

Cristina Gaggioli

[a cura di]



Maria Montessori *una* pedagogia *per* la pace

Percorsi di educazione alla pace a partire dalla scuola dell'infanzia

Buone Idee Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale





Buone Idee

Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale

Collana diretta da Gianluca Amatori e Silvia Maggiolini

Comitato Scientifico:

Simone Aparecida Capellini
Universidade de São Paulo
Serenella Besio
Università degli Studi di Bergamo
Nicole Bianquin
Università degli Studi di Bergamo
Fabio Bocci
Università degli Studi Roma Tre
Luigi d'Alonzo
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Ewa Domagała-Zyśk
John Paul II Catholic University of Lublin
Catia Giaconi
Università degli Studi di Macerata
Filippo Gomez Paloma
Università degli Studi di Macerata
Christine Grima Farrell
University of New South Wales in Sydney
Maria Helena Mesquita
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Antonello Mura
Università degli Studi di Cagliari
Maira Sannipoli
Università degli Studi di Perugia
Maurizio Sibilio
Università degli Studi di Salerno
Tamara Zappaterra
Università degli Studi di Ferrara
Antioco Luigi Zurru
Università degli Studi di Cagliari
Elena Zanfroni
Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza

Comitato di redazione:

Cesare Fregola, Emiliano De Mutiis, Carlotta Ricci, Alessandra Marfoggia, Manuela Crescimbeni, Sara Navarro Lalanda, Paola Pavone Salafia, Milena Pomponi.

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Cristina Gaggioli
[a cura di]

Maria Montessori, una pedagogia per la pace

Percorsi di educazione alla pace
a partire dalla scuola dell'infanzia



Volume stampato con il contributo
dell'Università per Stranieri di Perugia
Dipartimento Lingua, Letteratura e arti italiane nel Mondo



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-253-0

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Prefazione di *Stefania Giannini* 7

Introduzione di *Cristina Gaggioli* 13

Prima Parte

Infanzia e pace: uno sguardo al presente 21

1. Guerre senza frontiere 22
di *Eleonora Mincio*
2. Il Diritto internazionale a tutela dell'infanzia: alcune riflessioni
da una prospettiva politologica 30
di *Carlo Belli*

Pensatori di pace in Umbria: uno sguardo al passato 55

3. Un messaggio di pace universale: l'eredità di San Francesco di Assisi 56
di *Padre Enzo Fortunato*
4. Aldo Capitini e Maria Montessori: una pedagogia
per la pace arricchita dalle differenze 62
di *Giuseppe Moscati*
5. Suggestioni umbre della pedagogia Montessori per la pace 68
di *Fabrizio Boldrini*

Maria Montessori e l'educazione alla pace: uno sguardo al futuro 75

6. La pedagogia della pace in Maria Montessori 76
di *Ingrid Dal Mut*
7. Insegnare la pace. Riverberi montessoriani tra percorsi formativi
e pratiche didattiche 89
di *Cristina Gaggioli*

Seconda Parte

8. Maria Montessori: Pedagogy for peace. Il primo Corso
di perfezionamento internazionale per imparare ad insegnare la pace 101
di *Cristina Gaggioli e Giorgia Montanucci*

Alimentazione	111
9. Il passaggio dalla nutrizione alla alimentazione nel mondo infantile di <i>Laura Dalla Ragione e Beatrice Fava</i>	112
10. Proposta didattica: Alimentazione per la pace di <i>Cristina Gaggioli</i>	119
Intercultura	125
11. Diritti, diversità linguistica e interculturalità a scuola di <i>Borbala Samu e Stefania Scaglione</i>	126
12. Proposta didattica: Educazione interculturale per la pace di <i>Cristina Gaggioli</i>	131
Arte e musica	135
13. Arte e musica: un viaggio educativo tra creatività e fantasia di <i>Giacomo Nencioni</i>	136
14. Proposta didattica: Arte e musica per la pace di <i>Cristina Gaggioli</i>	141
Gioco	145
15. Il gioco nella prospettiva montessoriana, come esperienza significativa nell'educazione alla pace di <i>Floriana Falcinelli</i>	146
16. Proposta didattica: Giochi di pace di <i>Cristina Gaggioli</i>	157
Disegno	161
17. Lo sviluppo del disegno infantile: un'introduzione di <i>Giulia Cenci</i>	162
18. Proposta didattica: Disegnare la pace di <i>Cristina Gaggioli</i>	169
Postfazione	173
Bibliografia	177
Autori	187

Prefazione

Stefania Giannini

Questo volume, *Maria Montessori, una pedagogia per la pace*, nasce con l'intento di esplorare e celebrare l'inestimabile contributo di una donna, un'intellettuale e una pedagogista che, grazie ad un modello educativo rivoluzionario e in largo anticipo sui tempi per visione e metodo, ha saputo unire educazione e pace in un messaggio universale e senza tempo. Se la sua eredità risuona ancora oggi attualissima, dinnanzi alle sfide globali del nostro tempo, le riflessioni qui contenute rappresentano un'occasione straordinaria non solo per renderle omaggio, ma anche per soffermarsi sul potere trasformativo dell'educazione.

In un presente segnato da conflitti che si affacciano ai confini dell'Europa, di rinnovate tensioni globali e di crescenti disuguaglianze, il dibattito sulla non violenza sembra spesso restare ai margini o quanto meno rischia di apparire disconnesso dall'attualità e, pertanto, non percepito nella considerazione del suo potenziale impatto sociale. Eppure, come ha ricordato il Rettore De Cesaris in apertura del simposio "Maria Montessori. Una Pedagogia per la Pace", tenutosi presso l'Università per Stranieri di Perugia nello scorso mese di luglio, è proprio in questi momenti che il richiamo alla pedagogia della pace diventa drammaticamente urgente.

È proprio a Perugia, all'Università per Stranieri, che molti anni fa, ho avuto l'onore di inaugurare un'aula intitolata a Maria Montessori e non per caso. Come ha ricordato Cristina Gaggioli, curatrice del volume, l'Umbria e il suo contesto culturale, storicamente intriso di spiritualità e impegno militante

per la pace, ha rappresentato una tappa fondamentale per la formazione del pensiero teorico di Maria Montessori e ne ha concretamente ispirato alcune scelte operative importanti. È questo il caso del Centro Pedagogico per la Pace, fondato a Perugia nel luglio del 1950 e il cui messaggio, a distanza di oltre mezzo secolo, continua ad esercitare un'influenza profonda a livello globale.

Il volume si articola in due sezioni che sviluppano rispettivamente una riflessione teorica e alcune proposte operative, ispirate all'idea montessoriana di una pedagogia radicata nell'esperienza. La prima parte offre una prospettiva storica e concettuale sull'educazione alla pace, partendo dall'eredità dei grandi pensatori umbri, da San Francesco d'Assisi ad Aldo Capitini, per arrivare alla presentazione della visione rivoluzionaria di Maria Montessori. La seconda parte, rivolta principalmente agli insegnanti e agli educatori, si concentra sulle attività pratiche e proposte didattiche che abbracciano temi fondamentali come l'intercultura, il gioco, l'arte e la musica.

L'idea di una "pace positiva", basata sulla prevenzione dei conflitti e sulla promozione del dialogo, è ancora oggi un concetto rivoluzionario. In un mondo spesso segnato da antiche divisioni e tensioni inedite, l'approccio di Montessori continua a suggerire efficacemente uno sguardo che vada oltre le differenze e si concentri sulle qualità che ci uniscono. Quotidianamente milioni di bambini sono costretti ad abbandonare le proprie case a causa di guerre, povertà e cambiamenti climatici. E milioni di essi non hanno accesso all'istruzione. La pedagogia montessoriana, basata sulla convinzione che l'educazione è uno strumento potente per prevenire i conflitti e promuovere la cultura del rispetto e della collaborazione, con il suo approccio inclusivo e il focus sulla dignità di ogni bambino, offre un modello che può guidare gli interventi educativi nelle aree più colpite da queste crisi.

Questa nozione di pace non è un concetto astratto, ma è piuttosto una pratica che nasce e cresce nelle aule scolastiche e

si diffonde nella comunità attraverso l'azione degli insegnanti e degli educatori. È in questi spazi che diventa possibile e naturale coltivare i principi di tolleranza e solidarietà, promuovere il dialogo e costruire le fondamenta di una società più inclusiva e giusta.

L'UNESCO condivide questa visione e attraverso il programma sull'educazione, che ho l'onore di guidare, sta rilanciando l'importanza dell'educazione per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile. La recente adozione della Raccomandazione sull'Educazione alla Pace, i Diritti umani e lo Sviluppo Sostenibile, recentemente approvata dagli Stati Membri nel corso della Conferenza Generale 2023, dimostra come le istituzioni internazionali stiano rispondendo alle nuove sfide del XXI secolo, dal cambiamento climatico alla parità di genere, fino al ruolo dell'Intelligenza Artificiale che ridefinisce la nuova dimensione sociale in cui tutti saremo chiamati ad operare. Maria Montessori avrebbe probabilmente accolto positivamente questa evoluzione, interpretandola come un'estensione naturale del suo lavoro pionieristico.

In un'epoca in cui l'educazione era spesso concepita come un processo rigido e autoritario, Montessori ha introdotto un modello che valorizza l'autonomia, la creatività e l'immaginazione del bambino.

I bambini, come ha ben ricordato Padre Fortunato in occasione del simposio, sono i veri ambasciatori della pace, capaci di toccare il cuore degli adulti e di promuovere il dialogo in un mondo estremamente frammentato. Maria Montessori vedeva nel bambino il seme della società futura e, in tale ambito, educare alla pace significa coltivare quelle qualità umane che permettono ai bambini di crescere come individui adulti empatici, collaborativi e responsabili.

Questo approccio ha non solo ridefinito il canone pedagogico dominante all'epoca, ma ha anche posto le basi per una visione più ampia della società, in cui l'educazione diventa uno strumento di pace e di coesione.

La creatività e l'immaginazione sono elementi centrali nei processi di apprendimento. Il volume esplora, pertanto, il ruolo di attività come il gioco, l'arte e la musica nell'educazione alla pace. Come evidenziato da Floriana Falcinelli e Giacomo Nencioni, queste attività, nel favorire la costruzione di relazioni positive e collaborative sono funzionali a stimolare la creatività e l'immaginazione. Se attraverso il gioco, i bambini imparano a rispettare le regole, a condividere, gestire e risolvere i conflitti in modo pacifico, l'arte e la musica, offrono spazi di espressione che possono aiutarli a elaborare esperienze difficili e a sviluppare empatia verso gli altri.

È evidente come in un'epoca dominata dalle tecnologie avanzate e dall'intelligenza artificiale, queste qualità umane diventino ancora più preziose. Nessuna tecnologia, per quanto sofisticata, potrà mai replicare l'unicità del pensiero creativo e la capacità umana di generare idee innovative.

L'educazione alla pace, come sottolineato da Ingrid Dal Mut ed altri autori, non è un'utopia, ma piuttosto una pratica che richiede impegno e dedizione, che promuove empatia, rispetto e comprensione. Tuttavia, questo approccio richiede un profondo cambiamento di paradigma.

Come richiamato da Giuseppe Moscati, è necessario "educare alla pace", mentre spesso le scuole preparano alla competizione, alimentando dinamiche che predispongono al conflitto.

Si tratta di un invito a ripensare il ruolo della scuola non solo come veicolo primario di trasmissione di un sistema di conoscenze, ma anche come luogo elettivo, sia pur non esclusivo, di formazione della cittadinanza.

La creazione di percorsi formativi internazionali, come il corso di perfezionamento "Maria Montessori Pedagogy for Peace", è la testimonianza di come le università possano svolgere un ruolo determinante nella promozione di un'agenda per la pace. L'Università per Stranieri di Perugia, con il suo centenario imminente, rappresenta una testimonianza eccellente di

come un'istituzione accademica possa farsi promotrice di dialogo interculturale e comprensione reciproca.

La proposta di un'alleanza strategica per la pace, basata sull'istruzione e sulla ricerca, offre una prospettiva concreta per affrontare le sfide globali. Attraverso una stretta collaborazione con organizzazioni internazionali come l'UNESCO, le università possono contribuire a creare un'agenda comune per l'educazione alla pace, reiterando alle nuove generazioni il messaggio semplice e rivoluzionario che Maria Montessori ci ha lasciato:

“Io prego i cari bambini, che possono tutto, di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo”. Questo libro è un invito a raccogliere quel messaggio e a concretizzarlo a partire dai banchi di scuola, nella convinzione che l'educazione sia il mezzo più potente per costruire la pace, oggi e domani.

Introduzione

Cristina Gaggioli

*Tu educi alla pace?
Senti ancora di essere di aiuto qui.
Non perdere la strada,
la strada della pace troverai.*

Canta così il ritornello della canzone “Tu educi alla pace?” (musica e parole di Matteo Manicardi) ispirata dal libro “Educazione e pace di Maria Montessori”.

Sembra un invito, un incoraggiamento a non farsi sopraffare da quel senso di impotenza che spesso ci pervade di fronte all’orrore e alla disperazione provocati dalle guerre.

E noi? Noi educiamo alla pace? Cioè, in che modo possiamo contribuire attivamente, attraverso l’educazione, ad aprire varchi di pace?

Nel tentativo, non di fornire risposte certe, bensì di avviare una riflessione partecipata, questo volume raccoglie la voce di tanti illustri autori che, con il loro impegno professionale, culturale e scientifico, scoprono numerosi punti di convergenza intorno ad un tema così importante come quello dell’educazione alla pace, di cui Maria Montessori rappresenta un simbolo emblematico.

L’eredità di Montessori nell’ambito dell’educazione alla pace continua, infatti, ad essere oggi rilevante più che mai. Il suo metodo pedagogico, incentrato sul rispetto dell’individualità e sull’educazione alla solidarietà, offre un modello prezioso per affrontare le sfide del nostro tempo. Attraverso un’educa-

zione che promuove la comprensione reciproca, la tolleranza e il rispetto dei diritti umani, è possibile gettare le basi per una società più pacifica e inclusiva. In un mondo segnato da conflitti e divisioni, l'approccio di Montessori rappresenta una guida preziosa per coltivare la pace e la convivenza armoniosa tra le persone, fin dalla tenera età.

Il Metodo di Maria Montessori, tanto acclamato quanto criticato sia in Italia che all'estero (Magnanini e Bocci, 2024), affonda le sue radici in un territorio ben definito, quello dell'Umbria, diffusamente frequentato dalla Dottoressa, che proprio qui, non solo incontrò le idee di importanti pensatori di pace, come San Francesco ad Assisi e Aldo Capitini a Perugia, ma scrisse, nel 1909, la sua opera più famosa "Il Metodo della Pedagogia Scientifica" a Città di Castello e fondò il Centro Studi Pedagogici (CSP) presso l'Università per Stranieri di Perugia nel 1950.

L'Università per Stranieri di Perugia raccoglie oggi questa eredità attraverso la nascita, a quasi 60 anni dalla chiusura del CSP, di un Centro di Ricerca dedicato alla figura di Maria Montessori. Un centro che, come Montessori stessa sostenne durante il discorso inaugurale tenuto il 20 luglio 1950 presso l'Università per Stranieri di Perugia e oggi conservato presso l'archivio storico dell'Ateneo, ha l'obiettivo di fare ricerche in ambito educativo, attraverso l'osservazione sul campo e le esperienze condotte da insegnanti di tutto il mondo, affinché tutto ciò che è stato (e verrà) scoperto non si disperda.

L'attualità del pensiero di Maria Montessori si palesa oggi nella presenza, in letteratura, di molte sue intuizioni.

Ne sono un esempio le odierne neuroscienze e l'evidente connessione tra i concetti di *mente assorbente* e cervello plastico (Regni, Fogassi, 2019), nel forte legame tra i *periodi sensitivi* e le attuali teorie sulle finestre evolutive (Knudsen, 1999) e nel concetto di *ambiente rivelatore* non lontano dall'attuale *framework* dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011). Per non parlare del suo impegno a favore dell'educazione dei più vul-

nerabili, oggi *Education for all* (UNESCO, 2015), dell'emanipazione femminile (Montessori, 2019) e della pace (Montessori, 1949).

È in questo contesto che, in linea con il credo montessoriano, l'azione svolta nelle e dalle agenzie formative diviene un agire aperto al mondo e contribuisce a creare cultura e a cambiare il pianeta in cui viviamo. Per questo una delle prime iniziative del Centro è stata proprio la definizione di percorsi di formazione attraverso la messa a terra di un corso di perfezionamento internazionale destinato prevalentemente a insegnanti, volto a sostenere la comprensione delle tematiche legate alla pace, all'educazione e all'inclusione.

La prima parte del volume racconta dunque questo lungo cammino che nasce dai pensatori di pace umbri fino ad arrivare a Maria Montessori, che volle incisa sulla sua lapide questa preghiera: "Io prego i cari bambini, che possono tutto, di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo".

