioni per i nuovi programmi del biennio – che finiranno per incidere anche sulle strutture, come è successo per quelli delle elementari – si parla anche di una “educazione civica, giuridica ed economica”, come materia a sé, di due o tre ore settimanali). Deve comunque trattarsi di un insegnamento fondato su valori (si potrebbe dire, per usare un'espressione di un celebre discorso del 1963 di Togliatti (cfr. 1974, pp. 221-238), su “reciproco riconoscimento di valori”, come quello che ha dato vita alla nostra Costituzione) e capace di far cogliere il nesso inscindibile e costitutivo fra etica e politica. Non è possibile infatti un'educazione etica disgiunta da un'educazione politica, nel senso almeno di una “informazione e formazione” rispetto alle regole fondamentali della convivenza civile nella società contemporanea, così come, d'altra parte, non si può fare educazione politica se non ispirandosi a valori trascendenti la politica stessa, che non può ridursi alla categoria dell'utile, alla quale non saprebbe per se stessa indicare né limiti né orientamenti. Occorre però tenere anche presente che come una politica sradicata da ogni riferimento valoriale rischia di essere esposta al vento di ogni irrazionalità ed emotività, così una troppo rigida “teoria dei valori” può divenire – per dirla con un'espressione di Carl Schmitt – una “tirannia dei valori”, con tutte le violenze conseguenti, fatte in nome di valori veri o presunti ed il pratico rifiuto di ogni dialogo educativo. Ma per dialogare sui valori è necessario che questi ci siano e che ci sia una scuola del confronto, in cui sia massimo il rispetto di tutti i valori, anche di quelli non contemplati dai programmi stabiliti. Il dialogo però non è una conversazione salottiera di uomini pigri che finiscono sempre per lasciare le cose come stanno, ma un incontro di uomini liberi e di “buona volontà” che riconoscono la reciproca alterità come fondamento del valore proprio della soggettività di ognuno. È un incontro che richiede il riconoscimento della parzialità e della relatività di ogni forma di essere uomini, di ogni cultura, di ogni religione, superando ogni tentazione di assimilazione dell'altro (J. Ramos Regidor, J. Steigerwald, 1988). Solo in tal modo è possibile una vera comunicazione, razionalmente fondata su un rispettoso ed effettivo confronto col “diverso” e sul contestuale impegno a costruire qualcosa di nuovo, riducendo non le positive “differenze”, quelle che sono “distintive e singolari in ogni uomo” ma le ingiuste “disuguaglianze” che sono manifestamente segno di inferiorità e di deprivazione (cfr. Dewey, 1971, p. 119 e Autori come Bertin o Agazzi che da qualche tempo parlano di “pedagogia della differenza”). Fra le disuguaglianze da superare s'impongono subito quelle fra il Nord e il Sud del mondo. Siamo infatti convinti che il nostro pianeta non è «una scialuppa di salvataggio dalla quale bisogna gettare in mare un po' di gente perché gli altri possano sopravvivere»; esso è «grande abbastanza per la pace e troppo piccolo per la guerra» (cfr. R.J. Johnston e P.J. Taylor, 1988, p. 384).

È vero che anche nella scuola si riflette il fenomeno della “crisi delle ideologie”, specie di quelle totalizzanti, con la perdita progressiva di senso di

