

XXXX Ciclo National PHD in Peace Studies

Curriculum 9 – Giustizia riparativa, giustizia di transizione e trasformazione nonviolenta dei conflitti

Fondamenti di una Pedagogia per la Giustizia Riparativa. Gli indicatori cognitivi ed emotivo-relazionali dell’Educazione alla Pace.

INTRODUZIONE

Definire la giustizia riparativa non è semplice. Essa può essere vista come un movimento di pensiero, una filosofia della giustizia, un insieme di programmi e di metodi di gestione dei conflitti (Mannozi & Lodigiani, 2017). Howard Zehr (1990), unanimemente riconosciuto come il “padre” della giustizia riparativa, propone una nozione condivisa nella comunità scientifica: la giustizia riparativa è un modello di giustizia che «coinvolge la vittima, il reo e la comunità, nella ricerca di una soluzione che promuova la riparazione, la riconciliazione e il senso di sicurezza collettivo» (Zehr, 1990). Il movimento di pensiero che ha condotto alla nascita della giustizia riparativa si pone al crocevia di diversi settori delle Scienze Umane (Mannozi & Lodigiani, 2017). Molteplici sono infatti i fondamenti della giustizia riparativa, la quale offre metodologie caratterizzate altresì da trasversalità e duttilità applicative, tanto da risultare impiegate in contesti ordinamentali e giuridico-sociali anche profondamente dissimili tra loro. La Giustizia Riparativa crea relazioni, promuove il benessere umano e la capacità di agire degli individui, tutti elementi che la Commissione Europea riconosce come fondativi del concetto di innovazione sociale. Nonostante tale evidenza universale, la Giustizia Riparativa, è nata e continua a rimanere prevalentemente applicata a situazioni di conflitti gravi che raggiungono la violazione della legge. La Giustizia Riparativa può essere pensata a prescindere dall’ambito meramente penale ed essere applicata a tutte le situazioni quotidiane di frattura relazionale, promuovendo una società capace di riconoscere, attraversare e risolvere i conflitti (Baldan, 2022). A partire da questi presupposti, nella fase storica in cui viviamo, caratterizzata da una crescita esponenziale delle disuguaglianze e da un indebolimento delle democrazie, l’educazione può ancora fare qualcosa per la giustizia, per la pace e per la costruzione di un mondo comune. Per garantire un futuro di pace è necessario individuare precise coordinate educative che possano promuovere nelle giovani generazioni il rispetto verso l’Altro e l’impegno sociale. Come afferma Meirieu (2023), nella transizione dalle società olistiche

alle società individualistiche il rischio che si corre è di trascurare le esigenze della collettività, di fare confusione tra fiducia e interesse, tra fiducia in se stessi e fiducia negli altri. La capacità di agire in comune, identificata da Arendt (1958) come aspetto centrale di una filosofia della libertà, si configura come l'unica possibilità di un nuovo inizio e si realizza appieno solo nello spazio plurale delle esistenze. Diviene impensabile, dunque, un agire senza essere-con-l'Altro. Nel declinare il discorso sul piano della giustizia sociale, diviene indispensabile la presenza di un substrato materiale e istituzionale in grado di permettere ad ognuno di esercitare le proprie capacità, di intraprendere certi percorsi e di fare le cose che ritiene di valore (Nussbaum, 2013). In questo quadro di riferimento, in ogni contesto educativo si verificano quotidianamente piccoli o grandi conflitti tra le persone, insegnanti e bambini, e talvolta anche genitori, che convivono insieme per gran parte della loro giornata (Bolognesi, 2023). Questi conflitti possono essere affrontati in svariati modi: possono essere ignorati oppure fronteggiati nella ricerca di possibili soluzioni; spesso ciò dipende dal ruolo assunto dalle figure educative, che diventano determinanti per la loro gestione e per la riflessione pedagogica che ne consegue. Quindi, il conflitto rappresenta un evento di particolare rilevanza educativa, oltre che un punto di partenza per raggiungere un'educazione alla pace, non solo perché può rappresentare un'occasione per la formazione dei futuri cittadini, ma anche perché permette di approfondire la conoscenza reciproca tra tutti coloro che ne sono interessati (Bolognesi, 2023). Secondo quanto afferma Milan (2023) a proposito di Paulo Freire, l'importanza di un'educazione alla pace si basa sulla promozione della giustizia sociale e della libertà, e sullo sviluppo del pensiero critico e del dialogo. In questo senso un'educazione che incoraggia la riflessione critica e la partecipazione attiva degli individui, può creare un legame stretto tra speranza e impegno. Per produrre questo tipo di riflessione, e cioè trasformare il conflitto in risorsa educativa, la Philosophy for Children (P4C), ideata da Matthew Lipman, propone la filosofia non come disciplina accademica, ma come dialogo per insegnare a pensare. Questo approccio mira a sviluppare il pensiero critico-riflessivo e creativo, promuovendo una riflessione autonoma e continua, rappresentando uno strumento per l'educazione civile e democratica (Lipman, 1976). Il *critical thinking* non consiste solamente nel ragionamento logico-formale, ma anche nel pensiero orientato all'agire (Valenzano, 2017). Nel 1987, Stephen Brookfield, con le sue pubblicazioni, ha messo in luce l'importanza di sviluppare un efficiente pensiero critico. Egli ha sottolineato che lo sviluppo del pensiero critico non è una questione confinata al solo ambito educativo, ma ha rilevanti implicazioni per l'intera società, che devono essere considerate. Per sfruttare appieno le proprie capacità, è essenziale esserne consapevoli, e tre delle competenze fondamentali per l'innovazione sociale sono