Le prime pagine del volume ci regalano, attraverso un'impostazione eminentemente teorica, un triplice sguardo: al presente, al passato e al futuro dell'educazione alla pace. Si inizia con una riflessione sull'infanzia e la pace nel presente, affrontando temi di grande attualità come la natura delle guerre moderne e i loro devastanti effetti sui bambini, analizzati da Eleonora Mincio. A seguire, Carlo Belli esamina la tutela internazionale dei diritti dell'infanzia da una prospettiva politica, interrogandosi su come il diritto possa realmente proteggere i più vulnerabili in contesti di conflitto. Lo sguardo si sposta poi al passato, con contributi che esaltano le figure di grandi pensatori di pace umbri. Padre Enzo Fortunato celebra l'eredità di San Francesco d'Assisi come messaggero di pace universale, mentre Giuseppe Moscati si concentra sulla figura di Aldo Capitini, padre della nonviolenza in Italia. Fabrizio Boldrini esamina le influenze della pedagogia montessoriana in Umbria, mostrando come i principi di Maria Montessori

abbiano alimentato una visione educativa profondamente orientata alla pace. La sezione si conclude con una proiezione verso il futuro: Ingrid Dal Mut ci offre un'ampia panoramica sulla pedagogia montessoriana orientata alla pace, mentre Cristina Gaggioli analizza l'applicazione pratica di questi insegnamenti, attraverso la presentazione di una proposta didattica, che fa da ponte tra la prima e la seconda parte del volume.

È così che nella seconda parte, più a carattere pratico-operativo, viene illustrata una serie di proposte didattiche frutto di un lavoro di ricerca condotto con gli studenti e le studentesse dell'Università per Stranieri di Perugia, in collaborazione con gli e le insegnanti della scuola dell'infanzia a metodo montessoriano Santa Croce di Perugia.

In questa sezione del volume, dopo una iniziale descrizione del Corso di perfezionamento *Maria Montessori Pedagogy for peace* curata da Cristina Gaggioli e Giorgia Montanucci, vengono presentati i temi selezionati e le relative proposte didattiche corredate.

A seguire, la riflessione si articola attorno a cinque grandi temi: l'alimentazione, l'intercultura, l'arte, il gioco e il disegno. Laura Dalla Ragione esplora il concetto di educazione alimentare per la prima infanzia come chiave per il benessere fisico e mentale, accompagnata da una proposta didattica che collega l'alimentazione alla costruzione della pace. Il tema dell'intercultura è trattato da Borbala Samu e Stefania Scaglione, che indagano i diritti linguistici e l'importanza dell'integrazione culturale nelle scuole, seguite da una proposta didattica che mira a promuovere l'educazione interculturale per la pace. Nel capitolo successivo, Giacomo Nencioni discute l'importanza di introdurre le arti fin dalla prima infanzia come strumento di crescita e di dialogo, accompagnato da una proposta educativa che integra arte e musica come veicoli per promuovere la pace. Il ruolo del gioco nell'educazione montessoriana alla pace è affrontato da Floriana Falcinelli, seguito da una proposta pratica che utilizza il gioco come strumento educativo. Infine,

Giulia Cenci approfondisce l'importanza del disegno infantile come mezzo di espressione e apprendimento, concludendo con una proposta didattica incentrata su come "disegnare la pace" possa diventare un percorso formativo per i più piccoli.

Si apre così il nostro piccolo cantiere di pace.

Desidero esprimere i miei più sentiti ringraziamenti ai prestigiosi autori e autrici che hanno contribuito a questo volume, e a coloro che hanno creduto, sostenuto e portato avanti questo progetto nel corso degli anni. Un ringraziamento particolare va al Magnifico Rettore prof. Valerio De Cesaris, per il suo continuo sostegno e la sua visione illuminata; alle prof.sse Lidia Costamagna, Dianella Gambini e Francesca Malagnini e al prof. Roberto Vetrugno per le preziose ricerche d'archivio. Grazie anche alla Scuola montessoriana Santa Croce di Perugia, con il suo corpo docente, la presidenza, la segreteria amministrativa e il consiglio direttivo, per il *know-how* messo a disposizione. Esprimo la mia gratitudine alla direttrice del Dipartimento LILAIM, prof.ssa Sabrina Stroppa, e al Direttore Generale della nostra Università per l'impegno profuso nella creazione del Centro di ricerca dipartimentale intitolato a Maria Montessori. Un ringraziamento doveroso va alle dott.sse Rita Mariotti e Angela Taticchi per il loro contributo alla realizzazione del Corso di perfezionamento, e a Claudia Lafranconi e Giuseppe Moscati per il prezioso lavoro di revisione del volume. Grazie anche agli studenti e alle studentesse del corso di Didattica e Pedagogia speciale, che con il loro contributo hanno arricchito la ricerca, e a tutti coloro che, in modi diversi, hanno reso possibile questo progetto. Infine, un ringraziamento speciale alla prof.ssa Stefania Giannini, vicepresidente dell'UNESCO, per aver aperto nuove prospettive di collaborazione e per averci donato una prefazione che, come una cornice preziosa, valorizza magnificamente questo lavoro.

Prima Parte

Infanzia e pace: uno sguardo al presente

1.

Guerre senza frontiere

Eleonora Mincio

1. Proteggere il futuro

La diffusione dei conflitti armati, ai nostri giorni, riporta una situazione sempre più grave che si espande a macchia d'olio in numerosi territori del mondo. Dalla Seconda Guerra Mondiale il 90% di vittime di guerra sono civili, in particolare bambini e bambine (Hubbard, 2021).

Nonostante l'unanime condanna internazionale e le norme che regolano l'esclusione dei minori nei conflitti armati, dal 2005 ad oggi sono state commesse più di 329.000 gravi violazioni contro i bambini, 48 milioni dei quali costretti a vivere in una zona di conflitto (Save the Children, 2023). Inoltre i bambini continuano a essere i più colpiti nei luoghi in cui dovrebbero essere al sicuro da bombe, missili e mine antiuomo, dalla violenza e dagli abusi.

I continui attacchi producono un devastante impatto fisico e psicologico sulla crescita e sul futuro dei nostri bambini registrando una media di 76 grandi violazioni al giorno (Save the Children, 2023). Molti di loro fuggono, intraprendendo viaggi migratori incerti, privi della consapevolezza di come si configurerà il loro futuro.

Un futuro cancellato che toglie ad ogni bambino la sua età, i tratti distintivi dell'infanzia e dell'adolescenza, il tempo di conoscersi e conoscere l'altro e il mondo, i suoi diritti e la pos-

sibilità di configurarsi un prima, un durante e un dopo dentro e fuori di sé.

L'essere bambini, in guerra si dimentica; ci sono solo adulti e adulti più piccoli.

La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989 considera il minore (0-18 anni) titolare di tutti i diritti umani: persona-bambino da sostenere, tutelarne la vulnerabilità e promuovere lo sviluppo e la crescita in modo inviolabile da parte degli adulti. Particolare attenzione è rivolta alle situazioni in cui un bambino è coinvolto in un conflitto armato. Tra i diritti fondamentali da considerare ci sono: articolo n. 7, il diritto al nome e alla registrazione anagrafica; articolo n. 9, il diritto a non essere separato arbitrariamente dai genitori e articolo n. 10, a potersi riunire a loro, sia in patria che all'estero. È fondamentale anche il diritto a ricevere una protezione speciale dallo Stato per i minori privi di famiglia, articolo n. 20, così come quello di preservare la propria identità culturale per i bambini appartenenti a minoranze etniche, religiose, linguistiche o a popolazioni indigene, articolo n. 30. Inoltre è prevista la protezione dai rischi associati a droghe, rapimento, sfruttamento sessuale e tortura, così come da qualsiasi trattamento punitivo crudele o degradante come da articoli n. 33 e n. 36. La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza stabilisce che i minori rifugiati, sia soli che accompagnati, debbano poter accedere alla necessaria protezione umanitaria, compreso il diritto di ricevere informazioni utili per ricongiungersi con la propria famiglia come da articolo n. 22. Gli Stati firmatari si impegnano, inoltre, da articolo n. 39, ad attuare misure per facilitare il recupero psico-fisico e il reinserimento sociale di ogni bambino vittima di un conflitto armato.

La Convenzione è il documento di riferimento per tutte le successive azioni della Comunità Internazionale a favore dei diritti dell'infanzia durante i conflitti. Nel 1993, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha attivato le riflessioni per isti-

tuire una figura specifica, il Rappresentante Speciale del Segretario Generale delle Nazioni Unite per i bambini nei conflitti armati attivo dal 1997, evidenziando così l'importanza di sostenere la causa dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza ai massimi livelli della politica internazionale.

2. Diritti violati

In questo paragrafo ci soffermeremo a citare le guerre in corso con particolare attenzione all'impatto sui bambini. Nel 2024 il *Global Conflict Index ACLED*¹ riporta il dato più alto dalla Seconda Guerra Mondiale: 56 guerre in corso. Più della metà ha un conflitto attivo dal 2019 e si registra che i primi 16 conflitti siano categorizzati come estremi. Il rapporto ACLED ci indica che, in particolare nel 2023, sono state tre le guerre ad alimentare il numero di vittime civili nel mondo: quella nella regione settentrionale etiopie del Tigray con 286.000 morti, quella Ucraina con 71.000 vittime e quella consumata sulla striscia di Gaza che ne conta 40.000 da settembre 2023. Considerando che lo stesso indice nel 2019 aveva identificato Etiopia, Ucraina e Gaza come territori di conflitti minori, si nota quanto sia continua l'*escalation* del fenomeno. Due degli ultimi territori citati ci riportano numeri tragici anche rispetto alla guerra sui bambini: nel 2022 in Ucraina si registrano 1.356 bambini uccisi o mutilati; nei territori palestinesi occupati si stimano più di 1.134 vittime minori in quest'anno di guerra (UNICEF, 2022).

I numeri raccontano una storia non solo di perdite, ma an-

1 Il *Global Conflict Index ACLED* valuta mortalità, pericolo per i civili, diffusione geografica del conflitto e frammentazione dei gruppi armati, 2024. Consultabile al link: <https://acleddata.com/conflict-index/index-july-2024/> (ACLED, *Annual Report*, 2024).

che di convivenza con i conflitti: un sesto dei bambini nel mondo vive entro cinquanta chilometri da un luogo di conflitto (Save The Children, 2023) con prospettive e diritti al futuro negati. Attacchi a case, scuole, ospedali, strade e altri obiettivi della quotidianità, con susseguente mancanza di cibo, acqua potabile, cure sanitarie e istruzione non garantiscono la possibilità ai minori di crescere in un ambiente rassicurante e favorevole.

L'Africa attualmente ha 28 conflitti statali in corso, seguita dall'Asia con 17, dal Medio Oriente con 10, dall'Europa con 3 e dalle Americhe con 1. Se l'Africa riporta un crescente aumento dei conflitti, in Medio Oriente, in particolare per la risoluzione *de facto* dei conflitti in Yemen e in Siria, attivi dal 2015, si è assistito a un calo delle violenze (Prio, 2023).

I conflitti sui bambini sono maggiormente evidenti nella Repubblica Democratica del Congo, che negli ultimi tre anni registra più di 330.000 civili morti e ha visto nel 2022 il numero più alto di bambini uccisi o mutilati da quando si sono iniziate a monitorare le gravi violazioni nel mondo, così come in Mali e in Myanmar. In quest'ultimo 526 bambini sono stati uccisi o mutilati nel 2023, più del doppio del totale dell'anno precedente (Save The Children, 2023). Dal 2021, i casi sono più che raddoppiati anche in Sud Sudan.

Da non sottovalutare che la maggior parte dei conflitti in corso rischiano di espandersi caratterizzandosi quali guerre internazionali; ad oggi già 92 Paesi sono coinvolti in conflitti al di fuori dei loro confini, il numero più alto registrato dall'inizio del *Global Conflict Index*.

Le sei gravi violazioni contro i bambini nei conflitti redatte nel 1999 dalle Nazioni Unite sono:

- uccisione e mutilazione;
- reclutamento e utilizzo di bambini da parte di forze armate o gruppi armati;
- rapimento di bambini;

- attacchi a scuole o ospedali;
- stupro o altra violenza sessuale contro i bambini;
- negazione dell'accesso umanitario.

È necessario evidenziare che, proprio nei territori precedentemente citati (Repubblica Democratica del Congo, Territori palestinesi occupati, Somalia, Siria, Ucraina), l'uccisione e la mutilazione dei bambini hanno avuto il più alto tasso di casi segnalati e verificati, seguiti dal reclutamento e l'uso di bambini-soldato (United Nations, 2023). Ogni attimo di un conflitto oscura la possibilità fisica e intangibile per i bambini, le bambine e gli adolescenti di vivere, giocare, imparare come ci racconta la seguente testimonianza:

eravamo al fiume a nuotare quando la gente ci ha portato nella foresta con la forza. Ci hanno torturati, picchiati e ci hanno insegnato come uccidere, fumare canapa e rapire le persone. Abbiamo sofferto molto. Quando ero nella foresta, mi sentivo molto male. Ero spaventato. La mia vita nella foresta era difficile. Abbiamo trascorso le notti a terra senza mangiare nulla. Ho vissuto nella foresta per sette mesi. Eravamo un grande gruppo di bambini. Molti dei bambini sono ancora nel gruppo armato. Da quando sono tornato, vengo trattato in modo diverso. Gli adulti del villaggio hanno paura di lasciare che i loro figli giochino con chiunque è stato nella foresta. Hanno paura di me perché sanno che ero in un gruppo armato (trad.it. Save the Children, *Stop war children forgotten ones*, 2022, p. 16).

Jean² un ragazzo di 17 anni, di un villaggio nella provincia del Sud Kivu nella RDC, all'età di 16 anni, è stato catturato

2 Nome di fantasia per rispettare l'anonimato.

da un gruppo armato e, insieme ad altri bambini, gli è stato insegnato a rubare, rapire e uccidere. Jean è riuscito a scappare e con resilienza a ricostruirsi un'opportunità di futuro, per molti non è così, per altri ancora le bombe, la prigionia, i campi profughi sono gli unici contesti conosciuti. Ogni bambino ha “un diritto inerente alla vita; gli Stati assicurano in tutta la misura del possibile la sopravvivenza e lo sviluppo del fanciullo” (Autorità Garante Infanzia e Adolescenza, *Convenzione dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, articolo n. 6, 1989, p. 5). Le misure nazionali e internazionali devono promuovere un sistema di giustizia per combattere l'impunità e garantire che ogni bambino possa vivere in condizioni di sicurezza soprattutto nelle proprie case e nei propri quartieri, con le loro famiglie e con i loro amici. Si deve lavorare per liberare le vittime dei conflitti dalla violenza e dai soprusi con la garanzia di tutele, protezione, assistenza sanitaria, accesso all'istruzione, supporto psicologico e programmi mirati a promuovere una crescita sana, equa e di qualità.

3. Sostenere la pace

I bambini non sono responsabili delle guerre né ne sono gli iniziatori, eppure sono indiscutibilmente le vittime più fragili di tali conflitti. L'infanzia di chi vive in guerra non è fatta dal piacere del gioco, della scoperta, delle esperienze ma da violenza, traumi, perdite, separazioni e paure che, solo in parte, con un supporto adeguato fatto di cura, solidarietà, valorizzazione delle diversità permette a quella resilienza umana, ancor più accentuata nei bambini, di ricominciare a prosperare. Perciò è fondamentale che ci siano adulti competenti capaci di riportare al centro del loro agire i diritti di tutti i bambini in pace e di quelli in guerra, senza distinzioni tra nemici, amici, buoni e cattivi o schieramenti politici, etnici, religiosi, territoriali.

Maria Montessori³ ed Eglantyne Jebb⁴ sono due donne che, durante la Grande Guerra, hanno scelto di parlare di infanzia e adolescenza.

Ai primi del Novecento, quando Maria Montessori descrive la sua prima esperienza alla Casa dei Bambini, mette al centro della sua visione pedagogica l'immagine di un bambino competente aprendo la strada al percorso del riconoscimento dei diritti. Sarà quindi il suo metodo che metterà al centro la valenza dell'autonomia e della libertà di sperimentazione così come una educazione non direttiva ma capace di valorizzare ognuno. Negli stessi anni l'attivista Eglantyne Jebb riporta l'attenzione sui bambini e avanza l'idea di raccogliere fondi per salvare quelli colpiti dalla guerra, o in situazione di estrema povertà, senza preclusione alcuna tra i bambini dei vari schieramenti. Interviene in aree di crisi includendo, in modo significativo, sicuro e sistematico, i bambini nei processi di pace, nelle iniziative di prevenzione dei conflitti e nello sviluppo di politiche e programmi volti a rafforzare la protezione dei minori colpiti da conflitti armati.