concetti un tempo basilari come “rivoluzione proletaria” o anche “cristianità” (penso, ad esempio, al volume di Paul Richard del 1978, *Mort des chrétientés et naissance de l'église* o a quelli più recenti di Scoppola e di Miccoli), ma soprattutto con le difficoltà della sintesi vitale tra rapporto interpersonale e adesione ad una fede o ad una ideologia. Da questa stessa “crisi delle ideologie” è nata una “ideologia della crisi”, che nasconde gli interessi di chi vuol far credere, ad esempio, che le decisioni importanti sono nelle mani di specialisti imparziali, capaci di affrontare problemi incomprensibili per i più. Ne è derivata anche una spinta positiva a ricercare l'essenziale, valido per tutti gli uomini e per tutto l'uomo, o a porre, come ha già fatto il Concilio con il *Decreto sull'ecumenismo*, una gerarchia delle verità e dei valori. Mai comunque si potrà parlare di negazione dei valori per la scuola, come per la famiglia e per ogni istituzione educativa, per la “contraddizione che nol consente”, dato che se si “insegna”, si “dà un segno”, si offre anche inevitabilmente, lo si voglia o no, un orientamento di valore. Se mai potesse esistere un insegnamento neutro esso mancherebbe ad un'essenziale funzione dell'insegnare, che è quella di ricordare, per dirla con Max Horkheimer (1982, p. 119), che nella ricerca della verità vi è il desiderio dell'Altro, il desiderio di presagire qualcosa di ciò che non è relativo, ma assoluto. Ineludibile mi sembra il rapporto di ogni attività educativa con una pedagogia ed una filosofia, se è vero che è specifico di tali saperi, come ha ricordato Francesco Botturi (1985), non guardare alla realtà solo o primariamente per «manipolarla, ma anzitutto per constatarne e contemplarne, con atteggiamento di gratuità e di stupore, la semplice esistenza». Questo vale in modo particolare per la realtà personale con cui sempre ha a che fare l'attività educativa, nella quale non può mancare, sia da parte dell'educatore che dell'educando, la coscienza ontologica, la consapevolezza cioè di appartenere all'essere prima di possederlo. Pensare, comunque, all'insegnante come ad un tecnico di una materia che fa una comunicazione scientifica neutra è una illusione o una mistificazione (oltre a ciò che si vuole esplicitamente trasmettere, si comunicano sempre, volenti o no, con linguaggi verbali o non verbali, diversi messaggi o metamessaggi) e va contro l'esigenza dei giovani e dei ragazzi di verificarsi con uomini adulti, con persone che camminano sulle strade del mondo e non si preoccupano troppo di pulirsi le scarpe prima di entrare in classe.

Qualche indicazione per affrontare il complesso problema dei rapporti fra etica e politica possiamo coglierla dall'insegnamento gandhiano. Gandhi e i moderni “nonviolenti” si distinguono dagli antichi per la convinzione che la coerenza tra il fine e i mezzi deve essere ricercata sia come una esigenza della moralità dell'azione (non «il fine giustifica i mezzi», ma «i mezzi pregiudicano il fine»), sia come una esigenza della sua efficacia storica e che le tecniche della lotta nonviolenta non solo sono moralmente migliori di quelle della lotta violenta ma anche politicamente più efficaci, più adatte ad ottenere i risultati che si ritiene possano essere conseguiti solo con la forza. Si realizzerebbe in tal modo la fusione fra l'istanza etica (“semplici come le colombe”) e quella politica (“prudenti come i serpenti”), quella che Kant (1968, pp. 56-69) aveva indicato come la vera utopia, dato che nella realtà i due precetti non coesistono come nell'invito evangelico. L'utopia era stata anche espressa dal filosofo tedesco con il motto che potremmo definire gandhiano: «L'onestà è la migliore politica», contrapposto all'imperativo categorico della «onestà migliore di ogni politica», poiché l'onestà ha valore di

fine, mentre la politica di mezzo, sia pure di mezzo indispensabile per calare nella realtà il più e il meglio possibile il fine.

### 3. Per il superamento di una pedagogia "depositaria"

Ogni vera azione educativa, a maggior ragione un'azione finalizzata alla costruzione della pace, non può rientrare, per dirla con Paulo Freire (cfr. 1971, pp. 81-92), in una "concezione depositaria", nella quale l'unico margine d'azione che si offre agli "educandi" è appunto quello di ricevere i "depositi culturali" per conservarli e ripeterli. Occorre allora innovare rispetto ad un insegnamento attento più ai processi astratti e formalistici di acquisizione delle conoscenze che alla maturazione di giovani «non tanto raffinati intellettualmente, quanto di forte personalità» (*Gaudium et Spes*, 31). È chiaro che un tale insegnamento tradizionale, preoccupato più della trasmissione che della elaborazione di cultura, a dispetto di quanto chiede la stessa legislazione scolastica, è di fatto orientato al mantenimento più che alla trasformazione delle strutture sociali ed economiche dominanti, fondate sull'aver piuttosto che sull'essere (prima che in Fromm, si può trovare questa contrapposizione nell'opera sopra citata di Mounier e in *Être et avoir* di Gabriel Marcel, del 1935). Si può dire, restando nell'ambito del pensiero latinoamericano, che sarebbe necessaria una "educazione liberatrice", la quale sia creativa e impegnata per un nuovo tipo di società; aperta al dialogo fra le culture, a partire dalla "cultura" giovanile; integrata nel territorio e nella realtà locale in particolare; capace infine di processi continui ed organici di cambiamento (cfr. Episcopato latinoamericano, 1977, pp. 116-117). Ma per far questo occorrono innovazioni non solo e non tanto di programmi e di contenuti quanto di metodi e di rapporti interpersonali. «La vera terapia di decondizionamento – scriveva Salvatore Diaz (1974, pp. 520-522) a proposito dei corsi sperimentali per lavoratori delle "150 ore" – non consiste nel mandare in onda sugli stessi canali messaggi di denuncia, ma nell'offrire ai condannati alla ricezione a vita l'unica esperienza che è loro interdetta: quella della produzione in proprio di messaggi... non è sufficiente costringere la scuola a un discorso diverso (cioè con contenuti diversi), se non si arriva a farla discorrere diversamente (cioè con metodologie diverse). È vero invece il contrario: a discorrere diversamente, il discorso si fa subito diverso».