strettamente legate al pensiero critico: l'apprendimento emancipativo, il pensiero dialettico e l'apprendimento riflessivo (Brookfield, 2011).

A tal proposito, si vuole sottolineare come l'esperienza intersoggettiva e la comunicazione interpersonale, dà ad ognuno la possibilità di conoscere meglio sé stesso e allo stesso tempo realizzare una significativa apertura verso l'Altro. In questo sporgersi verso l'Altro, il convivere diviene un'esperienza autenticamente arricchente quando ciascuno è in grado di cogliere la fecondità e l'irripetibilità dell'incontro. Il filosofo Ricoeur valorizza la differenza proponendo un'interpretazione dell'Alterità come elemento inseparabile da ogni assunzione di identità. A questo atteggiamento, Ricoeur attribuisce il termine sollecitudine, chiarendo che la più profonda esigenza etica risiede nella reciprocità, che definisce l'Altro come simile a me e me stesso come simile all'Altro (Ricoeur, 1988). Andare incontro ad altri mediante il discorso significa dunque abbandonare la logica egoistica tipica dell'individualismo per trasformare l'avidità in generosità. Il filosofo Lévinas, nel suo saggio *Totalità e infinito* sottolinea come da questo legame con altri, del quale non possiamo fare a meno, da quest'appello irrevocabile nasce la responsabilità, in cui più si fa fronte alle responsabilità e più si è responsabili nei confronti dell'alterità (Lévinas, 1986). Dalle parole di Lévinas si evince che «la pace deve essere la mia pace, in una relazione che parte da un Io e va verso l'Altro, nel desiderio e nella bontà in cui l'io contemporaneamente si mantiene ed esiste senza egoismo».

In un'ottica di pace, Ricoeur e Lévinas contribuiscono ad accorciare la distanza con l'alterità. L'apertura e la disponibilità verso altri sono modelli paradigmatici di un'etica che vuole seriamente scostarsi dall'egoismo proprio dell'individualismo e del narcisismo contemporanei. Ciò rappresenta un primo passo verso una cultura fondata sul dialogo oltre che sulla pace, che nella proposta filosofica di Arendt necessita di una partecipazione attiva a forme di negoziazione con l'Altro (Arendt, 2002). Secondo Arendt, la vera essenza della libertà umana, affrontata come problema filosofico centrale, la si individua nella sua connotazione sociale, ed è precisamente nella capacità di agire in comune che si ravvisa la possibilità di ogni nuovo inizio (Priore, 2021).

Massimo Baldacci (2022) propone una chiara distinzione tra condizione oggettiva e soggettiva di possibilità di pace. Nello specifico, nell'analizzare la prima condizione riprende la prospettiva etico-politica tracciata da Kant nell'opera *Per la pace perpetua* (1795). Secondo il filosofo di Königsberg, lo stato naturale dell'uomo non è la pace, ma la guerra. La pace va promossa attraverso un impegno storico, volto a realizzarne le condizioni oggettive. E qualora queste ultime non siano soddisfatte, non sarebbe concesso «altro posto alla pace perpetua che non il grande cimitero del genere umano». Kant individua condizioni di tipo politico-giuridico, e condizioni che presuppongono una prospettiva etico-pedagogica, che rintraccia nella proposta sulla pace di Maria Montessori, la dimensione essenziale dall'educazione. Perciò entrambe le condizioni di presupposto alla pace sono ugualmente necessarie.