La grande eredità pedagogica di queste donne si ritrova nei percorsi di Istituzioni e di Realtà del Terzo Settore come Save the Children, fondata da Jebb nel 1919, che, in zone emergenziali, tutelano i diritti dei bambini non solo con beni primari ma creando spazi a loro misura per assicurare che i principi stabiliti nella Convenzione dei diritti del Fanciullo della Nazioni Unite siano messi in atto e rispettati. Gli spazi a misura di bambino garantiscono un luogo sicuro in cui giocare, socializzare, prendere parte ad attività educative e dove ricominciare a esprimere sé stessi all'interno di un processo di ricostruzione della propria vita. Ricreando un ambiente sicuro

3 31 agosto 1870, Chiaravalle-6 maggio 1952, Noordwijk, Paesi Bassi; Pedagogista Italiana.

4 25 agosto 1876, Ellesmere, Regno Unito-17 dicembre 1928, Ginevra, Svizzera; Fondatrice Save the Children.

e abitudini familiari, bambini e adolescenti sviluppano una reazione positiva sia durante che dopo l'emergenza, riacquistando una percezione di normalità nonostante gli stravolgimenti e i cambiamenti che si susseguono intorno a loro. Inclusione e partecipazione sono i principi che guidano le attività. L'obiettivo è individuare ciò che li possa aiutare a riscoprire competenze e capacità, a mettere alla prova la creatività e a ricostruire legami emozionali con coetanei e adulti, ristabilendo l'ordine affettivo inevitabilmente compromesso a causa dell'emergenza che si sono trovati ad affrontare.

La fine di una guerra non coincide necessariamente con la pace, soprattutto al termine di un conflitto che ha visto contrapporsi interi gruppi etnici o religiosi. Paesi che hanno sofferto massacri e deportazioni necessitano di tempi lunghi, a volte di intere generazioni, prima di ristabilire le condizioni basilari per la convivenza fra le diverse popolazioni.

Fondamentale quindi l'attenzione allo spazio e al *setting* che permette ai bambini e alle bambine di essere protagonisti al centro del loro percorso di educazione e autonomia. Come diceva Jebb "la pace è prima di tutto un'idea che nasce nelle menti dei bambini" (1919).

L'impegno di tutta la società civile è di non assuefarsi alla sofferenza, di credere nella possibilità di sognare un futuro e nuove opportunità e prospettive. I bambini sono cambiamento continuo ed evoluzione, ed è su questa consapevolezza che si devono concretizzare proposte pratiche e strategie per affrontare la questione della pace e dei conflitti, non solo con i bambini che vivono in contesti di guerra, ma anche con quelli che sono lontani da tali situazioni.

2.

Il Diritto internazionale a tutela dell'infanzia: alcune riflessioni da una prospettiva politica

Carlo Belli

1. Considerazioni introduttive

Nella sua opera più importante, il *De iure belli ac pacis*, il filosofo umanista olandese Hugo Grotius (1583-1645) promuove l'idea fondante del Diritto internazionale moderno e contemporaneo, vale a dire il concetto di Giusnaturalismo, o *Diritto naturale*, in base al quale si ipotizza l'esistenza di norme di convivenza civile immutabili, indipendenti da leggi scritte o convenzioni sociali, tali da essere universalmente riconosciute come intrinsecamente valide e accettate da tutti (*erga omnes*) a prescindere dalla cultura, dalla religione, dalla morale dominante, dallo Stato di appartenenza. Secondo questa prospettiva il Diritto naturale preesiste a tutte le norme o leggi concepite dagli esseri umani (il cosiddetto *Diritto positivo*) al punto che viene spesso visto come la fonte o il fondamento delle leggi positive e dei diritti umani, base di riferimento per leggi giuste ed equanime.

Ritroviamo il concetto del Giusnaturalismo già espresso dai pensatori della Grecia classica (il tragediografo Sofocle, in opere come l'*Antigone*, parlava di *Leggi non scritte*, che preesistono persino agli dèi), o dal Cristianesimo antico e medievale, ma è con Grotius che si sviluppa il tentativo di fondare su questo principio (cioè su regole che valgono per tutti indistin-

tamente) un Diritto capace di regolarizzare e armonizzare la vita della Comunità internazionale, riducendo, o eliminando la propensione ai conflitti militari, anche grazie alla nascita di Istituzioni giuridiche internazionali (consessi e tribunali internazionali), favorendo così la permanenza di condizioni di pace tra gli Stati e tra i popoli.

In sostanza, il Diritto internazionale si configura come un insieme di princìpi, norme, regole, trattati, accordi, che governano le relazioni tra gli Stati e altre entità internazionali, al fine di garantire e sostenere questioni come la sicurezza internazionale, la cooperazione e la risoluzione pacifica delle controversie su scala globale, il rispetto dei Diritti umani, il commercio internazionale, impiegando anche strumenti come la diplomazia, il negoziato, la mediazione, sempre al fine di evitare, o ridimensionare i conflitti militari.

Il *Diritto internazionale a tutela dell'infanzia* fa parte di questo tentativo di creare le condizioni per la diffusione di una pace perpetua, ed è ben rappresentato in particolare dalla *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia* del 1989, un pilastro fondamentale nella protezione dei minori a livello globale. Firmato e ratificato da quasi tutti gli Stati del mondo, questo Trattato – punto di arrivo di un lungo percorso evolutivo, iniziato subito dopo la Prima Guerra Mondiale¹ – stabilisce diritti

- 1 Il Diritto internazionale a tutela dell'infanzia ha cominciato a svilupparsi concretamente nel 1919, grazie all'iniziativa di Eglantyne Jebb (1876-1928) la quale, il 19 maggio 1919, fonda *Save the Children*, l'ONG che per prima ha promosso l'adozione di una serie di princìpi per la protezione dei diritti dei minori. L'incrollabile attivismo della fondatrice portò, nel 1924, alla stesura della *Dichiarazione di Ginevra* sui diritti del fanciullo, riconosciuta dalla *Società delle Nazioni*, il primo documento internazionale che definiva i diritti specifici dei bambini. Negli anni seguenti, soprattutto dopo la Seconda Guerra Mondiale, il tema della protezione dell'infanzia si consolidò ulteriormente con la creazione delle *Nazioni Unite*. Nel 1959, l'ONU adottò una nuova *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*, che ampliava e chiariva i diritti dei

universali per i bambini, impegnando gli Stati a garantire il loro benessere e a prevenire abusi e violenze.

2. Le debolezze strutturali del Diritto internazionale e delle sue branche specializzate

Sebbene questa impalcatura giuridica rappresenti un importante traguardo, almeno dal punto di vista simbolico e ideale, la sua effettiva applicazione sul campo è spesso assai carente, lasciando i bambini vulnerabili in molti difficili contesti geopolitici.

Nella pratica, infatti, questo quadro giuridico spesso si scontra con la realtà della sovranità statale, le dinamiche di potere internazionali e la strumentalizzazione politica dei diritti umani, riducendone l'impatto concreto.

Il problema di fondo è dovuto al fatto che il Diritto internazionale – di cui le norme a tutela dell'infanzia sono solo una sottocategoria –, nonostante che si ponga come strumento ideale per portare la pace e l'armonia tra i popoli in maniera stabile e duratura senza dover ricorrere all'uso dello strumento bellico, e per quanto possa essere ben congegnato e riconosciuto e sottoscritto da un numero di Stati più ampio possibile, risulta tuttora assai difficile da applicare nella realtà.

Si potrebbe polemicamente osservare che il Diritto internazionale funziona efficacemente solo in assenza di crisi inter-

minori. Il culmine dello sviluppo normativo internazionale è avvenuto nel 1989 con la *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia*, il primo trattato internazionale legalmente vincolante che stabilisce diritti civili, politici, economici, sociali e culturali per i minori, riconosciuta e ratificata da quasi tutti i Paesi del mondo. Da allora, il Diritto internazionale a tutela dell'infanzia continua a evolversi, con strumenti aggiuntivi come i *Protocolli opzionali*, relativi al coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati e alla vendita di bambini, prostituzione e pornografia infantile.

nazionali, ossia quando nel sistema internazionale prevale una pace sostanziale.

Quando invece soffiano i venti di guerra dobbiamo constatare con amarezza che nessuno, o perlomeno pochi, rispettano il Diritto internazionale. E, in particolare, sono soprattutto i Paesi in conflitto a non rispettare il Diritto internazionale, mentre gli altri attori internazionali, le maggiori Istituzioni internazionali, come anche gli Stati alleati con l'una o con l'altra parte, non fanno, non vogliono fare, o non riescono a fare nulla di sostanziale per poter indurre gli attori in conflitto a rispettare il Diritto internazionale. Inevitabilmente, la tutela giuridica dei minori risente pesantemente di questa debolezza sostanziale del Diritto internazionale.

Si tratta peraltro di una debolezza che affonda le sue radici anche in aspetti di carattere filosofico e culturale: in un breve contributo pubblicato sul *Manifesto* nel dicembre del 2008 (*Tutti gli esseri umani nascono liberi?*), il giurista e filosofo italiano Danilo Zolo (1936-2018) pone in evidenza un'importante incongruenza di quella che è una delle pietre miliari del Diritto internazionale contemporaneo, vale a dire la *Dichiarazione universale dei diritti umani*, la quale, al primo articolo dichiara che tutti gli esseri umani "nascono liberi", "uguali in dignità e diritti", e che devono agire verso gli altri "in spirito di fratellanza", affermazioni che riecheggiano i tre fondamentali principi enunciati dalla Rivoluzione francese – *libertà, uguaglianza e fratellanza*, di fatto una declinazione laica di principi già espressi dalla religione cattolica e protestante. Zolo, infatti, osserva che

la Dichiarazione universale non è per nulla universale. Essa impone come doverosa una particolare visione del mondo, impregnata dell'individualismo, del liberalismo e del formalismo giuridico occidentali. Non è un caso che su questo aspetto si siano scatenate negli anni violente polemiche internazionali. In particolare, nella seconda Conferenza delle Nazioni Unite sui diritti

umani, del 1993, si sono fronteggiate due concezioni del tutto incompatibili fra loro. Da una parte c'erano le tesi della Dichiarazione universale, con la sua rivendicazione dei diritti individuali, della libertà e della privacy. Dall'altra c'era la posizione di gran parte dei paesi dell'America latina e dei paesi asiatici, con Cuba e Cina in prima fila. Questi paesi ponevano al centro i "diritti collettivi" – ignorati dalla Dichiarazione universale – e, in particolare, la lotta dei popoli contro la povertà e contro il dominio economico, finanziario e militare dei paesi industriali.

E questa è probabilmente una delle ragioni per cui

la Dichiarazione del 1948 ha esercitato e tutt'ora esercita un'influenza minima sulle relazioni internazionali. Essa è stata emanata da un organismo come l'Assemblea Generale che è privo di un effettivo potere normativo. Non a caso il testo della Dichiarazione è strutturato come una proclamazione etico-filosofica priva di sanzioni e di strumenti esecutivi in grado di realizzarla.

In un articolo del maggio del 2006 (*Crimine supremo internazionale*), commentando il rapporto annuale di *Amnesty International*, Zolo osserva come

piuttosto che di universalità dei diritti umani dovremmo parlare di universalità della loro violazione. E dovremmo sottolineare la generale impunità degli oppressori, degli aguzzini e degli assassini: di tutti coloro che, protetti dalle impenetrabili barriere della loro potenza, devastano la vita di persone innocenti e ne spargono il sangue. Le torture, le deportazioni illegali, le esecuzioni sommarie, la schiavitù, il maltrattamento dei rifugiati politici e degli immigrati, le esecuzioni capitali di minorenni e di disabili, i crimini di guerra sono in aumento costante. E vistose sono le lesioni dei

diritti fondamentali tollerate o promosse dagli Stati occidentali sotto la copertura della “guerra contro il terrorismo”².

Il Diritto internazionale a tutela dell’infanzia condivide ovviamente molti aspetti distintivi del Diritto internazionale, incluse le sue criticità (le quali in taluni casi risultano addirittura enfatizzate): in primo luogo possiamo ricordare che, come per gran parte del Diritto internazionale, anche il Diritto internazionale a tutela dell’infanzia *si fonda su principi universali*, in particolare quelli contenuti nella *Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia* del 1989 (CRC), un documento che definisce standard globali che gli Stati si impegnano a rispettare, come il diritto alla vita, alla salute, all’istruzione e alla protezione da abusi o sfruttamento. Tali principi si rifanno a valori universali di dignità e benessere dei minori, rendendolo un elemento centrale nelle normative globali sui diritti umani.

In secondo luogo, analogamente al Diritto internazionale generale, anche quello a tutela dell’infanzia presenta *caratteristiche più normative che coercitive* e, purtroppo, soffre di una debolezza sul piano dell’*enforcement*, ossia della capacità di far rispettare le sue norme. Sebbene gli Stati abbiano ratificato trattati come la CRC, il monitoraggio e l’applicazione effettiva di tali norme dipendono dalla volontà politica degli Stati stessi. Il *Comitato ONU sui diritti dell’infanzia*, ad esempio, svolge un ruolo di monitoraggio, ma non ha potere coercitivo diretto, rispecchiando una problematica comune al Diritto internazionale nel suo complesso.

Un terzo aspetto importante riguarda il fatto che il riferimento normativo del Diritto internazionale a tutela dell’infanzia è sostanzialmente etico-morale – assai più di altre branche

2 Si veda anche il saggio di Andrea Chiti-Batelli dal titolo *Un Diritto “anarchico”: il Diritto internazionale*, in *Il Federalista*, anno I, 1959, n. 3, p. 135 e ss.

del Diritto internazionale – e come tale risente di un certo *relativismo culturale*. È pur vero che esso non solo tenta di stabilire norme giuridiche, ma anche di formare una coscienza collettiva globale sui doveri morali degli Stati verso i minori, e che gli Stati che violano i diritti dell'infanzia possono subire pressioni morali e diplomatiche – una forma di *soft power* che spesso guida anche il Diritto internazionale in senso generale – ma, là dove vi sono realtà politico culturali poco sensibili a tali principi etico-morali, il Diritto internazionale a tutela dell'infanzia finisce per essere totalmente spudoratamente disatteso.

Un quarto punto degno di nota concerne il fatto che il Diritto internazionale a tutela dell'infanzia si contraddistingue per il suo *focus su una categoria particolarmente vulnerabile*. Mentre il Diritto internazionale generale riguarda i rapporti tra Stati e individui adulti, il Diritto a tutela dei minori cerca di assicurare che i bambini – i quali il più delle volte non possono rivendicare autonomamente i propri diritti – siano adeguatamente protetti in contesti quali conflitti armati, migrazione forzata, sfruttamento lavorativo o sessuale, e povertà estrema.

Un'ulteriore caratteristica interessante del Diritto internazionale dell'infanzia è che esso si trova a cavallo tra il *Diritto internazionale dei diritti umani*³ e il *Diritto internazionale uma-*

3 È un insieme di norme che si applica in ogni circostanza, in tempo di pace come in tempo di guerra. Il suo scopo è tutelare i diritti fondamentali dell'individuo e si rivolge agli Stati, imponendo loro obblighi di rispettare, proteggere e garantire i diritti delle persone sotto la loro giurisdizione. Esempi di trattati fondamentali includono la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* (1948), il *Patto internazionale sui diritti civili e politici* (1966) e la *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia* (1989). Questi documenti tutelano diritti quali la libertà d'espressione, il Diritto alla vita, alla libertà e alla sicurezza, il Diritto all'istruzione e alla salute, che devono essere garantiti anche in tempo di pace.

*nitario*⁴, e prende spunto da entrambe le aree, rafforzandone l'intersezione e rendendo la protezione dell'infanzia un pilastro delle norme internazionali: in tempo di pace, il Diritto internazionale dei diritti umani stabilisce gli obblighi degli Stati di proteggere e garantire i diritti dei minori in base alla *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. In tempo di guerra, il Diritto internazionale umanitario aggiunge un livello di protezione specifico per i bambini, vietando, ad esempio, il loro reclutamento come soldati e assicurando che non siano vittime dirette delle ostilità, come stabilito nei *Protocolli aggiuntivi alle Convenzioni di Ginevra* e nel *Protocollo opzionale alla CRC* relativo al coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati.

Infine, è importante sottolineare come il Diritto internazionale per l'infanzia abbia sviluppato meccanismi specifici, come appunto il *Protocollo opzionale alla CRC* sul coinvolgimento dei minori nei conflitti armati e quello sulla vendita di bambini, la prostituzione e la pornografia infantile.

Tornando a parlare delle criticità di cui soffre nello specifico il Diritto internazionale, è evidente che esso – come anche tutte le sue branche specializzate – tende a subire adattamenti, restringimenti e compressioni in base ai contesti specifici (gli equilibri geopolitici e le tensioni regionali) e agli attori coinvolti. E quando in un determinato contesto regionale, più o meno ampio, domina una Potenza egemone, dovremo purtroppo

4 Si applica specificamente in tempo di conflitto armato, con lo scopo di limitare le sofferenze causate dalla guerra, proteggendo le persone che non prendono parte alle ostilità (come civili, prigionieri di guerra e feriti) e regolamentando i mezzi e metodi di combattimento. Esso è dunque principalmente focalizzato su come gestire i conflitti, piuttosto che su garantire i diritti in situazioni di pace. Il corpus centrale del Diritto internazionale umanitario è rappresentato dalle *Convenzioni di Ginevra* (1949) e dai *Protocolli aggiuntivi* (1977), che stabiliscono le regole fondamentali per la protezione dei civili, dei soldati fuori combattimento, dei prigionieri di guerra e dei feriti durante i conflitti armati.

osservare che i principi del Diritto internazionale e l'applicazione dello stesso, variano drasticamente al fine di soddisfare proprio gli interessi soggettivi della Potenza egemone, creando quella spiacevole condizione, assolutamente contraria al Giu-snaturalismo, per cui osserviamo situazioni che vengono gestite con due pesi e due misure, nell'interesse dei poteri dominanti.