Si può applicare agli educatori quello che Libanio Christo (cfr. 1981, pp. 82-84) dice degli operatori di pastorale, chiamati ad un contestuale impegno di "inculturazione" e di "acculturazione". L'inculturazione si deve intendere come un processo di conoscenza e di appropriazione della cultura e del linguaggio delle persone a cui ci si rivolge, analogo al processo formativo "spontaneo" dei bambini all'interno della loro cultura d'origine, mentre l'acculturazione è da intendersi come una proposta di valori e di progetti di crescita umana in un dialogo fra diversi. Occorre evitare l'errore uguale e contrario dell'infantilismo (o populismo) di chi mitizza le giovani generazioni (o i "popoli emergenti"), come se fossero puri da ogni influsso e condizionamento, ascoltandoli acriticamente, senza fare le proprie riflessioni e analisi su quello che dicono e senza offrire le proprie proposte di idee ed esperienze, e dell'illuminismo colonizzatore di chi pensa al posto degli altri e non accetta mai di ascoltare realmente, convinto dell'assoluta e immodificabile bontà delle proprie posizioni.

Conoscere e in parte usare il linguaggio delle persone con cui si vuole comunicare è necessario non solo per mettersi sulla loro lunghezza d'onda (obiettivo fondamentale che molti non raggiungono o neppure si curano di raggiungere), ma, prima ancora, per ampliare e arricchire la propria umanità, non considerando il "diverso da sé" come un pericolo o una minaccia per le proprie sicurezze, ma come una risorsa. Non si può lavorare sempre alla ricerca del diverso, si deve essere anche identificati con se stessi, dotati di una buona dose di autostima, di fiducia nei propri valori e quindi di desiderio di comunicarli. In particolare per quanto riguarda l'insegnante io credo che egli non debba temere di fare anche il "professore", nel senso tradizionale di "professare" una verità in cui si crede davanti ai discepoli. Tutti abbiamo conosciuto gli educatori scrupolosi di cui parlava Marrou (1975, p. 250) «così avari nel concedere nutrimento allo spirito, sempre in apprensione per tutto quanto potrebbe turbarlo o costituire un eventuale motivo di tentazione, assolutamente indifferenti al pericolo che la pianta, allevata in un ambiente tanto chiuso e opprimente, finisca per intristire». Tutto si riduceva alla fin fine ad un gioco più o meno plausibile di retorica, nel quale si dava a tutti un po' di ragione e un po' di torto, senza esporsi e senza coinvolgersi troppo nel rapporto educativo. È stato più volte notato che a tale diffuso atteggiamento è sottesa, in modo di solito non consapevole, l'ideologia borghese, visto l'oggettivo vantaggio che traeva la società che ad essa si ispirava dal consenso implicito in tanto silenzio e in tanto ambiguo equilibrio.

Anche a questo proposito può essere utile analizzare una dimensione fondamentale della educazione alla pace che attraversa tutte le discipline ed ogni aspetto della vita scolastica: l'educazione ai rapporti, specie ai rapporti che esistono o dovrebbero esistere fra docenti e allievi, fra il diritto/dovere di insegnare e il diritto/dovere di apprendere. Nell'attesa di modifiche strutturali, il tema dell'educazione alla pace potrebbe essere affrontato seriamente nell'ambito dell'aggiornamento generale dei docenti, almeno per farne evidenziare le valenze relazionali ed ottenere un migliore "stare assieme a scuola" ed un'attività più gratificante e produttiva per tutti.