Nella società odierna, quindi, risulta fondamentale riconoscere le ragioni dell'Altro, senza la quale non vi può essere reciprocità, né universalismo. Bisogna far sì che il soggetto faccia proprio il costrutto dell'agentività dell'individuo (Bandura, 1989), ovvero della capacità di agire attivamente il cambiamento e trasformarsi attraverso di esso, facendo esperienza della pluralità del Sé. Solo con la ragione e l'educazione al pensiero critico si può parlare di capacità umana di agire (Arendt, 2002), esercitando così un controllo consapevole sul proprio comportamento. La "ragione" potrebbe essere definita proprio nei termini di una tale capacità. Di conseguenza, una educazione alla ragione (Bertin, 1975) appare necessaria per saper affrontare in modo non violento le situazioni di conflitto. Ed è qui che l'educazione alla pace assume un orizzonte di senso, anche se il cammino da compiere è lungo. Si tratta di immaginare nuovi possibili paradigmi che permettano alle agenzie educative di dare una risposta all'altezza delle sfide che la società odierna ci pone.

Le premesse poste inducono ad affermare che le condizioni mediante le quali la pace può rendersi possibile sono inquadrabili nell'ambito delle responsabilità che l'educazione assume verso i giovani, il bene comune e il futuro.

Obiettivi della ricerca

A partire dalle premesse teoriche delineate, il progetto di ricerca si pone l'obiettivo di individuare le principali categorie epistemologiche e metodologiche dell'educazione alla pace. Richiamando la suddivisione elaborata da Baldacci (2022) tra condizioni oggettive e soggettive della pace, in particolare il progetto di ricerca intende identificare gli indicatori cognitivi e emotivo-relazionali che si pongono alla base della costruzione del pensiero critico sulla pace. I risultati che emergeranno saranno utilizzati come presupposto per progettare e sperimentare un intervento di educazione alla pace rivolto a studenti della scuola primaria.

Scelte metodologiche

L'approccio fenomenologico, come definito da Merleau-Ponty (1945), stabilisce il quadro che guida le scelte metodologiche. Questo orientamento teorico sposta l'attenzione dai meri fatti (*mere facts*) verso l'impatto che questi hanno sui soggetti e il significato che assumono nelle loro vite, in linea con l'idea che "phenomenology is seeking realities, not pursuing Truth" (Mortari & Tarozzi, 2010, p. 18). In questa prospettiva, nella definizione dell'oggetto d'indagine, assumono un ruolo centrale sia la visione del ricercatore e di tutti i partecipanti al processo di ricerca, sia la rilevanza del singolo caso. Questi aspetti rafforzano l'idea della realtà come una costruzione sociale complessa, non riducibile a una semplice fotografia oggettiva dei fenomeni. La ricerca qui presentata ha un carattere esplorativo-

costruttivo; durante la conversazione tra ricercatore e partecipanti, entrambi co-costruiscono attivamente l'oggetto della ricerca. Le affermazioni dei partecipanti, le loro categorie interpretative e il lessico utilizzato vengono decifrati considerando la loro *situatività* e significatività, inducendo il ricercatore ad adottare un *habitus* riflessivo. È in queste componenti che si rintraccia l'aspetto distintivo del metodo qualitativo, che “richiede un pensiero, si espone al dibattito, alla dialettica interpretativa” (Merrill & West, 2009/2012, p. XX), costruendo teorie “dal basso” anziché cercare spiegazioni in teorie astratte, coinvolgendo i protagonisti dei fenomeni per trovare il senso che essi stessi vi attribuiscono.

Questa prospettiva sostiene l'uso del metodo Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), basato sull'analisi comparativa in grado di generare una teoria fondata sui dati. La Grounded Theory è particolarmente adatta all'esplorazione dei processi e delle dinamiche di fenomeni non statici, privilegiando un approccio di ricerca dal basso volto alla costruzione di una teoria radicata nei dati raccolti sul campo, che gradualmente passa da un livello descrittivo a uno concettuale sempre più complesso (Tarozzi, 2007). In questi termini, il metodo di analisi accompagna e modifica l'intero processo di ricerca in itinere. Anche gli strumenti scelti per la raccolta dei dati di ricerca sono di natura qualitativa, come l'intervista *semistrutturata* e il *focus group*. Entrambi sono pensati e costruiti per raggiungere una conoscenza profonda, critica e situata dell'oggetto d'indagine.

Procedura e strumenti

La raccolta dei dati sarà realizzata attraverso quattro fasi e mediante l'utilizzo dei seguenti strumenti di ricerca, volti all'identificazione degli indicatori cognitivi ed emotivo-relazionali.