Secondo il giornalista e attivista politico francese Thierry Meyssan, agli inizi del secolo scorso ci fu un importante tentativo di creare le premesse per lo sviluppo di un Diritto internazionale veramente capace di portare una pace reale e duratura tra le nazioni: fu quando, nel tentativo di progettare un'evoluzione del principio di sovranità degli Stati – enunciato nel XVII secolo con i Trattati di Vestfalia –

alla vigilia della Prima Guerra Mondiale, lo zar Nicola II convocò a L'Aia due Conferenze internazionali per la Pace, nel 1899 e nel 1907, [...]. I convegni furono preparati in collaborazione con papa Benedetto XV, sulla base del Diritto canonico, e non del diritto del più forte.

Grazie anche allo stimolo del presidente del Partito repubblicano radicale francese, Léon Bourgeois (1851-1925),

la Conferenza istituì una *Corte internazionale di arbitrato* (L'Aia, 1899) per favorire la risoluzione di dispute tra gli Stati per via giuridica invece che per mezzo della guerra. Secondo Bourgeois, gli Stati potranno accettare di disarmarsi solo quando avranno valide garanzie per la loro sicurezza.

Si auspicava così la nascita di un sistema che “funziona solo tra Stati civilizzati che onorano la propria firma e rispondono del proprio operato all'opinione pubblica.” Purtroppo, “nel 1914 il sistema fallì perché gli Stati avevano rinunciato alla loro sovranità firmando trattati di difesa che imponevano di

entrare *automaticamente* in guerra in determinate circostanze, prescindendo dalla valutazione di ogni singolo Stato” (Meysan, 2023). Inizia così ad affermarsi quella forma di Diritto internazionale con la quale dobbiamo oggi fare i conti: delegittimato dal fatto che è evidentemente piegato agli interessi dei poteri dominanti, ovvero degli Stati egemoni, esso diviene “lettera morta” proprio nei momenti di crisi, cioè proprio quando dovrebbe invece trovare piena e tempestiva applicazione al fine di evitare il ricorso alla guerra.

Il Diritto internazionale di tutela per l’infanzia non si sottrae a questo infausto destino del Diritto internazionale e, in tal senso, è purtroppo emblematico quello che sta succedendo in questi ultimi mesi, nei conflitti in Ucraina e in Palestina, dove la popolazione civile che, sulla carta, dovrebbe essere tutelata dalle norme del Diritto internazionale e dalle Organizzazioni internazionali incaricate di applicarne le norme, subisce costantemente e irrimediabilmente minacce e violazioni ai suoi diritti fondamentali, con crimini di guerra che dilagano senza controllo, colpendo anche e proprio i membri più inermi delle società civili, vale a dire i bambini.

Sono molti i giuristi, i sociologi e i politologi internazionali che riconoscono la tragica evidenza di quanto appena descritto: l’antropologo inglese Ashley Montagu, osservando che “il Diritto internazionale esiste soltanto nei manuali di Diritto internazionale”⁵, sintetizza in maniera efficace questo problema di difficile soluzione, che è stato affrontato da diversi intellettuali sin dalla nascita del Giusnaturalismo.

Ad esempio, il filosofo e giurista britannico John Austin (1790-1859), pioniere del positivismo giuridico, nel suo trattato su *The Province of Jurisprudence Determined* (1832), afferma

5 Questa frase, spesso erroneamente attribuita ad Einstein, venne in realtà pronunciata da Ashley Montagu mentre intervistava lo scienziato tedesco.

che il Diritto internazionale non possa essere considerato “diritto” in senso stretto poiché manca dell’elemento coercitivo che, per Austin, è indispensabile affinché una norma sia definita come diritto. Secondo Austin, le regole del Diritto internazionale sono solo una *positive international morality*, basata sul consenso e sulle consuetudini degli Stati, ma non sono imposte da un’autorità sovrana e, pertanto, non possono essere considerate veri e propri comandi giuridici. In sostanza, nella sua visione, il Diritto internazionale si avvicina più alle convenzioni sociali che a un sistema giuridico vincolante, sono pertanto solo un insieme di opinioni e costumi condivisi dagli Stati. Senza un potere coercitivo centralizzato, il Diritto internazionale non ha la stessa forza del Diritto interno⁶.

Da una prospettiva più politologica, vale a dire più attenta alle dinamiche di potere che operano tra gli Stati, Hans Morgenthau (1904-1980), uno dei principali teorici del realismo politico, sosteneva che il Diritto internazionale è limitato nella sua capacità di regolare il comportamento degli Stati dato che questi agiscono principalmente secondo il proprio interesse nazionale (quindi, tendendo ad acquisire, mantenere o accrescere il proprio potere), piuttosto che in base a norme giuridiche internazionali⁷.

Dal canto suo, anche il filosofo e giurista tedesco Carl Schmitt (1888-1985) era profondamente critico nei confronti del Diritto internazionale così com’è venuto a delinearsi dopo la tragedia della Seconda Guerra Mondiale, sostenendo che fosse ormai divenuto uno strumento utilizzato dalle Potenze

6 In *The Province of Jurisprudence Determined*, Lecture VI (1832), Austin osserva: “*The law obtaining between nations is not positive law: for every positive law is set by a sovereign person, or a sovereign body of persons, to a person or persons in a state of subjection to its author*”.

7 Nel suo celebre libro *Politics Among Nations* (1948), Morgenthau scrisse: “Le regole del Diritto internazionale, per quanto lodevoli, non possono fare molto di fronte al potere e agli interessi degli Stati sovrani”.

vincitrici per legittimare la propria supremazia. Schmitt osservava che il Diritto internazionale nato dal sistema del *Jus Publicum Europaeum* abbia progressivamente perso il suo carattere ordinatore con la fine delle guerre di religione e la pace di Vestfalia, diventando uno strumento dei poteri forti, con un'apparente neutralità che, in verità, nasconde i rapporti di forza e, pertanto, non è più in grado di garantire un vero ordine mondiale, poiché manca di un potere coercitivo sovranazionale, trattandosi, in realtà di una mera illusione nella sua pretesa di neutralità⁸.

Degna di nota è anche la posizione del giurista internazionalista americano David Kennedy, che critica in maniera radicale il Diritto internazionale, sostenendo che può divenire uno strumento che finisce, paradossalmente, per legittimare l'ingiustizia. Nel suo libro *The Dark Sides of Virtue: Reassessing International Humanitarianism* (2005), anche lui sostiene che il Diritto internazionale spesso "maschera" le disuguaglianze di potere e di influenza tra gli Stati, non riuscendo a essere un meccanismo di giustizia effettivo, ma arrivando piuttosto a divenire "un sistema imperfetto che rischia di fallire proprio quando serve di più".

Per certi versi, la causa primaria del progressivo indebolimento del Diritto internazionale contemporaneo potrebbe risiedere nel fatto che durante il XX secolo l'evoluzione del Diritto

8 Nel suo libro *Der Nomos der Erde im Völkerrecht des Jus Publicum Europaeum* (1950), Schmitt critica l'ordine giuridico internazionale moderno, sostenendo che esso serve a mascherare i rapporti di forza e di potere delle grandi Potenze, e dice: "Il Diritto internazionale odierno non è altro che il prodotto della volontà politica degli Stati più potenti, che impongono i propri interessi sotto la maschera di una presunta neutralità". Sul tema vd. anche la posizione di Danilo Zolo, ad esempio in *Cosmopolis*, Cambridge: Polity Press, 1997; cfr. anche il suo articolo *L'intervento umanitario armato fra etica e Diritto internazionale*, in *Jura Gentium*, 2007.

internazionale sia stata caratterizzata dal graduale aumento dell'importanza del *principio consuetudinario* anglosassone rispetto a quello razionale del *Diritto romano*: in effetti, un Diritto internazionale basato sulla consuetudine anglosassone tende a favorire progressivamente la supremazia della Potenza egemone, poiché in tal caso le regole si modellano sulle prassi seguite da chi ha maggiori capacità di influenzarle, creando disuguaglianza e instabilità. Al contrario, un sistema internazionale fondato sulla razionalità del Diritto romano può favorire un equilibrio multipolare, grazie a norme stabili, condivise universalmente e quindi percepite come “giuste”, in grado di ridurre le tensioni e le disuguaglianze. La giustizia universale, cardine del Diritto romano, può dunque fornire le basi per una *pace perpetua*, creando un ordine internazionale più equo e stabile. Di fatto, Il Diritto anglosassone – basato sul *common law*, che si affida principalmente ai precedenti giuridici⁹ e alle consuetudini sviluppatesi nel corso del tempo – pur essendo flessibile e capace di rispondere in modo pragmatico alle necessità contingenti delle società in cui si applica, quando viene applicato al Diritto internazionale, può portare a determinare un'evoluzione del sistema internazionale in senso unipolare, tutto ciò con una serie di conseguenze indesiderabili quali a) *il dominio del più forte*, poiché le consuetudini internazionali tendono a essere definite dalle pratiche delle grandi Potenze (come è evidente se guardiamo all'evoluzione dei Regimi internazionali contemporanei), determinando dei precedenti che gli altri Stati sono costretti a seguire, anche se va a discapito dei più deboli; b) *la fluttuazione delle regole*, poiché la natura consuetudinaria del *common law* internazionale implica che le norme possano cambiare in base alla prassi del momento e al-

9 Data del principio dello *stare decisis*, dal latino “rimanere su quanto deciso”, secondo cui le decisioni precedenti vincolano le decisioni future su casi simili, garantendo così coerenza e prevedibilità nel sistema giuridico,

l'influenza geopolitica delle Potenze di riferimento del sistema internazionale, creando così un'instabilità normativa, dove le regole possono essere modificate o reinterpretate in base agli interessi della Potenza dominante, piuttosto che sulla base di principi universali, facendo sì che il diritto diventi uno strumento di dominio, determinando così la c) *creazione di disuguaglianze*. Questo poiché, se il Diritto internazionale è guidato dalle consuetudini stabilite dalle Potenze più forti, gli Stati più piccoli o meno influenti finiscono per essere soggetti a norme che non hanno avuto modo di negoziare o influenzare; questo conduce inevitabilmente a tensioni e crisi internazionali, quindi ad una maggiore propensione alla guerra, poiché gli Stati più deboli potrebbero sentirsi spinti a sfidare lo *status quo*, o ad allearsi per bilanciare il potere dominante.

Al contrario, Il Diritto romano, essendo basato sulla razionalità giuridica, sulla codificazione e sulla ricerca della giustizia universale, quando applicato a livello internazionale, può offrire un quadro normativo più stabile e prevedibile, in cui tutti gli Stati sono soggetti alle stesse regole favorendo la pace grazie a) *all'universalità delle norme*, che fa sì che le leggi non siano determinate dalla forza o dalla potenza geopolitica di un singolo attore, ma derivino da principi razionali che valgono per tutti gli Stati, promuovendo in tal modo un multipolarismo equilibrato, in cui tutte le nazioni hanno uguali diritti e uguali obblighi; b) *alla stabilità normativa* in quanto, a differenza delle norme consuetudinarie, le leggi romane sono basate su codici scritti e chiari, che rendono il sistema più prevedibile e meno suscettibile alle fluttuazioni degli interessi politici momentanei, creando le condizioni per un sistema di regole stabili, cui tutti devono attenersi, e contribuendo ad evitare situazioni di incertezza che invece potrebbero portare a conflitti; c) *all'equità e alla giustizia*, nella misura in cui il Diritto romano enfatizza la giustizia come fondamento dell'ordine sociale; l'equità giuridica può ridurre le tensioni tra Stati e favorire il dialogo e la risoluzione pacifica delle controversie, piuttosto che l'uso della forza.

Per queste ragioni si può dire che la razionalità del Diritto romano si pone in sintonia con la visione kantiana della Pace perpetua, la quale, secondo il filosofo tedesco, si fonda su leggi giuste e imparziali, sulla codificazione delle relazioni internazionali – cioè su relazioni tra Stati regolate da un *corpus* giuridico codificato e razionale, capace di promuovere una cultura del dialogo e della risoluzione pacifica dei conflitti – e sull’effettivo rispetto della sovranità e dell’indipendenza di tutti gli Stati, cercando al contempo di bilanciare i loro interessi con il bene comune. Questo tipo di approccio garantirebbe che nessun attore internazionale possa imporsi sugli altri, prevenendo situazioni di egemonia unipolare, vale a dire proprio quel tipo di problema che la società internazionale sta tragicamente affrontando in questi anni.

3. Diritto e realtà: la discrepanza tra teoria e pratica nella difesa dei diritti dell’infanzia

Il Diritto internazionale è dunque, nella sua essenza, un insieme di norme stabilite attraverso il consenso degli Stati sovrani. In teoria, trattati come *la Convenzione sui diritti dell’infanzia* dovrebbero allora offrire una protezione universale ai minori, indipendentemente dal contesto nazionale. Tuttavia, come abbiamo visto, nella pratica, le norme giuridiche internazionali rimangono appunto spesso inefficaci quando si scontrano con interessi nazionali, o con circostanze locali particolarmente critiche.

Molti governi, pur avendo ratificato questi trattati, non li implementano in modo efficace, e quando i diritti dei minori entrano in conflitto con altri interessi statali – che si tratti di sicurezza, economia, o persino propaganda politica – sono frequentemente messi da parte. Stati autocratici, ma anche Stati democratici che si trovano in situazioni di crisi, non hanno alcun incentivo reale a rispettare queste norme, soprattutto in

assenza di meccanismi di *enforcement* efficaci a livello internazionale.

4. Sovranità e limiti delle Istituzioni internazionali nella tutela dei diritti dell'infanzia

Uno degli ostacoli maggiori all'efficacia del Diritto internazionale a tutela dell'infanzia è la nozione di *sovranità statale*. Gli Stati restano gli attori principali nel sistema internazionale, e il rispetto delle norme internazionali è, in ultima analisi, volontario. Anche se gli Stati firmano e ratificano trattati come la *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, l'implementazione di tali norme dipende dalla volontà politica interna. Spesso, la tutela della propria sovranità prevale sui diritti internazionali, in particolare quando il rispetto di tali norme potrebbe interferire con il controllo interno o con interessi strategici.

Le istituzioni internazionali che dovrebbero vigilare sul rispetto di questi trattati, come le Nazioni Unite o la Corte Penale Internazionale¹⁰, mancano di strumenti efficaci per forzare gli Stati ad adempiere ai loro obblighi. L'assenza di reali sanzioni, se non di tipo simbolico, rende il Diritto internazio-

10 Criticando nello specifico la *Corte penale internazionale*, in un suo articolo pubblicato su *Jura Gentium* nel 2008 (dal titolo *Il doppio binario della giustizia penale internazionale*) Danilo Zolo sottolinea come dal 1946 ad oggi non è stato mai celebrato alcun processo per presunti crimini di aggressione, e ciò malgrado il fatto che siano numerosi i casi in cui gli Stati hanno compiuto atti di aggressione, talvolta giudicati tali anche dal Consiglio di Sicurezza. Si è andato così affermando un sistema dualistico di giustizia penale internazionale. I crimini di *jus in bello*, normalmente meno gravi del crimine di aggressione, sono stati perseguiti e puniti con severità. Invece "il crimine internazionale supremo" – vale a dire la guerra di aggressione – per lo più commesso da autorità politiche e militari di grandi Potenze, è stato ignorato e i suoi responsabili restano indisturbati al vertice del potere internazionale.

nale per l'infanzia un'arma spuntata. Le violazioni dei diritti dei minori continuano a essere pervasive, specialmente in contesti di guerra o crisi umanitarie, senza che vi siano conseguenze significative per gli Stati colpevoli.

5. La strumentalizzazione politica dei diritti dell'infanzia

In un sistema internazionale dominato da interessi di potere, i diritti umani – e in particolare quelli dei minori – sono spesso strumentalizzati per scopi politici. Molte Potenze mondiali utilizzano il linguaggio dei diritti dell'infanzia per giustificare interventi in Stati rivali, mentre ignorano violazioni simili in Paesi alleati. Questa doppia morale è evidente nei casi in cui le violazioni dei diritti dei minori diventano oggetto di retorica internazionale, ma non conducono ad alcun intervento concreto, se non quando conviene ai potenti.