#### *4. L'educazione alla pace come educazione ai rapporti*

Ci soffermiamo qui soprattutto sul rapporto docente/allievo, ma è chiaro che tutti i rapporti interpersonali nell'ambito della scuola, con i colleghi, con i genitori o anche con il personale direttivo, ausiliario o di segreteria pur con caratteristiche proprie, risentono degli stessi problemi di relazione, di significato, di libertà, di giustizia, ecc. che si pongono a livello più macroscopico e le modalità con cui si risolvono eventuali conflitti a livello di classe o di istituto costituiscono, come osserva Corradini (1986, p. 133), «un modello etico-politico che si trasmette forse con forza maggiore del modello che si raccomanda quando si parla di non violenza e di terzo mondo». Da alcune ricerche, del resto, appare proprio che gli adolescenti tendono a riprodurre le modalità di soluzione dei conflitti offerte dagli adulti, col prevalente ricorso, ad esempio, all'autorità (55%) piuttosto che a strategie di negoziazione che coinvolgono tutti e sarebbero, fra l'altro così stimolanti per l'apprendimento e il rispetto effettivo dei diritti civili (cfr. Richards e De Cecco, 1975, pp. 111-121). Per quanto riguarda il rapporto docente/allievo diciamo che



certamente non opera nel senso dell'educazione alla pace un rapporto di tipo autoritario o repressivo, ma neppure un rapporto all'insegna del lassismo o del permissivismo, che è anzi quello più negativo e controproducente, anche a prescindere dal fatto che esso tende a rispecchiare più che a far superare i condizionamenti socio-culturali di partenza. Se l'accettazione impregnata di autenticità e di "comprensione empatica" ma anche di autorevolezza e criticità è, sen'altro, la modalità preferibile di rapporto educativo, anche il rifiuto, purché consapevole e motivato, frutto di un ascolto attento dell'altro e di una esatta percezione del suo messaggio (sia pure per rifiutarlo) può essere una modalità educativa di rapporto. Il "lasciar fare" indica invece la mancanza di volontà di rapporto e di coinvolgimento educativo, l'abbandono dell'allievo a se stesso, la "disconferma"; con cui si concede ad un individuo la libertà assoluta dei suoi atti senza interessarsi realmente di lui. Non si tratta di imporre degli ideali, perpetuando la violenza che si intende combattere, ma neppure di lasciare gli allievi privi di proposte valoriali (cfr. P. Roveda, 1984, pp. 127-130). La *maxima reverentia* che si deve ai giovani consiste sì nel riconoscimento della loro inviolabilità di persone, ma anche, ad un tempo, nel non rifiutare quegli orientamenti e quei "modelli" – imperfetti fin che si vuole, ma definiti e "praticabili" – mancando i quali difficilmente essi potrebbero crescere e maturare. Di fatto non offrire orientamenti e modelli significa abbandonare i giovani alle prime suggestioni che incontrano in ogni ambiente di vita.

È sembrato invece prevalere nella nostra società un falso ugualitarismo di comodo, che ha finito per togliere ai giovani i punti di riferimento per un confronto e una "conferma" della loro nascente identità. Sarebbe 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 come se si fosse fratelli o genitori o figli. Per la scuola, più forse ancora che per la famiglia, occorre un recupero di autorità o di autorevolezza, nel senso in cui ne parla, ad esempio, Erich Fromm (1977, p. 59 o, meglio, 1963, pp. 30-42 e 127-158), per il quale «l'elemento cruciale è costituito dal divario tra avere ed essere autorità», tra un'autorità fondata sulla competenza come condizione per aiutare a crescere coloro che ad essa si appoggiano e un'autorità identificata con il potere come condizione per sfruttare coloro che ad essa sono asserviti. Essa è sempre espressione di una gerarchia, di un più rispetto a un meno, di un prima rispetto e un poi, sulla base però di valori e di un consenso che si forma attorno a questi e alle persone – non sempre necessariamente più anziane e più dotte – capaci di interpretarli e di mediarli.

Autorità dunque non come valore ipostatizzato una volta per sempre, rigidamente legato a un ruolo o ad un'età, se non altro perché come vi è una "circolarità" della vita così vi è di fatto una "circolarità" dell'autorità. Se noi adulti siamo "maestri" sulla base del nostro passato di esperienze, di conoscenze, di studi, i giovani sono a loro volta inevitabilmente "maestri", in quanto rappresentano il futuro e noi dobbiamo cercare di «indovinare nei loro occhi – per dirla con D. Milani (1970, p. 250) – le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso». Non di "lasciar fare" dunque si tratta, ma di "lasciar essere", rispettando fino in fondo la persona che è in noi e che è nell'altro, ma assolvendo anche la funzione educativa, che non potrà eludere l'invito freudiano (1970, p. 545) a cercare una via fra la Scilla del lasciar fare e la Cariddi del

divieto frustrante, né potrà evitare di coniugare ad un tempo capacità didattica e matematica.