1. Metanalisi degli studi scientifici realizzati sul topic dell'educazione alla pace finalizzata a individuare i principali fattori implicati.
2. Interviste semi-strutturate sugli aspetti di efficacia delle buone pratiche di educazione alla pace rivolte a stakeholders (operatori ONG che lavorano sul tema della pace).
3. Focus group con insegnanti della scuola primaria e genitori per indagare la natura dei conflitti che si realizzano nei principali contesti di vita dei bambini e le possibili vie per un'educazione alla pace. La scelta di coinvolgere insegnanti e genitori è motivata dalla volontà di supportarli nel confronto delle prospettive e nella definizione di una alleanza educativa orientata alla costruzione della pace.
4. I risultati che emergeranno saranno utilizzati come presupposto per progettare e sperimentare un intervento di educazione alla pace rivolto a studenti della scuola primaria. L'intervento sarà realizzato secondo l'approccio della Philosophy for Children. Le sessioni di P4C avranno una struttura che comprende la lettura condivisa di albi illustrati e silent book che intendono promuovere la produzione

dialogica e discorsiva sul tema della pace. Si prevede la costruzione dell'agenda di discussione, e l'analisi tematica ed euristica delle domande emergenti.

Analisi dei dati

I dati testuali ricavati dalle interviste, dai focus e dalla sperimentazione saranno sbobinati e trascritti integralmente. Tutti i dati qualitativi raccolti saranno sottoposti ad analisi categoriale e del contenuto con il supporto del software Atlas.ti.

Implicazioni e impatto della ricerca

Questo progetto di ricerca mira a promuovere una comprensione approfondita delle dinamiche della pace, fornendo strumenti teorici e pratici per educare alla pace e gestire i conflitti in contesti educativi. L'approccio interdisciplinare e la valorizzazione della pluralità delle prospettive culturali sono elementi fondamentali per costruire una società più giusta e pacifica.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1998), (orig. 1958). *The Human Condition*.
- Arendt, H. (2002). *Vita activa*. Boom.
- Baldacci, M. (2022) GUERRA E PEDAGOGIA DELLA PACE.
- Baldan, S. (2022). Giustizia Riparativa e conflitti quotidiani: un binomio possibile? Un'analisi qualitativa nelle agenzie educative per la fascia d'età dagli 11 ai 18 anni.
- Bandura A. (1989), "Human agency in social cognitive theory", *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Armando, Roma, 19754.
- Bolognesi, I. (2023). Conflitti nella scuola multiculturale: odore e colore della pelle. Il ruolo dell'insegnante nella gestione dei pregiudizi con bambini e adulti. *EDUCARE. IT*, 23(9), 34-43.
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. John Wiley & Sons.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Awareness of dying*. Chicago, IL: Aldine Publishing Co.
- Kant, I. (1956). Per la pace perpetua. Progetto filosofico (1795). *I. Kant, Scritti politici*, Turin, 283-336.
- Lévinas, E. (1986). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (Vol. 92). Editoriale Jaca Book (Trad. It.).
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.
- Mannozi, G., & Lodigiani, G. A. (2017). *La giustizia riparativa*. Torino: Giappichelli, 249.
- Meirieu P. (2023). *Quale educazione per salvare il mondo? Dalla libertà di pensare alla costruzione di un mondo comune*. Armando Editore, Roma
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merril, B., West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Piras, M. (2020). La scuola italiana nell'emergenza. Le incertezze della didattica a distanza, *il Mulino*, 2: 250-257.
- Milan, G. (2023). Paulo Freire: radici dell'educazione alla pace. *PAMPAEDIA-BOLLETTINO As. Pe. I*, (194), 086-099.
- Mortari, L., & Tarozzi, M. (2010). Phenomenology as philosophy of research: An introductory essay. In M. Tarozzi & L. Mortari (Eds.), *Phenomenology and human science research today* (pp. 14-43). Bucharest, Romania: Zetabooks.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions*. Harvard University Press.
- Pace, R. G. E., Dei Saggi, A. S. V., & Pluriverso, A. P. N. (2004). *Pedagogie di Pace. Ecologica*.

Priore, A. (2021). La libertà come finalità e strumento di una educazione popolare. *CQIIA Rivista*, 34, 67-76.

RICOEUR P. (1988), *L'identité narrative*, "Esprit", 7-8, pp. 295-304.

Tarozzi, A. (2007). Calculating comparable statistics from incomparable surveys, with an application to poverty in India. *Journal of business & economic statistics*, 25(3), 314-336.

Valenzano, N. (2017). L'educazione alla cittadinanza democratica e la Philosophy for Community in contesti interculturali. *Biblioteca della libertà*, 52(219), 41-68.

Zehr, H. (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Herald press.