Ad esempio, l'uso dei bambini-soldato in conflitti armati, sebbene condannato a parole dalla Comunità internazionale, continua a essere diffuso in varie parti del mondo, con poche conseguenze per i governi o i gruppi armati coinvolti. Allo stesso modo, le crisi migratorie hanno messo in luce l'incapacità degli Stati di proteggere adeguatamente i minori rifugiati o migranti, nonostante gli impegni presi a livello internazionale.

6. Relativismo culturale e realtà locali

Un altro fattore cruciale è il relativismo culturale. Le norme internazionali sui diritti dei minori, sebbene teoricamente universali, spesso non tengono conto delle diversità culturali, economiche e sociali dei Paesi destinatari. In molte regioni del mondo, i diritti sanciti dalla Convenzione non trovano riscontro nelle tradizioni locali o nelle priorità economiche. Ciò è particolarmente evidente nei Paesi in via di sviluppo, dove i

problemi legati alla povertà e alla sopravvivenza di base superano spesso l'interesse per norme avanzate sui diritti dell'infanzia.

Molte di queste nazioni vedono le imposizioni internazionali a tutela dei diritti dei minori come un'ingerenza occidentale nelle loro questioni interne, creando così resistenze che rendono ancora più difficile l'implementazione di queste norme. La protezione dei diritti dei minori non può prescindere dal contesto economico e politico locale, e imporre norme universali senza adattarle alle realtà locali risulta spesso controproducente.

7. Fallimenti emblematici: bambini-soldato, minori rifugiati e la crisi israelo-palestinese

Due esempi emblematici del fallimento del Diritto internazionale a tutela dell'infanzia sono la questione dei bambini-soldato e quella dei minori rifugiati. Nei conflitti armati, specialmente in Africa e in Medio Oriente, l'uso di bambini come combattenti è una violazione brutale delle norme internazionali. Tuttavia, queste pratiche continuano, e le sanzioni contro i responsabili sono rare e deboli.

Allo stesso modo, la gestione delle crisi migratorie in Europa, negli Stati Uniti e altrove ha messo in evidenza la fragilità del sistema internazionale a tutela dell'infanzia. Migliaia di minori rifugiati vivono in condizioni di grave precarietà, senza accesso ai servizi di base e con limitate prospettive di miglioramento. Nonostante gli impegni presi dagli Stati, il loro *status* rimane incerto e la protezione promessa dalle leggi internazionali appare spesso un miraggio.

Ma oltre ai casi già menzionati, abbiamo purtroppo un altro esempio drammatico di fallimento del Diritto internazionale a tutela dell'infanzia, rappresentato dalla crisi israelo-palestinese, e in particolare dagli eventi che in questi mesi si

stanno sviluppando nella Striscia di Gaza. Questa regione, teatro di un conflitto che si protrae ormai da decenni, è un caso tragicamente esemplare di come i minori siano tra le vittime principali delle guerre, rimanendo intrappolati in una spirale di violenza, privazioni e abusi, nonostante la protezione teoricamente loro garantita dai trattati internazionali.

Nel contesto di Gaza, la situazione dei bambini è atroce: la popolazione più giovane è schiacciata da un assedio economico e militare, con infrastrutture devastate e un accesso gravemente limitato a servizi essenziali come sanità, istruzione e acqua potabile. Molti minori vivono sotto costante minaccia di bombardamenti e violenze, e la loro esposizione a traumi fisici e psicologici è enorme. Le Convenzioni internazionali, comprese quelle relative ai diritti dei minori, vengono sistematicamente ignorate in questo contesto di guerra e crisi umanitaria.

Sebbene la comunità internazionale continui a condannare gli atti di violenza che coinvolgono i bambini, le risposte sono spesso limitate a dichiarazioni di principio o, al massimo, a interventi umanitari che non affrontano le cause profonde del conflitto. Ad oggi (*ottobre 2024*) il Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite e altre Istituzioni internazionali non sono ancora riusciti ad imporre un cessate il fuoco duraturo o a garantire la protezione effettiva dei civili, in particolare dei minori, intrappolati in questa zona di conflitto.

Il *Diritto internazionale umanitario* prevede la protezione dei bambini in situazioni di guerra, ma le violazioni sono documentate da entrambe le parti del conflitto. I minori a Gaza, così come in Israele, sono spesso esposti a una narrazione di odio e militarizzazione. Da un lato, i raid aerei e le operazioni militari israeliani colpiscono zone densamente popolate, mettendo a rischio vite innocenti; dall'altro, le milizie palestinesi fanno ricorso a tattiche che espongono i bambini al pericolo, come il lancio di razzi dalle aree residenziali, o l'uso dei minori in manifestazioni e scontri.

La strumentalizzazione politica dei bambini è un altro

aspetto preoccupante della crisi. In molti casi, i minori sono utilizzati per scopi propagandistici, come simboli di vittime innocenti, al fine di alimentare il supporto politico internazionale. Questo strumentalismo non si traduce però in una reale protezione dei loro diritti, ma piuttosto nell'aggravamento della loro condizione, con il perpetuarsi della violenza e della polarizzazione del conflitto.

Il caso della crisi israelo-palestinese, e in particolare di Gaza, illustra in maniera eclatante e tragica l'impotenza del Diritto internazionale a tutela dell'infanzia in scenari di conflitto prolungato. Qui, la sovranità degli Stati, le dinamiche geopolitiche e gli interessi strategici prevalgono nettamente sui diritti dei minori. Le norme internazionali esistono solo sulla carta, mentre i bambini, che dovrebbero essere tra i più protetti, rimangono tra i più esposti e dimenticati.

8. I contributi positivi del Diritto internazionale: la costruzione di una coscienza collettiva globale

Nonostante le numerose critiche che possiamo muovere al Diritto internazionale, in particolare per la sua apparente inefficacia e mancanza di meccanismi coercitivi, è innegabile che esso abbia svolto un ruolo cruciale nel plasmare una coscienza etica globale. Uno degli elementi più significativi del Diritto internazionale è la sua capacità di fungere da punto di riferimento normativo per le relazioni tra Stati, organizzazioni e individui. Sebbene spesso privo di una forza coercitiva concreta, il Diritto internazionale contribuisce gradualmente (e lentamente...) alla costruzione di un'etica collettiva che definisce cosa sia giusto e sbagliato nelle interazioni globali. Ad esempio, le norme legate ai diritti umani, alla tutela dell'infanzia e alla protezione dei civili durante i conflitti armati hanno promosso l'idea che la dignità umana e il rispetto della vita siano valori universali da perseguire, al di là delle frontiere nazionali.

Un altro aspetto positivo è che, con il tempo, il Diritto internazionale ha favorito la crescita di una coscienza pubblica globale, un processo lento ma costante che ha portato alla diffusione di principi e valori che riflettono le aspirazioni comuni dell'umanità. Sebbene le violazioni siano frequenti, la presenza di strumenti giuridici internazionali ha contribuito a definire una morale comune su temi fondamentali, come la protezione dell'ambiente, la giustizia economica e i diritti delle minoranze. Organizzazioni come le Nazioni Unite, pur spesso criticate per la loro inefficienza, hanno giocato un ruolo fondamentale nell'internalizzare questi principi nelle normative e nelle politiche degli Stati.

Inoltre, il Diritto internazionale, pur mancando di un'autorità coercitiva sovranazionale, esercita una pressione morale e diplomatica che può influenzare il comportamento degli Stati. La sua esistenza stessa testimonia un passo avanti nella costruzione di un ordine mondiale basato su principi condivisi. Attraverso la sua capacità di stabilire standard morali condivisi, il Diritto internazionale fornisce un linguaggio comune attraverso cui Stati e società civile possono dialogare e rivendicare la giustizia a livello globale. In tal senso, il Diritto internazionale rappresenta un ideale normativo che, sebbene lontano dall'essere realizzato nella sua pienezza, continua a guidare gli sforzi verso un mondo più equo e rispettoso dei diritti umani.

In aggiunta, dobbiamo riconoscere che il Diritto internazionale – pur non essendo in grado di svolgere pienamente la sua azione quando le crisi internazionali sono già attive, o quando esplodono – favorisce tuttavia in maniera positivamente sostanziale la fruizione dei Diritti fondamentali in tempo di pace, o in contesti in cui le crisi non sono troppo acute.

In altri termini, nei casi in cui non siamo costretti ad assistere a delle *escalation* come quelle che abbiamo appena citato, le norme del Diritto internazionale, e le Istituzioni internazionali che hanno il compito di implementarle e farle ri-

spettare, svolgono un lavoro sicuramente eccellente per migliorare la sensibilità collettiva in materia di rispetto dei Diritti umani e dei Diritti fondamentali, e favoriscono lo sviluppo di condizioni interne e internazionali in grado di rafforzare i processi di costruzione della pace a livello culturale, sociale, politico interno e internazionale. In sostanza, potremmo dire che il Diritto internazionale svolge una funzione importantissima sia a scopo *preventivo* (quando diventa capace di contemperare e prevenire conflitti), sia scopo *formativo* o *costitutivo* (quando è capace di ridefinire e plasmare i rapporti sociali interni e internazionali tra attori potenzialmente confliggenti che, grazie al Diritto internazionale, imparano a interagire in maniera più armoniosa e pacifica), sia infine a scopo "*curativo*" (quando l'applicazione delle sue norme facilita i processi di pacificazione sociale e internazionale, alleviando le ferite e disagi dovuti alle guerre e alle tensioni internazionali).

9. Considerazioni conclusive: il ruolo cruciale della cultura e dell'educazione

In estrema sintesi, e alla luce di tutte queste diverse considerazioni, è effettivamente difficile non adottare una posizione critica sull'efficacia del Diritto internazionale a tutela dell'infanzia. Nonostante i nobili obiettivi, le norme internazionali restano spesso inefficaci senza un meccanismo di *enforcement* adeguato e una reale volontà politica di applicarle. La sovranità degli Stati, la debolezza delle istituzioni internazionali e la strumentalizzazione politica dei diritti dell'infanzia continuano a rappresentare ostacoli insormontabili.

Per migliorare questa situazione, è necessario un approccio più realistico e pragmatico.

In primo luogo, è essenziale creare meccanismi di monitoraggio e sanzione più forti, che rendano gli Stati realmente responsabili delle violazioni. In secondo luogo, occorre un mag-

giore adattamento delle norme internazionali alle specificità locali, riconoscendo che una tutela universale non può prescindere dalle differenze culturali ed economiche.

Solo con un cambio di paradigma e un impegno reale da parte degli Stati sarà possibile trasformare i principi sanciti dal Diritto internazionale in protezioni concrete per i bambini più vulnerabili.

Per quanto è stato finora esplicitato, risulta peraltro evidente che le criticità del Diritto internazionale in tempi di crisi possono tuttavia essere contenute e, in prospettiva, risolte grazie a due strumenti fondamentali: *la cultura e l'educazione*. E tale ipotesi trova un'eco molto forte nelle teorie e nel sistema educativo della pedagogista ed educatrice italiana Maria Montessori, la quale infatti sosteneva che l'educazione fosse la chiave per costruire una società pacifica e giusta, capace di affrontare e superare i conflitti.

Nella sua prospettiva un sistema educativo che stimola l'evoluzione interiore e le competenze relazionali diventa allora uno strumento fondamentale di pace. Maria Montessori vedeva l'educazione come parte imprescindibile del processo di costruzione della pace e della coscienza civile, non solo una preparazione tecnica o intellettuale. Secondo Montessori, le guerre e i conflitti nascono dalla mancanza di comprensione e di rispetto per l'altro. Non a caso, il suo approccio educativo puntava a sviluppare nei bambini un profondo senso di rispetto reciproco, di giustizia e di coesione sociale, tutte qualità che sono essenziali per la stabilità e la pace internazionale.

Nel Diritto internazionale, l'idea di promuovere una cultura di pace attraverso l'educazione è strettamente collegata a ciò che la Montessori definiva il bisogno di "formare l'uomo nella sua totalità". La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, ad esempio, prevede il diritto dei bambini a ricevere un'educazione che promuova la comprensione, la tolleranza e la pace, principi fondamentali per prevenire crisi internazionali e costruire una convivenza globale armoniosa.

Montessori concepiva l'educazione come un percorso per formare il cittadino del mondo. L'idea montessoriana di educare il bambino alla comprensione delle dinamiche sociali e culturali globali è perfettamente in linea con l'importanza di una cultura internazionalmente condivisa per mitigare i conflitti tra le nazioni. Secondo questa visione, un bambino educato con strumenti critici e sensibilità interculturale diventa un adulto capace di dialogo e comprensione, elementi cruciali per il rispetto delle norme internazionali e per la loro applicazione in tempi di crisi.

Nel contesto del Diritto internazionale, l'approccio montessoriano suggerisce che la diffusione di una coscienza globale e di una responsabilità collettiva tramite l'educazione possa rafforzare i valori etici e morali necessari per affrontare sfide come i conflitti armati o le violazioni dei diritti umani.

Montessori poneva il bambino al centro del processo educativo, riconoscendogli un ruolo attivo e non passivo. Questo rispecchia in qualche modo il riconoscimento del bambino come soggetto di diritto nel Diritto internazionale a tutela dell'infanzia. L'approccio montessoriano non è solo utile per il miglioramento del singolo, ma per la costruzione di un sistema sociale ed etico capace di affrontare e superare le crisi globali, in linea con gli ideali del Diritto internazionale.

Maria Montessori insegnava che l'educazione non è solo un fatto accademico, ma un processo di preparazione alla vita, che implica la comprensione del mondo e dei suoi equilibri. Questa visione si adatta bene all'idea che solo attraverso un'educazione globale e multiculturale, che insegna il rispetto delle norme e dei diritti universali, si possa temperare l'inefficacia del Diritto internazionale in tempi di crisi.

In questo contesto, la cultura e l'educazione non sono meri strumenti di trasmissione del sapere, ma strumenti di trasformazione sociale, che potrebbero portare gli individui e le nazioni a rispettare meglio le norme del Diritto internazionale, riducendo conflitti e promuovendo soluzioni pacifiche alle controversie.

In definitiva, il sistema educativo di Maria Montessori offre un fondamento pedagogico solido e coerente con l'idea che la cultura e l'educazione siano strumenti essenziali per mitigare le crisi e rafforzare l'efficacia del Diritto internazionale. La sua enfasi sulla pace, sulla comprensione reciproca e sulla responsabilità globale si allinea perfettamente con l'esigenza di costruire una coscienza etica collettiva, che è fondamentale per il rispetto e l'efficacia delle norme internazionali, specialmente in tempi di crisi.

Pensatori di pace in Umbria: uno sguardo al passato

3.

Un messaggio di pace universale: l'eredità di San Francesco di Assisi

Padre Enzo Fortunato

*Io prego i cari bambini che
possono tutto di unirsi a me
per la costruzione della pace
negli uomini e nel mondo.*

Maria Montessori

Così recita il celebre epitaffio sulla tomba di Maria Montessori¹, morta all'età di 82 anni a Noordwijk (Olanda), nel 1952. Tale auspicio, insieme alla sua costante attenzione ai più piccoli e vulnerabili, la collega in modo ideale a Papa Francesco, che ha ripetutamente sottolineato l'importanza di prendersi cura dei più fragili come fondamento della promozione della pace. Nella sua enciclica *Fratelli tutti*, Papa Francesco invita a creare una cultura della cura che si fondi sulla dignità umana e sull'inclusione, valori che Montessori ha sempre messo al centro del suo approccio educativo. Questo legame riflette un impegno condiviso verso una società più giusta, in cui i bambini e i vulnerabili siano protagonisti attivi della loro crescita e del processo di pace.

1 La tomba di Maria Montessori si trova a Noordwijk aan Zee, in Olanda. La pedagogista si era trasferita nei Paesi Bassi a partire dal 1933, a seguito di un esilio forzato dovuto al regime fascista e al coinvolgimento nella Seconda Guerra Mondiale.

In tale contesto, Papa Francesco in risposta al momento drammatico che sta attraversando l'Europa e il mondo, ha voluto fortemente l'istituzione della Giornata Mondiale dei Bambini², riconoscendo ai bambini e alle bambine il ruolo cruciale di ambasciatori di speranza e di pace, in grado di toccare profondamente il cuore dei grandi. La prima edizione della Giornata Mondiale dei Bambini ha avuto luogo nel mese di maggio 2024 a Roma, alla presenza di Papa Francesco, registrando una notevole affluenza e coinvolgendo delegazioni e rappresentanze provenienti da diverse nazioni e organizzazioni internazionali.

Nel messaggio per la presentazione della Giornata Mondiale dei Bambini, si è voluta porre l'attenzione sul ruolo fondamentale dei bambini quale fonte di ispirazione e rinnovamento per la costruzione di un futuro pacifico e positivo che si contraddistingue per la capacità di sognare.

Non posso non ringraziare Papa Francesco per aver istituito la prima Giornata Mondiale dei Bambini. Come coordinatore dell'iniziativa, metterò tutto il mio entusiasmo e la mia capacità di sognare. E chi più dei bambini può insegnarci a farlo? E quale sogno più grande della pace? Ripartiamo da loro, dalla loro semplicità e voglia di futuro. E dalle parole del Signore tratte dall'*Apocalisse*, che il Santo Padre ha scelto come tema e motto per la prima edizione della giornata: "Ecco, io faccio nuove tutte le cose".