Nonostante le infatuazioni o le mistificazioni del " '68 e dintorni" i valori dell'autoeducazione – richiamati anche nella *Lettera apostolica ai giovani* di Giovanni Paolo II del marzo 1985 – non sono morti. L'errore di quei " *terribles simplificateurs*" è stato quello di assumere che sia possibile arrivare alla meta autodirigendosi fin dall'inizio, magari tirandosi su – per dirla con Thomas Merton (1969, p. 96) – con i lacci delle proprie scarpe o «tirandosi fuori dalla palude prendendosi per i capelli», come il Barone di Münchhausen, ricordato dal Förster (1961, p. 51). «L'autodirezione – ha scritto Bruner nella prefazione ad un libro curato da N. Bennet (1980) – è dannosa quando non sa dove va e perché. Ma tornare indietro a un modello prussiano di insegnamento autoritario, dimostrerebbe solo che il pendolo oscilla di nuovo verso una traiettoria ottusa, storicamente ripetitiva».

Mantiene, ad esempio, una sua validità l'indicazione rogersiana dei tre requisiti fondamentali per instaurare un corretto rapporto educativo, in grado di facilitare l'apprendimento: essere se stessi ("genuinità", "congruenza"), accettare incondizionatamente gli altri ("accettazione", "non valutazione"), mettersi nei panni degli altri ("identificazione", "empatia"). In particolare, penso faccia parte dello stile relazionale di un educatore di pace anche la scelta di astenersi il più possibile dalla valutazione (compatibilmente con le esigenze istituzionali) e comunque di non indulgere a certe forme di valutazione offensive della dignità o della "diversità" di ogni persona (sia negli orali che negli scritti, dove converrebbe far risaltare gli aspetti positivi, oltre agli errori, ed evitare commenti irrispettosi o certi "segnacci" carichi di "violenza simbolica"). Un tale educatore dovrebbe riuscire a "disarmarsi" rispetto al voto, non usandolo appunto come un'arma e neppure come uno strumento del tutto discrezionale accettando, ad esempio, di renderlo il più possibile "pubblico", di consentirne la discussione, con il doppio risultato, di sollecitare maggiore attenzione da parte degli allievi in ogni momento della vita della scuola e di limitare l'alone di soggettività che accompagna ogni valutazione (con osservazioni e confronti resi possibili dal fatto che gli allievi posseggono – come di fatto spesso avviene, in modo però non "legittimato" – un registro personale con voti e annotazioni relativi a precedenti elaborati o interrogazioni di tutti gli allievi della classe). Questa condivisione dell'impegno di valutazione potrebbe aiutare a far acquisire agli stessi allievi una migliore conoscenza di se stessi e degli altri e un più attento controllo dei vari meccanismi (a livello psicologico, microsocologico, ecc.) che connotano ogni processo valutativo.

Tener conto di indicazioni come queste, che presuppongono una disponibilità effettiva al massimo possibile di "trasparenza" e di controllo democratico, non è in contrasto con un impegno di programmazione dell'attività didattica. Un tale impegno anzi può contribuire alla pace proprio in quanto dovrebbe stimolare ad esplicitare e confrontare i presupposti teorici della propria azione, i giudizi di valore sugli obiettivi perseguiti, le scelte di priorità riguardo ai contenuti, di pertinenza, coerenza, adeguatezza rispetto ai metodi e ai criteri di valutazione. Del resto lo stesso Rogers fin dal 1942 era consapevole della parziale *contradictio in terminis* della "non-direttività", in quanto non di mancanza di direzione o di orientamento si tratta, potendosi avere una reale facilitazione dell'apprendimento solo con un impegno di coinvolgimento educativo, ma di un'attività "centrata-sul-

cliente" o, più precisamente, di uno *Student-Centered-Teaching*, per riprendere il titolo del cap. IX dell'edizione originaria di *Client-Centered-Therapy*.

D'altra parte mi sembra pure che un recupero dell'autorità così come sopra indicato non contrasti inevitabilmente con i suggerimenti rogersiani. L'autorità della scuola e del docente in particolare è in primo luogo un riflesso della autorità della cultura, non tanto di quella immediata che si respira negli ambienti di vita o attraverso i *mass-media*, quanto di quella "elaborata" o "rielaborata", a partire anche dalla grande tradizione del passato, che è strettamente legata al freudiano "disagio della civiltà" e che si raggiunge attraverso il "faticoso mestiere di studiare" di cui parlava Gramsci (1975, pp. 145-146). Alla scuola spetta, come ha scritto uno studioso francese di Gramsci, Snyders (1986), l'iniziazione alla "gioia" di questo tipo di cultura, al gusto dell'acquisizione, della ricerca e dell'avventura intellettuale – che sono, fra l'altro, l'unico vero strumento per creare "solidarietà" fra docenti e allievi ed anche per far superare lo svantaggio ai giovani e ai ragazzi di più modesta estrazione socioculturale – grazie appunto ad una persona che ha fatto e continua a fare esperienza di questa gioia. (Non si tratta di sopprimere e forse neanche di ridurre lo sforzo, ma piuttosto di farlo amare, come osserva Edmond Barbotin (1984, p. 7)). Naturalmente non basterà avere una solida preparazione culturale di base e aggiornarsi continuamente sugli studi più accreditati, se non si ha un vero interesse personale per quello che si intende comunicare e se non si conoscono i ragazzi e i giovani che ci stanno di fronte e quello che determinati contenuti possono significare per loro.

### 5. Educare al conflitto per educare alla pace

Si è visto che la prima dimensione di educazione alla pace nella scuola è l'educazione ai rapporti anzitutto all'interno dell'attività scolastica di ogni giorno, senza infingimenti e mistificazioni riguardo a tutto ciò che può rendere difficile il rapporto. Ma proprio quest'ultimo avvertimento può aiutare a meglio comprendere l'indicazione gandhiana e dei moderni nonviolenti a considerare come fondamentale forma di educazione alla pace l'educazione al conflitto. Non sembri provocatoria questa affermazione se è vero che nonviolenza – come ci ricorda anche E.H. Erikson (1972) – non vuol dire rinuncia alla propria sana e costruttiva "aggressività", il cui significato originario (da *ad-gradis*) indica "movimento verso", crescita, vitalità e se è costitutivo dell'atteggiamento nonviolento la lotta contro l'indifferenza e il quieto vivere e quindi contro il conformismo rispetto all'andazzo dominante, della cui conservazione potrebbero essere preoccupati in realtà certi pacifisti del "Vogliamo vivere in pace". Non si tratta di fare qualcosa per la pace della coscienza, ma per la coscienza della pace! Naturalmente non si intende "educazione al conflitto per il conflitto" poiché ciò sarebbe educazione alla barbarie, all'hobbesiano *bellum omnium contra omnes* non educazione alla pace e alla civiltà, che prima o poi deve sfociare nella 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*". (cfr. F. Fornari, 1964).

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

1) 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 denuncia delle conflittualità nascoste, quello relativo all'obiezione di coscienza al servizio militare e quello sulla selezione nella scuola dell'obbligo e sull'uso ingiusto del voto come strumento di omologazione sociale.

2) Accettare in profondità i conflitti, poiché, come dice Corradini (1985, p. 206) «chi vuole evitare a tutti i costi il conflitto, rischia di favorire un pericoloso spirito dimissionario, da cui occorre difendersi non meno che dal fanatismo e dalla faziosità». Si tratta di saper "elaborare" i conflitti, liberandoli dagli automatismi distruttivi, spesso fondati sull'ignoranza e sul pregiudizio. Talora poi si è violenti perché si ha paura e il timore del conflitto, oltre ad essere responsabile, secondo la nota sentenza di Horkheimer ed Adorno (1966, pp. 273-274), della genesi della stupidità, può portare all'impossibilità di superarlo. Ha scritto Teilhard de Chardin (1959, p. 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». Films come *The day after*, che non fanno che giocare sulla paura di massa dell'apocalisse nucleare non sono strumenti di educazione alla pace, poiché finiscono facilmente per provocare atteggiamenti o di rassegnazione alla guerra o di rimozione del problema.

3) Saper distinguere, anche operativamente, in se stessi e negli altri fra aggressività distruttiva e costruttiva, accettando di esprimere la propria carica positiva di aggressività e riconoscendo naturalmente 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. Penso, ad esempio, all'esperienza degli organi collegiali, che ha espresso finora una "cultura della indifferenza" reciproca fra le componenti della scuola (assai diffusa in realtà nell'intera società e nella stessa famiglia, con la conseguente accentuazione della "incomunicabilità" intergenerazionale) piuttosto che l'istanza profonda della "pedagogia della differenza", che si fonda anche sulla manifestazione e valorizzazione delle positive aggressività di ciascuno, chiamato a differenziarsi continuamente non solo dagli altri, ma anche da sé stesso (cfr. Bertin, 1979, p. 50 e Campanini, 1985, p. 613). Mai come dopo la legislazione sulla partecipazione scolastica del 1973/74 i giovani hanno trovato strutture per esprimere positivamente anche la loro aggressività e mai come oggi si rivelano silenziosi e ben poco aggressivi. Al massimo fanno trovare i banchi vuoti, per forme sempre più diffuse di un assenteismo, concordato, in genere, con le famiglie. Ma uno che di lavoro con la gente se n'intende (D. Dolci, 1985, p. 144) ha scritto che questa «niente interessata a riunioni in cui debba essere ammaestrata e sgridata, è volentieri disponibile come risorsa».