Le parole tratte dall'*Apocalisse*, "Ecco, io faccio nuove tutte le cose" (Ap 21,5), fungono da potente richiamo all'idea che, attraverso i bambini, si possano coltivare visioni di cambiamento e di rinascita. Questa affermazione non solo evidenzia l'importanza di ascoltare e valorizzare i più piccoli, ma invita

2 <https://www.giornatamondialedebambini.org/>

anche a riflettere sulla necessità di impegnarsi attivamente per realizzare un ambiente in cui i sogni dei bambini possano trascendere la dimensione onirica e diventare realtà. La Giornata, pertanto, si configura come un appello collettivo all'azione per costruire un futuro migliore, dove la pace diventi un obiettivo condiviso e raggiungibile, partendo proprio dall'entusiasmo e dalla visione dei più giovani.

Papa Francesco, nell'indire la Giornata Mondiale dei Bambini, invita a riflettere ponendo una significativa domanda già presente nelle Encicliche *Laudato Si'* e *Fratelli Tutti*: quale futuro vogliamo donare ai più piccoli, ai bambini? Tale interrogativo interpella tutto il genere umano, sia l'uomo comune che lo statista, identificando l'avvenire dei bambini, i bambini stessi, come il possibile cuore per una futura pace.

Anche i testi sacri donano passaggi che invitano alla pace e alla convivenza pacifica. Il breve estratto della *Lettera di San Giacomo apostolo* (Gc 3,16 - 4,3) ne è un esempio:

fratelli miei, dove c'è gelosia e spirito di contesa, c'è disordine e ogni sorta di cattive azioni. Invece la sapienza che viene dall'alto anzitutto è pura, poi pacifica, mite, arrendevole, piena di misericordia e di buoni frutti, imparziale e sincera. Per coloro che fanno opera di pace viene seminato nella pace un frutto di giustizia. Da dove vengono le guerre e le liti che sono in mezzo a voi? Non vengono forse dalle vostre passioni che fanno guerra nelle vostre membra? Siete pieni di desideri e non riuscite a possedere; uccidete, siete invidiosi e non riuscite a ottenere; combattete e fate guerra! Non avete perché non chiedete; chiedete e non ottenete perché chiedete male, per soddisfare cioè le vostre passioni.

Il mantenimento e la promozione della pace sono quindi strettamente correlate alla sapienza e, al contrario, prendono le distanze dalle passioni umane che sottraggono alla ricerca del bene comune.

Un'ulteriore riflessione riguardo il legame ideale tra il pensiero montessoriano e Papa Francesco concerne il metodo e l'approccio verso la costruzione della pace.

Papa Francesco condivide con Maria Montessori un approccio alla costruzione della pace incentrato sulla pazienza, il rispetto reciproco, il dialogo e l'ascolto. Questi valori richiamano fortemente il metodo montessoriano, fondato sull'attesa e sul rispetto dei tempi individuali. Montessori riteneva che l'acquisizione della capacità di attendere e riflettere fosse essenziale per lo sviluppo integrale del bambino, sostenendolo nel promuovere una costruzione progressiva del sapere.

Entrambi promuovono una visione pedagogica in cui la pace si costruisce attraverso relazioni profonde e rispettose, valorizzando la crescita personale e collettiva senza imposizioni o tempi stabiliti a priori.

Allo stesso modo, San Francesco d'Assisi è riconosciuto come un simbolo vivente della pace e della fraternità universale. La sua vita e i suoi insegnamenti esprimono un profondo impegno per la riconciliazione, non solo tra le persone, ma anche tra l'umanità e la natura. Attraverso il suo esempio di umiltà e servizio, Francesco ci invita a coltivare relazioni basate sull'amore e sulla comprensione, sottolineando che la vera pace nasce dalla capacità di vedere e rispettare la dignità di ogni creatura, promuovendo così un'armonia duratura nel mondo.

In questa cornice, l'ultima riflessione connette idealmente Papa Francesco, Maria Montessori e San Francesco, suggerendo che la costruzione di una società pacifica richiede un impegno comune a valorizzare le relazioni umane e la responsabilità verso il mondo.

La citazione evangelica “e chi avrà dato anche solo un bicchiere di acqua fresca a uno di questi piccoli, perché è mio discepolo, in verità io vi dico: non perderà la sua ricompensa” (Matteo 10:42) indica chiaramente la via per coloro che aspirano alla pace. Chi desidera la pace deve *spalancare gli occhi sui più piccoli*. *Se non spalanca gli occhi, non guarda i più piccoli*

intesi non solo come i bambini, ma anche come i poveri, come coloro che sono ai margini per varie motivazioni, tra i quali la guerra, non porterà mai la pace nella sua agenda politica, nella sua agenda religiosa e neanche nella sua agenda di genitore. Non sarà mai capace di essere un costruttore di pace.

L'opera di Maria Montessori "Educazione e pace" del 1949 rappresenta un contributo fondamentale alla riflessione pedagogica sull'importanza dell'educazione come strumento per la costruzione della pace.

Montessori approfondisce e propone un nuovo orientamento dell'umanità, ben espresso nel seguente passaggio:

dobbiamo preparare gli uomini al nuovo mondo che si costruisce spontaneamente intorno a noi, come un fenomeno di evoluzione; dobbiamo renderli coscienti della nuova vita che si prepara perché essi possano lavorare per una nuova esistenza. Allo stesso tempo dobbiamo raccogliere tutti gli elementi di questo nuovo mondo ed organizzarli per porre le basi di una scienza della pace.

La visione che emerge si contraddistingue per la sua capacità di integrare l'educazione con un profondo impegno verso la costruzione della pace. Montessori propone un modello educativo che non solo risponde ai cambiamenti della società, ma incoraggia anche la formazione di individui consapevoli e responsabili, pronti a contribuire attivamente al progresso collettivo. La sua idea di una "scienza della pace" mette in evidenza l'importanza di sviluppare una cultura di cooperazione e giustizia, essenziale per affrontare le sfide del futuro.

L'educazione alla pace non è mai qualcosa di dogmatico, di autoritario, ma è sempre qualcosa che parte dal cuore. In una società tecnologizzata dove spesso si smarrisce la vera sensibilità e la capacità di essere autenticamente umani, questo principio che arriva al cuore deve essere sempre tenuto presente.

In conclusione, si può affermare con certezza che la costruzione della pace richiede un impegno collettivo e uno sforzo reciproco perché “troviamo la pace in ciò che facciamo per gli altri e in ciò che gli altri fanno per noi. Diventiamo strumenti di pace. Impariamo a disinquinare e a darci fiducia l’un l’altro, perché ogni giorno sia un buon giorno”³.

3 <https://www.buongiornobravagente.it/padre-enzo/>

4.

Aldo Capitini e Maria Montessori: una pedagogia per la pace arricchita dalle differenze

Giuseppe Moscati

*Tutti parlano di pace ma nessuno educa alla pace.
A questo mondo si educa per la competizione e
la competizione è l'inizio di ogni guerra.
Quando si educherà per la cooperazione e per offrirci l'un l'altro
solidarietà, quel giorno si starà educando per la pace.*

Maria Montessori

1. Un significativo punto di partenza

Quello da cui propongo di partire è un terreno comune dove possono tornare a incontrarsi Aldo Capitini e Maria Montessori, ovvero quello della condivisione di una interpretazione critica dell'attivismo, del quale è giusto rimarcare le grandi potenzialità e tuttavia credo sia anche opportuno e anzi doveroso sottolineare i punti deboli o comunque gli elementi in una certa misura rivedibili.

In un suo studio a vocazione didattica circa gli sviluppi pedagogici delle ricerche sull'idea di 'apertura' – siamo nell'anno accademico 1966-67 e si tratta del materiale per gli studenti del Corso di Pedagogia della Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Perugia – Capitini così scrive:

per parlare dell'attivismo in Italia, occorre nominare innanzitutto Maria Montessori, pensatrice ed educatrice geniale, che ha intuito punti fondamentali dell'attivismo pedagogico in un periodo (primo decennio del secolo) in cui in Italia non c'era nulla in tal senso. L'importanza maggiore del pensiero montessoriano sta nel rilievo dato all'ambiente e soprattutto all'elemento affettivo al potere che ha l'amore quando il bambino si sente circondato da esso. Nell'opera "L'autoeducazione nelle scuole elementari" (Roma, 1916), la Montessori racconta questo episodio a dimostrare il potere di formazione e di trasformazione che per il bambino ha l'amore: "In un istituto di bambini abbandonati c'era un piccolino estremamente brutto, che tuttavia si era guadagnato il più tenero amore da parte di una signorina che lo assisteva. Questa nurse raccontò un giorno a una patronessa che quel bambino si andava facendo bello. La signora andò a vedere e lo trovò bruttissimo... trascorsero dei mesi e finalmente la nurse, con aria trionfante, disse che ormai nessuno poteva più ingannarsi perché il bambino era diventato proprio *bello*. La signora, stupita, dové constatare che era vero: il corpo del bambino si era addirittura trasformato sotto l'influsso di un grande amore" (Capitini, 1965-68, p. 163).

Pur sottolineandone i diversi meriti, Capitini avverte la prospettiva dell'attivismo come carente di interiorità ed egli, oltre alla poesia – che apre orizzonti e perciò ben si accorda al cuore dei giovani –, valorizza il silenzio, proprio come fa Maria Montessori. La quale, soprattutto attraverso le pagine di "La scoperta del bambino" del 1953, ribadiva che esistono più gradi di silenzio. Per Capitini stesso, del resto, esiste un silenzio più "pieno" degli altri, ovvero un silenzio che attiene maggiormente all'animo piuttosto che ai sensi.

Il silenzio, in questo senso, all'opposto del rumore della società che produce e vuole il massimo dell'efficienza, è capiti-

nianamente amico della compresenza e apre perciò al colloquio tra i vivi e i morti. Educarsi ed educare al silenzio, per il filosofo *sui generis* perugino, corrisponde all'opera di predisporre una corale cooperazione alla costruzione dei valori.

2. Una pedagogia per la pace

Un altro elemento che accomuna l'orizzonte di Aldo Capitini e quello di Maria Montessori è rappresentato dalla pedagogia della pace, sì, ma anche e soprattutto *per* la pace. Un 'per', questo, che è il cuore della persuasione nonviolenta che porta alla liberazione per l'uno e dell'autoeducazione alla libertà che favorisce l'indipendenza per l'altra.

Il fanciullo, il bambino in questo percorso di liberazione è soggetto fondamentale, imprescindibile per l'uomo, il cosiddetto adulto, quindi per l'emancipazione della stessa società dalla schiavitù liberticida della violenza⁴.

Montessori insiste molto su questo aspetto evolutivo: l'infanzia stimola nascita e crescita del vivere sociale, costruisce l'adulthood, quasi potremmo dire la coscienza dell'adulto.

Per Capitini, la via dell'educazione alla e per la pace è autenticamente nonviolenta solo se contempla il ricorso a mezzi altrettanto nobili quanto è nobile il fine (qui è Gandhi a tornare modello ispiratore ed elemento di raccordo tra Capitini e Montessori).

4 Tra i saggi che maggiormente rientrano in questo discorso sono i montessoriani *Il segreto dell'infanzia* (1938; Garzanti, Milano 2022) ed *Educazione per un mondo nuovo* ('47; Garzanti, Milano 2022), da una parte, e i capitiniani *L'atto di educare* (1951; a cura di M. Pomi, Armando Ed., Roma 2023; di Pomi si tenga presente *Al servizio dell'impossibile*. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini, La Nuova Italia, Firenze 2005) e *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo* (Nistri-Lischi, Pisa 1953), dall'altra.

Come indica Capitini nel secondo volume del suo “Educazione aperta (1967-68)” – dove egli riprende e commenta nello specifico “La mente del bambino” –, è il bambino stesso il vero e proprio “annuncio di realtà liberata, che risponde all’intima realtà di tutti” (Capitini, 1967-68, p. 290).

La nuova educazione di cui parla Montessori, inoltre, è a tutti gli effetti una *rivoluzione* senza alcun ricorso alla violenza: “è la rivoluzione nonviolenta. Dopo di ciò, se essa trionfa, saranno impossibili le rivoluzioni violente” (Montessori, 1952, p. 213)⁵.

3. L’apporto di un pensiero critico

Aldo Capitini apprezza la visione pedagogica montessoriana, specie là dove essa esalta il potenziale di libertà e di creatività del bambino, ma lo fa nel migliore dei modi, vale a dire non esitando a sollevare anche alcuni appunti critici.

Così, per esempio, egli fa nel saggio del 1955 intitolato “Sul concetto di liberazione nel pensiero educativo della Montessori”, dove si legge tra l’altro che la nonviolenza è

ben più di rapporti razionali e ragionevoli; è un *dramma* con il sé fisico, psichico, con la natura com’è, che a noi appare realizzarsi secondo categorie di vio-

5 Cfr. pure la ripresa di questo passo da parte di Capitini in *Educazione aperta*, vol. II, cit., p. 291. Richiamando in particolare *L’autoeducazione nelle scuole elementari* (1916) di Montessori, lo studioso capitiniano Antonio Vigilante mette giustamente in evidenza l’antiautoritarismo montessoriano, con echi del Dewey e convergenze con Capitini stesso (cfr. A. Vigilante, *L’essere e il tu*. Aldo Capitini in dialogo con Nishitani Keiji, Enrique Dussel e Murray Bookchin, Petite Plaisance Ed., Pistoia 2019, p. 86; ma anche A. Vigilante - P. Vittoria (a cura di), *Pedagogie della liberazione*. Freire, Boal, Capitini, Dolci, Edizioni del Rosone, Foggia 2011).

lenza; la nonviolenza è strumento di apertura e di liquidazione da queste categorie. C'è un dramma con l'esistente così com'è, per poter arrivare ad una pace sociale e metafisica. Gandhi, che la Montessori ben conosce e da cui talvolta prende stimoli e termini, lo sapeva benissimo e lui viveva questo dramma (Capitini, 1955, p. 5, corsivo dell'autore).

È anzi il suo pensiero critico, possiamo dire, a indurre Capitini a rileggere proficuamente, attraverso il *dramma* vissuto dagli “amici della nonviolenza”, la pagina di Maria Montessori; la cui pedagogia ne acquista così in possibili integrazioni, o meglio ‘aggiunte’ secondo la terminologia più propriamente capitiniana.

Quella di Capitini, d'altra parte, è una pedagogia che nasce dall'avvertire la realtà dello *status quo* come “realtà insufficiente”, intrisa di quella multiforme violenza che è riconducibile, in ultima istanza, alla cosiddetta *legge del più forte* o *legge di natura*. Egli non accetta questa dittatura della forza bruta, rivendicando un sempre possibile dissenso-apertura rispetto all'imposizione-chiusura di una logica e di una retorica della violenza.

Vi è, per Capitini, un passaggio ulteriore da fare per oltrepassare il pur “intelligente umanismo naturalistico” montessoriano: un passaggio che egli concepisce e definisce come ‘religioso’ nel senso della religione aperta e liberante. Occorre, per lui, cogliere a fondo tutta la *tensione* al valore, cioè alla “liberazione religiosa” che dovrebbe caratterizzare il lavoro di un educatore *aperto*⁶.

6 Educare alla pace, se per Maria Montessori “significa principalmente preparare le condizioni psicologiche e sociali – ha scritto Claudia Secci – per le quali il bambino, ‘padre dell'uomo’, svilupperà un'identità adulta pacifica”, per il Capitini persuaso nonviolento “assume invece un carattere preminente, attivo ed esplicito, e viene portata avanti nella scuola at-

Tutto ciò, peraltro, senza dimenticare la tenace battaglia che Maria Montessori ha sempre portato avanti contro quella che chiamava la “pedagogia scientifico-materialista”, come opportunamente ha ricordato Angela Arsenà⁷.

È comunque nell’atto di incontro con il fanciullo che, secondo Capitini, si attinge alla *realtà liberata*: “Il problema, dal punto di vista religioso, diventa non di liberare il fanciullo, ma di vedere lui nella nostra liberazione” (Capitini, 2019, pp. 286-287), curandone insomma i semi dell’apertura religiosa.

Tra educatore ed educando, così, sorge una condivisione della nascente liberazione che di fatto fa attribuire il primato non alla normalità, né alla razionalità, né alla “salute psichica” – retaggi psicologisti –, bensì appunto alla realtà liberata⁸.

L’incontro tra il fanciullo e l’adulto, allora, trova nell’educazione il proprio terreno di coltura, tale per cui coesistono e si compenetrano l’ambiente del fanciullo “da portare al meglio” e l’essere il fanciullo stesso, via via, un “altro e nuovo” da riconoscere, appunto, come annuncio di liberazione.