4) «Trasvalutare» in modo sempre più simbolizzato i conflitti, canalizzandoli, ad esempio, nel gioco, nelle dinamiche di gruppo o nell'*humor*. L'umorismo è un grande strumento di positiva canalizzazione dell'aggressività, specialmente per l'adulto e l'adolescente (Bonino, 1981, p. 58). Per quest'ultimo in particolare ha una grande funzione catartica la vita di gruppo, con tutte le ritualizzazioni più o meno «drammatiche», ma sempre liberatorie che facilmente si instaurano nel rap-

porto fra i pari. Il gioco infine è per tutti, ma specialmente per i bambini, per i quali rappresenta una fondamentale esigenza fisiologica, mezzo principe di rassicurazione e di positiva trasvalutazione dell'aggressività, modificando, ad esempio, l'istinto di vendetta in un più sano e costruttivo spirito di rivincita.

4) Gestire i conflitti in modo non distruttivo, evitando al massimo ogni ricorso alla violenza. I conflitti non solo devono essere "smascherati" e rivelati nei termini in cui si pongono, ma devono anche essere presentati nelle motivazioni positive che li determinano, evitando ogni forma di demonizzazione dell'avversario ("ciò per cui si lotta" piuttosto che "colui contro cui si lotta") e, ancor più, nelle possibilità di soluzione esistenti. Si tratta di sollecitare, da un lato, a prendere posizione, a "schierarsi", come amava dire don Milani, dall'altro, ad assumere l'impegno a non portare i conflitti ad ulteriori rotture, ma a farli divenire fermenti di complementarità e convergenza verso livelli più alti di consenso, valorizzando anche la diversità che esprime la persona con cui si è in conflitto. Gandhi (cfr. *Teoria e pratica* p. 315 e p. 8) 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 passo concreto verso l'ideale, poiché "la verità è dura come il diamante e tenera come un bocciole" (Così nella sua autobiografia, 1973, p. 145). ■

### *Bibliografia di riferimento*

- E. Barbotin, *Catechesi e pedagogia*, La Scuola, Brescia 1984.  
N. Bennet, *Stili d'insegnamento e progresso scolastico*, Armando Roma 1985.  
G.M. Bertin, *Educazione e pluralismo* in B. Bellerate (a cura), *Pluralismo culturale ed educazione*, Ed. Orientamenti Pedagogici, Roma 1979.  
N. Bobbio, *Il problema della guerra e le vie della pace*, Il Mulino, Bologna 1984.  
S. Bonino, *Educazione e aggressività*, Cappelli, Bologna 1981.  
F. Botturi, *Desiderio e verità*, Massimo, Milano 1985.  
E. Butturini, *La nonviolenza nel cristianesimo dei primi secoli. Antologia di prosatori latini*, Paravia, Torino 1986.  
E. Butturini, *Insegnamento della storia ed educazione alla pace* in S. Spreafico (a cura), *Quale storia insegnare, come e perché*, Cappelli, Bologna 1984.  
G. Cacioppo, *Nonviolenza come educazione*, Lacaia, Manduria 1972.  
G. Cacioppo (a cura), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Lacaia, Manduria 1977.  
G. Campanini, *Verso una società dell'indifferenza?*, "Aggiornamenti sociali", settembre-ottobre 1985.  
A. Capitini, *Le tecniche della nonviolenza*, Feltrinelli, Milano 1967.  
L. Corradini, *Educare nella scuola*, La Scuola, Brescia 1985.  
L. Corradini, *La scuola e i giovani verso il Duemila*, Giunti e Lisciani, Teramo 1986.  
C. Cardelli (a cura), *Nonviolenza e civiltà contemporanea*, D'Anna, Messina-Firenze 1981.  
E. Damiano, *L'educazione alla pace nella scuola* in AA.VV., *Educazione alla pace*, Ed. Orientamenti Pedagogici, Roma 1985.  
F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano 1972.  
A. De Rossi, *Religione e superstizione*, Bramante, Milano 1969.  
J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954.  
J. Dewey, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971.  
D. Dolci, *Palpitare di nessi*, Armando, Roma 1985.  
Episcopato Latino-Americano, *Documenti della II Conferenza di Medellin*, EMI, Bologna 1977.  
E.H. Erikson, *La verità di Gandhi*, Feltrinelli, Milano 1972.  
F. Fornari, *Psicoanalisi della situazione atomica*, Rizzoli, Milano 1964.