Ecco, forse, la più preziosa delle opportunità di riaprire, con Montessori e Capitini, la questione dell’educazione e dell’autoeducazione alla pace e per la pace.

traverso le modalità d’insegnamento/apprendimento di ciascuna materia e in tutte le organizzazioni della società, tra gli adulti” (C. Secci, *Aldo Capitini, l’Educazione Nuova e la pedagogia del Novecento*. Un confronto con Dewey e Montessori, “Educazione Democratica”, anno IV, numero 8 - giugno - 2014, p. 96; cfr. anche Id., *La politica come tema e dimensione dell’educazione degli adulti*. Gramsci, Capitini, Freire, Liguori, Napoli 2012). Tra i numerosi studi di Gabriella Falcicchio, si veda in particolare I figli della festa. Educazione e liberazione in Aldo Capitini. Levante: Bari, 2009.

7 Si veda il suo *Maria Montessori e quel supplemento di anima che oggi sarebbe necessario*, “Insula europea” 2 settembre 2020, <https://www.insulaeuropea.eu/2020/09/02/maria-montessori-e-quel-supplemento-di-anima-che-oggi-sarebbe-necessario/>

8 Cfr. *ivi*, p. 289.

5.

Suggerzioni ombre della pedagogia Montessori per la pace

Fabrizio Boldrini

1. Maria Montessori in Umbria: dalle origini del Metodo alla sua maturazione pedagogica

Se esiste un *Genius Loci*, una narrazione delle origini da interpretarsi come una sorta di genesi epistemologica di un fenomeno mondialmente esteso qual è quello legato allo sviluppo del metodo Montessori, questa radice si trova idealmente in Umbria. Non solo perché nel 1909 Maria Montessori venne ospitata dalla baronessa Alice Franchetti che assieme al marito Leopoldo stava conducendo una interessante e rivoluzionaria iniziativa educativa presso le sue tenute a Villa Montesca in Città di Castello, ma soprattutto perché la regione Umbria, con le sue articolate ed affascinanti suggestioni culturali, religiose e sociali, ha rappresentato un elemento di confronto sempre presente nella intensa biografia di Maria Montessori. Il 1909 appunto è un anno chiave della genesi del Metodo, quando, dopo l'esperienza della Casa dei Bambini di San Lorenzo, Maria Montessori incontra a Roma Alice Hallgarten moglie di Leopoldo Franchetti, deputato e ad attivista noto per le sue profonde inchieste sul sud Italia. Franchetti è interessato alle prospettive di una cultura educativa nazionale, nuova e finalmente sdoganata dalle ingombranti radici di una cultura pedagogica rigida e poco aperta all'educazione scienti-

fica e alla possibilità di mettere in discussione il ruolo stesso del maestro educatore, fino ad allora *dominus* assoluto delle conoscenze, come lo stesso Franchetti metterà in evidenza in un suo noto articolo sulla Nuova Antologia (Franchetti, 1908, p. 293). Alice ha maturato invece il suo interesse per l'educazione negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza. Lei che, americana di nascita e tedesca di radici culturali, appartenente ad una famiglia di banchieri e di imprenditori stabilita nella città di New York, ha vissuto l'intenso dibattito, nato soprattutto in ambito ebraico, sul ruolo chiave che la beneficenza potesse giocare in una ormai necessaria ristrutturazione della relazione fra scuola e ceti meno abbienti (Miniati, 2010). Nel dibattito assai vivace in quegli anni si fa strada l'idea, esplicitata in alcuni esempi assai simbolici, che l'approccio benefico alle istituzioni educative debba essere non occasionale e non legato a una semplice visione di corto periodo. Questo anche a superare il pregiudizio allora assai diffuso di un dovere necessario ed impellente dei ceti proprietari di provvedere all'educazione della propria forza lavoro, anche con una finalità se vogliamo utilitaristica volta tutta ad avere una maggiore qualità dell'apporto professionale di mezzadri e artigiani, legati alla terra da un vincolo arcaico quasi ancora servitoriale.

Questo è pertanto il *climax* che Maria Montessori trova a Villa Montesca, un'esperienza nuova e dinamica che riflette lo sguardo di Alice, viaggiatrice instancabile, aperto sul mondo intero e pronto a cogliere nuove idee e stimoli per un'educazione popolare umanistica e scientifica non inferiore alle più rivoluzionarie ed ardite sperimentazioni che stavano avvenendo in alcune parti del vecchio continente e del nuovo mondo, anche grazie al movimento delle scuole nuove (Boyd, Rawson, 1965). Quello che Maria Montessori appunto incontra nella Villa dei Baroni è anche un modo diverso di pensare. L'ebraismo dei coniugi Franchetti è senz'altro un elemento che li esorta ad un pensiero aperto sul mondo. Un pensiero che, svincolato dai facili provincialismi e arcaismi, assai comuni nelle esperienze

dei primi del Novecento in Italia, stimola i coniugi a guardare con interesse tutte le manifestazioni culturali in grado di fornire una guida alla nuova e aperta interpretazione delle relazioni sociali. Lo dimostra il grande interesse dei Franchetti per la radice francescana della società umbra e la loro ricerca incessante anche di un nuovo rapporto educativo con la religione e con la spiritualità. Nella biblioteca di Franchetti a villa Montesca non mancano libri di teosofia, teologia e filosofia che nelle lunghe chiacchierate serali tra Alice e Maria, sulla torretta aperta che guarda il lato ovest della Valle, devono essere stati commentati e analizzati (Kramer, 1976, p. 89).

È noto e parzialmente già approfondito il legame tra la baronessa e il movimento femminile emancipazionista a cavallo fra i due secoli. Movimento che vide protagonista anche la stessa Maria Montessori, interprete attenta di una nuova socialità diffusa che non poteva escludere le grandi potenzialità delle esperienze femminili, ancora ai margini sia della ricerca scientifica che del mondo imprenditoriale. Se si eccettuano pochi casi, seppure assai significativi, tra i quali quello ovviamente di Maria Montessori caparbiamente laureatasi in medicina, la possibile genesi di contributi del mondo femminile alla scienza dell'educazione è relegata ai margini.

L'Umbria a cavallo fra due secoli è pertanto una terra ricca di suggestioni e di stimoli, sia pure ancora arretrata dal punto di vista sociale ed economico. In questo coacervo di relazioni fra famiglie nobiliari e dell'alta borghesia, si rispecchia l'interesse notevole che in queste nobildonne suscita l'approccio montessoriano all'educazione, intesa anche, ed in maniera ancora assolutamente inedita, come risultato di un approfondimento scientifico e di un'osservazione attenta e non frutto di passeggiare ideologie.

La stessa baronessa assieme alla sua amica marchesa Romeyne di Sorbello, forse non a caso anche lei newyorkese, non solo sperimentano il metodo Montessori nelle loro scuole di Città di Castello e di Pischello, sui declivi del lago Trasimeno,

ma diventano patrocinatrici e *talent scout*, per usare un linguaggio attuale, dell'esperienza montessoriana. I figli di Romeyne furono le prime "cavie" dei materiali Montessori (Pazini, 2021, pp. 175-209) a dimostrare quale adesione, partecipazione e riconoscimento le due giovani nobildonne ebbero verso il lavoro della scienziata di Chiaravalle.

Come è noto, la prima edizione del metodo Montessori è stampata per i tipi di Scipione Lapi, tipografo di Città di Castello, a spese dei baroni Franchetti. Ma lo spirito dei baroni è presente oltre l'elemento non secondario del supporto economico. Si esplicita anche nella stessa opera di convincimento che Leopoldo e Alice fecero su Maria Montessori per indurla a scrivere in una maniera organica e strutturata quello che era allora un mero protocollo sperimentale e che sarebbe diventato il "Metodo della pedagogia scientifica", noto come metodo Montessori (Montessori, 1909). La prima edizione del libro porta una dedica affezionatissima ai baroni. E, anche questa storia è ben conosciuta, l'assenza di tale dedica nelle edizioni successive testimonia la singolare perdita di entusiasmo di Maria Montessori nel riconoscere la sua radice a villa Montesca. Le ragioni di questo ripensamento non ci sono note ed è forse il caso di approfondirle. Ma quello che conta è che, accanto ad un laboratorio fertilissimo per applicare la sua procedura pedagogica sperimentale in una scuola elementare "a sgravio", come si diceva allora, quali furono le due scuole di Montesca e Rovigliano, Maria Montessori trovò alla Montesca un terreno di ispirazione che lascerà tracce in seguito sviluppate nella sua più tarda pedagogia.

La Montesca è dunque luogo di incontri di straordinarie figure femminili che compongono la rete di relazioni di Alice, ma anche di intellettuali che vi portano idee e stimoli che superano lo spirito del tempo. Tra questi c'è il francese Paul Sabatier che condivideva gli ideali femministi della donna nuova arbitra, mediante l'educazione, dell'avvenire sociale (De Salvo, 2018) e che nelle sue frequentazioni della Villa contribuisce a

creare quel clima di ardito pensiero, necessario per ogni rivoluzione, che generò un nuovo modo di vedere l'infanzia.

La radice umbra del metodo Montessori si estende anche in tutta la successiva riflessione pedagogica dell'autrice, anche grazie allo stretto rapporto con una delle sue più intense ed attive allieve, Maria Anotonietta Paolini, che lei chiama confidenzialmente "Pao" (De Stefano, 2020, p. 170). Nella città di Perugia Maria Montessori lascia una traccia indelebile: nel Centro studi pedagogici che lei anima e nella scuola di Santa Croce che contiene l'interessantissima sala di osservazione da Maria Montessori voluta e pensata, di recente restituita alle sue originarie forme grazie ad un accurato restauro⁹.

Nel corso delle tarde suggestioni del pensiero montessoriano si notano i richiami all'educazione cosmica, anch'essa fortemente ispirata ai valori ecologici globali del pensiero francescano che vede la natura come lo sfondo entro cui si sviluppano e completano le linee di un nuovo umanesimo (Montessori, 1970a). In questo ulteriore esito si sente la necessità di collegare lo sforzo di una nuova generazione di pensiero ad una rinnovata filosofia di azione sociale e, per certi versi, politica.

Le tracce di Maria Montessori in Umbria, del suo sodalizio con i Franchetti e dello sviluppo mondiale del Metodo che proprio in questa terra pone le sue radici, sono ancora oggi elemento vitale di un confronto fra educazione e dimensione umanistica e spirituale dell'essere, in grado di animare un rinnovato dibattito sul ruolo fondamentale che l'educazione ricopre nella promozione di una vera e propria cultura di pace. Il messaggio di Maria Montessori è quello della necessità che l'educazione sia trasformativa, cioè che debba contribuire alla promozione dell'essere umano nella prospettiva di migliona-

9 L'aula è stata restaurata dall'architetto Matteo Ferroni, che ha portato a termine il recupero filologico e architettonico dello spazio attraverso interventi di ripristino dei volumi e dei colori originari, compreso il restauro del mobilio e del pavimento.

mento delle relazioni fra gli uomini e fra i popoli. In alcuni scritti della pedagogista si rileva un sottofondo di insoddisfazione per gli esiti del suo lavoro e una percezione dell'incomprensione delle grandi potenzialità del bambino e dell'infanzia nel costruire una nuova umanità (Montessori, 1949). Tale insoddisfazione è ancora presente nel pensiero pedagogico contemporaneo, soprattutto in coloro che seguono con interesse lo sviluppo del movimento montessoriano. Se infatti si getta uno sguardo sulle sfide etiche e sociali dei nostri tempi, non si può non notare come ci sia ancora un potente bisogno della visione di Maria Montessori e come sia ancora arretrata la riflessione sul ruolo fondante che l'educazione può ricoprire in una prospettiva reale, attiva e non teorica per il raggiungimento di una migliore relazione tra pacifismo e pedagogia.

**Maria Montessori e l'educazione alla pace:
uno sguardo al futuro**

6.

La pedagogia della pace in Maria Montessori

Ingrid Dal Mut

1. Introduzione

Si dice che qualche anno prima di morire, Maria Montessori, forse melanconicamente appoggiandosi al vetro di una finestra, abbia esclamato: “Non hanno capito niente”. Temo direbbe la stessa cosa oggi, a settant’anni dalla sua morte. Quale tristezza e disperazione profonda deve aver sentito quella grande anima nel rendersi conto che, nonostante tutte le sue innumerevoli ed estenuanti battaglie, il suo messaggio non era stato ancora compreso, quel messaggio che lei sapeva avrebbe finalmente condotto l’umanità verso la salvezza e la pace. Montessori oggi è un nome conosciuto o meglio, riconosciuto, più o meno tutti hanno sentito questo nome e qualche vago e spesso impreciso concetto associato ad esso. Pochi, a mio avviso, hanno un’idea chiara o sufficientemente completa di quello che sia il Metodo Montessori e del suo messaggio per la pace. Il suo appello non è mai stato seriamente preso in considerazione dal *mainstream*, né tanto meno studiato approfonditamente. Fatta l’importante premessa dell’esistenza di stadi progressivi di comprensione dei testi montessoriani, proverò a spiegare nella maniera più semplice e breve possibile quello che, ad oggi, io ho personalmente capito e quello che, secondo me, Montessori ha cercato di rivelare all’umanità. È importante ricordare che Montessori era innanzitutto un medico, una scienziata ed il

suo approccio è sempre stato scientifico anche in campo pedagogico. Quello che lei scoprì fu la grandezza del bambino, la potenza dell'infanzia e l'immensa ricchezza racchiusa nei primi anni di vita. Una scoperta così inverosimile che all'inizio sorprese prima di tutto sé stessa, e che lei stessa mise più volte in dubbio. Ma questa scoperta continuava a ripetersi in molteplici occasioni e successivamente anche in ogni angolo del mondo. Montessori dovette dunque arrendersi alla veridicità di questa rivelazione. Fu con l'apertura della prima Casa dei Bambini a Roma nel gennaio del 1907 che Montessori ebbe la possibilità di comprovare 'scientificamente' l'immenso potenziale dell'essere umano e dei primi anni di vita, davanti a lei si dischiuse splendente la reale natura umana, scoprì chi siamo noi veramente, all'origine. Verranno così provate le parole nel Vangelo che descrivono il bambino come guida al Regno dei Cieli e come primo cittadino di quel Regno. La fede di Montessori nel bambino però non è una fede cieca, la sua è una fede 'scientifica', lei crede perché lei ha visto, perché ne ha le prove. Al centro della sua riflessione ci sono tre concetti chiave: il bambino, l'adulto e l'ambiente.

2. La scoperta del bambino piccolo

Per millenni guardando il neonato l'adulto ha visto un essere dolcissimo, inerme e vulnerabile. Così delicato e piccolo da pensarlo incapace di vedere, di sentire o di capire. I suoi bisogni primari, poiché legati anche alla sopravvivenza della specie, vennero riconosciuti da subito e così l'adulto si è dedicato ad accudirlo, a nutrirlo e ad amarlo. La scoperta di Montessori fu che il neonato in realtà cela capacità infinitamente superiori a quelle immaginate. Quell'esserino così debole tanto da apparire addirittura privo di coscienza è in realtà una potenza attualizzata e in divenire. Egli, lungi dall'essere vuoto e privo di direttive interiori, non solo capisce, sente, vede ma è anche "dotato di

vita psichica fin dalla nascita, e guidato da istinti sottili a costruire attivamente la personalità dell'uomo" (Montessori, 2004, p. 47). Il bambino piccolo dunque assorbe incarnando tutto ciò che avviene nell'ambiente circostante e porta in sé le leggi dello sviluppo umano e sono queste leggi della vita che dovrebbero guidare la sua crescita. Con Montessori inizia una nuova comprensione delle straordinarie facoltà del bambino piccolo e anche delle sue reali esigenze, che oggi continua nelle neuroscienze e nelle più avanzate ricerche di psicologia dello sviluppo.

3. L'adulto

Per millenni, come detto prima, il bambino piccolo venne considerato un essere indifeso, fragile e soprattutto vuoto. L'adulto ha sempre pensato che spetti a lui riempire quel vuoto, suo è il compito di educare il bambino e di guidarlo indirizzandone lo sviluppo. In realtà l'adulto, credendosi il dio del bambino, pensa di essere lui il suo creatore e il suo plasmatore, "l'adulto contraddicendo l'esortazione di Gesù si è posto lui come modello da imitare ed esempio di perfezione" (Montessori, 1975, p. 229). Montessori scopre invece che il bambino viene al mondo con un maestro dentro di sé e questo maestro ha un programma e una tecnica educativa ben precisa. Il ruolo dell'adulto è prima di tutto quello di riconoscere ed accettare l'esistenza di quel maestro interiore, di quelle potentissime direttive, e di assecondare e cooperare con esse, Montessori infatti scrive: "l'adulto si crede il creatore, mentre dovrebbe essere il servitore della creazione" (Montessori, 2004, p.69). Comprendibilmente questa rivelazione risulta difficile da accogliere oltre ad apparire controintuitiva. Come è possibile che un esserino così indifeso porti dentro di sé leggi ed energie creative così potenti da poter guidare la sua vita e il suo sviluppo? È un concetto opposto a tutto ciò che si è sempre creduto. Eppure

è proprio la mancanza dell'accettazione da parte dell'adulto dell'esistenza di queste potentissime leggi che reggono la vita del bambino e che lo spingono attivamente verso la propria autocostruzione, ad aver portato ad una "opera di oppressione continua" (Montessori, 1975, p. 202) del piccolo. Questa cecità ha dato origine ad una lenta ed inesorabile demolizione dell'io infantile: i bisogni psichici e di sviluppo del bambino piccolo vengono da sempre ignorati e conseguentemente repressi. Ed è questa la radice di tutti i mali, dice Montessori: "l'incomprensione tra l'adulto e il bambino provoca la tragedia dei cuori umani" (Montessori, 2004, p. 42). Montessori usa parole forti, provocatorie, quasi offensive perché così lontane da tutto ciò che associamo da sempre all'infanzia, parla addirittura di una 'guerra' in atto tra adulto e bambino:

ci ha colpito profondamente l'esistenza di un conflitto reale e terribile: una guerra senza tregua, che accoglie l'uomo alla nascita e lo accompagna durante tutto il suo sviluppo. È il conflitto tra l'adulto e il bambino, tra il forte e il debole (Montessori, 2004, p. 15).