- F.W. Förster, *Alle soglie della maggiore età*, La scuola, Brescia 1961.
- P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- S. Freud, *Introduzione alla psicoanalisi*, Boringhieri, Torino 1971.
- E. Fromm, *Fuga dalla libertà*, Comunità, Milano 1963.
- E. Fromm, *Avere o essere?*, Mondadori, Milano 1977.
- J. Galtung, *Gandhi oggi*, Ed. Gruppo Abele, Torino 1987.
- M.K. Gandhi, *La mia vita per la libertà*, Newton Compton, Roma 1985.
- M.K. Gandhi, *Antiche come le montagne*, Comunità, Milano 1963.
- M.K. Gandhi, *Teoria e pratica della nonviolenza*, Einaudi, Torino 1973.
- A. Glucksmann, *La forza della vertigine*, Longanesi, Milano 1983.
- A. Gramsci, *Gli intellettuali e la organizzazione della cultura*, Ed. Riuniti, Roma 1975.
- M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino 1966.
- M. Horkheimer, *La nostalgia del totalmente Altro*, Queriniana, Brescia 1982.
- R.J. Johnston, P.J. Taylor, *Geografia di un mondo in crisi*, Angeli, Milano 1988.
- I. Kant, *Progetto per una pace perpetua*, BUR, Milano 1968.
- C.A. Libanio Christo, *Forza e limiti del discorso liberatore*, "Bozze 81", maggio 1981.
- J. Maritain, *Pour une philosophie de l'histoire*, Seuil, Paris 1960.
- H.I. Marrou, *La conoscenza storica*, Il Mulino, Bologna 1975.
- G. Martirani, *La geografia come educazione allo sviluppo e alla pace*, Dehoniane, Napoli 1984.
- T. Merton, *Fede, resistenza e resa*, Morcelliana, Brescia 1969.
- G. Milanesi (a cura), *Educazione alla pace*, Ed. Orientamenti Pedagogici, Roma 1985.
- G. Milanesi (a cura), *I giovani e la pace*, LAS, Roma 1986.
- L. Milani, *Lettere*, Mondadori, Milano 1970.
- L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù*, LEF, Firenze 1973.
- E. Mounier, *I cristiani e la pace*, Ecumenica, Bari 1978.
- E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Comunità, Milano 1955.
- J.M. Muller, *Strategia della nonviolenza*, Marsilio, Padova 1975.
- A. Nanni, C. Economi, *Educare alla pace nella scuola*, La Scuola, Brescia 1987.
- D. Novara, L. Ronda, *Materiali di educazione alla pace. Educazione al disarmo. Educazione ai rapporti*, voll. I e II, Gruppo Abele, Torino 1987 e 1988.
- A. Papisca, *Democrazia internazionale via di pace*, Angeli, Milano 1986.
- J. Ramos Regidor, J. Steigerwald, *Scoperta/invasione: da due punti di vista*, "Emergenze", n. 2-3, 1988.
- A.K. Richards, J.P. De Cecco, *A study of student perception of civic education*, "Journal of Social Issues", 1975, n. 31 (II).
- C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze 1973.
- P. Roveda, *Per educare alla pace*, Vita e Pensiero, Milano 1984.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.
- G. Snyders, *La joie à l'école*, PUF, Paris 1986.
- G. Stefani, *Competenza musicale e cultura della pace*, CLUEB, Bologna 1985.
- P. Teilhard De Chardin, *L'avenir de l'homme*, Seuil, Paris 1959.
- P. Togliatti, *Comunisti, Socialisti, Cattolici*, Ed. Riuniti, Roma 1974.
- L. Tolstoj, *Quale scuola?*, Mondadori, Milano 1978.
- F. Traniello (a cura), *Verso la pace. Come imparare la pace studiando la storia*, LDC, Torino-Leumann 1988.
- UNESCO, *Raccomandazione sull'educazione per la comprensione, la cooperazione, la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali*, "Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli", n. 2, 1988.
- A. Visalberghi (a cura), *Scuola e cultura di pace*, La Nuova Italia, Firenze 1985.