Ma se noi adulti amiamo così tanto questi piccoli, come è possibile che tutto ciò sia vero? Montessori non dice che non amiamo i bambini, dice che non li conosciamo.

4. Quali sono le Leggi della Vita?

Il bambino nasce pieno di grazia e di amore, piccolo e fragile ma sempre alla costante ricerca di opportunità di attività, ama fare, vuole conoscere, toccare, esplorare l'ambiente intorno a lui. È un "appassionato intellettuale" (Montessori, 2004, p. 71), vuole capire, assorbire, conoscere tutto ciò che lo circonda, incuriosito e pieno di meraviglia guarda il mondo e gli oggetti in esso mostrando "caratteri e ritmi vitali del tutto diversi da

quello dell'adulto" (Montessori, 2004, p. 16). Tutta questa voglia di attività, questa energia, questa curiosità incessante da parte del piccolo non viene compresa dall'adulto anzi gli dà fastidio, lo stanca, lo innervosisce. Appena il bambino è sufficientemente grande ed autonomo per esplorare, per muoversi e conoscere questo mondo nuovo a cui, è bene ricordarlo, noi stessi lo abbiamo invitato, le prime parole che si sente dire sono: "stai fermo, stai zitto e non toccare". Ed ecco l'inizio del martirio di cui parlavamo prima, l'adulto chiede al bambino di non fare tutto ciò che le sue potentissime leggi di sviluppo gli chiedono di fare.

I bambini sono ansiosi di far conoscenza col mondo esterno: i genitori lo conoscono a sazieta'. Perciò essi non si comprendono... il bambino è diverso dall'adulto... Quindi muoversi molto, gettarsi in terra, toccare tutto, sono segni che egli vive, che egli cresce. Non tutto si traduce così è cattivo! (Montessori, 1973, p. 263).

L'adulto ha sempre voluto credere che questa vivacità, che in realtà altro non è che l'entusiasmo per la vita e la voglia di imparare sia in realtà da placare, da sopprimere, da 'educare'. Questa assidua repressione dei bisogni vitali di sviluppo lacera l'anima del bambino che si trova a vivere "una vita che vorrebbe espandersi, e che è fallita nelle sue aspirazioni" (Montessori, 2004, p. 19). Ma tutto questo cosa significa concretamente, quali sono le implicazioni? Il bambino dovrebbe poter fare tutto ciò che vuole? E qual è il ruolo dell'adulto?

5. Il dolore dell'anima

Il neonato giunge al mondo pieno di amore e porta con sé un programma interiore che dovrà guidarlo nella sua autocostruzione. Al suo arrivo lo aspetta un ambiente non adatto ad ac-

coglierlo, il mondo è un mondo di adulti e per gli adulti, è un mondo di giganti, in cui forse solo la sua cameretta è fatta su misura. Viene da subito messo in una culla con le sbarre quasi come preludio della prigione nella quale sarà spesso costretto a vivere. Sarà spesso circondato da oggetti o da peluche grandi quanto o più di lui senza mai pensare a come ci sentiremo noi ad avere accanto oggetti così sproporzionatamente più grandi di noi. I genitori, pieni di amore e di buone intenzioni cercheranno di dargli il meglio ma non conoscendo i suoi bisogni psichici commetteranno una catena di errori dovuti appunto all'ignoranza di chi siano, in realtà, questi piccoli. Appena lui vorrà toccare qualcosa, gliela toglieranno dalla bocca o dalle mani, appena lui farà cadere un oggetto ripetutamente lo interpreteranno come un "ah, ma allora lo fai apposta" senza capire che sta esplorando il mondo, i suoi oggetti e le sue leggi e molte cose le deve ripetere più volte per capirle. Vorrà muoversi in continuazione e toccare tutto ma verrà ripetutamente bloccato. Vorrà fermarsi per molto tempo ad osservare attentamente la coccinella sul muretto ma verrà interrotto perché bisogna andare via o perché bisogna arrivare al parco giochi senza capire che per il bambino il mondo stesso è il parco giochi, tutto in esso desta il suo vivo interesse. Abbiamo detto, lui è un appassionato intellettuale, arriva in un mondo nuovo che non conosce e dunque comprensibilmente vuole orientarsi e comprendere ciò che lo circonda, ed è per questo che è attratto e vuole solo oggetti veri, reali, concreti. Oltre alla vista e alle mani è anche tramite la bocca, specialmente nei primi mesi, che lui riesce ad esplorare e a conoscere gli oggetti che vede in casa e nel suo ambiente. Gli adulti gli comprano giocattoli ma al bambino interessano solo per un po' e poi non li guarda più, "ma come è viziato questo bambino" pensa l'adulto senza capire che quell'oggetto per lui è banale, non è reale, non risponde a nessun bisogno interiore. Montessori dice che il bambino è per eccellenza un essere annoiato, perché così pieno di curiosità ma impossibilitato ad appagarle. E questa noia è

molto spesso alla base dei famosi capricci, che Montessori ridefinisce come i primi dolori dell'anima, in realtà sono un grido di disperazione al trovarsi continuamente impedito a vivere seguendo le sue direttive interiori. Immaginiamo dunque la situazione del piccolo bambino, prigioniero dell'ignoranza dell'adulto, represso nelle sue esigenze vitali di sviluppo, impossibilitato a nutrire quella sua grande fame intellettuale... come può tutto ciò non creare una lacerazione profonda dentro di lui? Come può il suo cammino non essere inesorabilmente danneggiato? Quel piccolo non riuscirà a diventare chi era destinato ad essere, un essere di luce, non riuscirà a vivere il suo grande destino, lui che era nato così pieno di amore e di potenzialità. E purtroppo i segni di questa malnutrizione psichica segnano l'essere umano per tutta la vita, lo rendono un uomo debole, deformato, falsato.

6. L'ambiente

Da dove iniziare? Il primo passo è quello di formare un'attitudine completamente diversa nell'adulto verso il bambino, prioritario è il riconoscimento dell'esistenza, oltre ai noti bisogni fisici e di amore, di potenti bisogni psichici e di sviluppo. Conseguentemente l'esigenza di preparare un ambiente a casa e a scuola che sia adatto alle sue necessità, un ambiente che ponga le condizioni per questo sviluppo normale, dove lui possa agire liberamente seguendo i propri ritmi, inclinazioni e direttive. Inserito in un ambiente fatto su misura il bambino potrà realmente fiorire in tutto il suo splendore, libero finalmente da ostacoli che ne impediscono il suo normale sviluppo, si dedicherà gioiosamente alla propria auto costruzione. Montessori infatti ci dice che il motivo principale di tutta la sua proposta educativa è la costruzione di un ambiente adatto al bambino:

il problema è costruttivo. Bisogna costruire un ambiente di attività... per il bambino la normalità è collegata al fatto di poter esercitare le sue attività. Senza poter esercitare queste attività tutti gli uomini sono anormali... il bambino deve poter vivere in un ambiente costruito per lui, che corrisponda ai suoi bisogni (Montessori, 2004, p. 74).

A casa questo significa preparare un ambiente sicuro, senza nessun oggetto pericoloso o spigoli esposti, in cui lui sia libero di muoversi, un ambiente pieno di oggetti della vita quotidiana che lui possa, senza correre alcun pericolo, manipolare, osservare e mettere in bocca. Dargli tutto il tempo necessario affinché riesca ad esaudire la propria curiosità quando concentrato studia o manipola un oggetto o quando vede un animaletto, non bisogna mettergli fretta e mai interromperlo. Questi momenti sono inoltre fondamentali per lo sviluppo della capacità di concentrazione, capacità essenziale per qualsiasi futuro apprendimento. Bisogna ricordarsi che il bambino piccolo apprende facendo, toccando, esplorando, non apprende da parole, che spesso scivolano via o da immagini che brillano su di uno schermo. I primi di anni di vita devono essere saldamente radicati nell'esperienza sensoriale, nella concretezza, nella realtà tangibile, il bambino è un appassionato esploratore della realtà. Quando il bambino vuole aiutare con le faccende di casa bisogna permetterglielo, quando vuole da solo mettersi le scarpe bisogna dargli il tempo necessario per farlo. Fin dalla nascita esiste nell'essere umano un potentissimo slancio verso l'indipendenza e questo è essenziale che venga riconosciuto e assecondato. È però fondamentale chiarire che questa libertà data al bambino: la libertà di muoversi liberamente, di scegliere, di esplorare, di manipolare oggetti, di aiutare in casa e via dicendo, va sempre accompagnata da poche ma chiare regole che hanno a che fare con il rispetto verso sé stessi, verso l'ambiente e soprattutto verso gli altri. Il bambino deve godere

dunque di una grande libertà ma questa libertà è possibile solo perché accompagnata da regole e limiti ben precisi. Sono anche i limiti ciò che danno sicurezza al bambino. Oltre ad un ambiente materiale adatto ai suoi bisogni psichici e di sviluppo il bambino dovrebbe essere circondato da un ambiente pieno di dolcezza, di amore e di rispetto. Il piccolo sente, vede e percepisce molto di più di quanto possiamo immaginare. È dunque importantissimo tenerlo a mente quando siamo alla presenza di un bambino. Dovrebbe essere circondato solo da tenerezza e da un ambiente tranquillo, le urla, i litigi, la violenza in famiglia lo spaventano, lo lacerano nel profondo indebolendolo dalle fondamenta, proprio in una età così cruciale della formazione. La forza o la fragilità di un adulto dipendono dal vissuto nella prima infanzia, questo è stato oramai stabilito oltre ogni ragionevole dubbio. Quando abbiamo a che fare con un bambino dobbiamo sempre usare la massima delicatezza e rispetto sia nel tocco, nelle parole e nell'atteggiamento verso di lui. L'adulto deve sempre, costantemente, mettersi nei panni del piccolo bambino, immaginare come si sentirebbe lui nelle mani di un gigante sette volte il suo peso quando si è così vulnerabili, senza la possibilità di difendersi o di scappare. Purtroppo a volte l'adulto tratta il bambino come non oserebbe mai trattare un altro adulto: con quale diritto e con quale coscienza ci sia accanisce contro chi non può difendersi? A scuola abbiamo bisogno di educatori che siano stati formati rigorosamente, che siano a conoscenza dei bisogni dei bambini e che sappiano costruire con amore e con dedizione un ambiente adatto. L'ambiente per i bambini dai tre ai sei anni viene chiamato la Casa dei Bambini. Questo ambiente è pieno di materiali appositamente studiati da Montessori, sono materiali di vita pratica, sensoriali, di linguaggio, di matematica e di cultura, che rispondono all'interesse del bambino. Ed è qui che il bambino, in un ambiente preparato e grazie alla libera interazione con i materiali, potrà dedicarsi alla propria autocostruzione, diventando il maestro di sé stesso. In questo

ambiente il bambino si rivela, è qui che il bambino fa trapelare la sua vera natura:

esso diventa un individuo estremamente laborioso, estremamente osservatore, non distruttore, incredibilmente esatto, scrupoloso nel compiere le sue azioni, capace di un'attività concentrata, capace di controllare i propri movimenti, amante in modo speciale del silenzio, esat-tissimo nell'obbedire. Egli è non solo obbediente, ma obbediente con delizia, senza motivo di competizione con i compagni (Montessori, 2004, p. 119).

Questo è ciò che tutti possono osservare in qualunque Casa dei Bambini e in ogni parte del mondo basta solo che il metodo sia ben applicato. Ecco il miracolo, ecco la rivelazione: la meravigliosa natura del bambino, questo è il vero bambino! Nella Casa dei Bambini, si nutre la fame intellettuale del bambino ma non bisogna dimenticare la cosa più importante, che è il lato spirituale ed etico. Quando uno lavora a stretto contatto con i piccoli si accorge molto presto di come questi siano degli angeli, i puri di cuore, sono purezza e innocenza. L'uomo nasce buono e noi adulti abbiamo l'obbligo morale, l'imperativo categorico, di proteggerli e di farli rimanere tali. Nella Casa dei Bambini questa bontà originaria viene consolidata in molti modi, per esempio, in classe vi è un solo esemplare di ciascun materiale, questo implica che spesso un bambino voglia lavorare con un materiale che è momentaneamente occupato da un altro, quando questo capita, il bambino inizia fin da subito ad esercitare il rispetto per l'altro, l'autocontrollo e la pazienza e aspetta che il suo compagno finisca di lavorare con quel materiale. Mentre pazientemente aspetta il suo turno si inizia quindi a rafforzare l'implicito riconoscimento dell'altro come portatore di bisogni e di desideri. Quando un bambino finisce di lavorare con un materiale sa che lo deve mettere al suo posto, pulito e in ordine, pronto per l'uso di un altro bambino, dunque l'ultimo gesto che viene fatto da un bambino che ha lavorato con

un materiale, non è per sé stesso ma per il prossimo. Anche nella Casa dei Bambini vi è una grande libertà ma questa libertà è possibile perché viene accompagnata da limiti e regole ben chiare e definite a cui tutti i bambini si attengono. Il rispetto dell'ambiente, del prossimo e del suo lavoro, sono alla base della Casa dei Bambini, sono il suo cardine. In questo ambiente non c'è competizione ma collaborazione, l'altro non viene mai visto come un avversario ma come un alleato e capita molto spesso di vedere come i bambini si aiutano e si incoraggiano a vicenda.

7. La Pace

Montessori scopre la meraviglia, il potenziale straordinario e l'abisso di bontà presenti nell'essere umano alla nascita. È dunque lecito chiedersi: "Cosa è andato storto?". Perché viviamo in un mondo perennemente in guerra? Quali errori stiamo commettendo, quali sono le cause profonde della guerra? Come è possibile che nonostante tutti i proselitismi e gli insegnamenti per la pace il mondo sia in uno stato di conflitto permanente? Da sempre ci sono stati appelli ai sentimenti di fratellanza e di amore da parte di grandi anime e da parte di tutti i Messaggeri Divini: Krishna, Zoroastro, Mosè, Buddha, Gesù, Maometto, Baha'u'llah. Da sempre si cerca di educare alla pace senza ottenere successo alcuno. Parlando dell'educazione tradizionale e del suo fallimento nell'evitare i conflitti Montessori dice:

è troppo chiaro che le guerre non possono essere evitate attraverso un'educazione di questo tipo. Altrimenti, che dovremmo pensare dell'influenza educativa della civiltà che proclama sacre la vita e la libertà dell'uomo? Che dovremmo dire dell'influenza delle religioni che da migliaia di anni si sforzano di insegnare l'amore tra gli uomini? (Montessori, 2004, p. 38).

L'educazione va intesa non solo come istruzione e insegnamento ma anche come preparazione alla vita, in cui lo sviluppo psichico viene protetto e valorizzato fin dalla nascita e in cui le qualità morali ed etiche vengono rafforzate. Questo è un concetto di educazione molto ampio, comporta il rispetto delle leggi della natura e delle direttive interiori presenti alla nascita, solo così l'essere umano potrà rivelare pienamente i suoi doni, preservare la sua immensa bontà e diventare luce incarnata. "Bisogna considerare l'uomo come una miniera ricca di gemme di inestimabile valore. L'educazione può, da sola, fargli rivelare i suoi tesori e consentire all'umanità di trarne beneficio"¹. Un bambino che viene capito nelle sue esigenze profonde e dove la sua purezza e la sua bontà vengono preservate sarà un uomo di pace, non potrà mai fare del male ad un suo simile perché avrà coltivato il rispetto e l'amore per sé stesso, per la vita e per il prossimo. Il bambino deve avere il privilegio di vivere in un mondo in cui "i suoi diritti di uomo costruttore di uomini devono diventare sacri, e le segrete leggi del suo sviluppo psichico normale devono illuminare il cammino della civiltà" (Montessori, 2004, p. 47). Questa è l'unica via per la pace. Questa è l'unica strada che porterà alla creazione della Nazione Unica di cui ci parla Montessori, dove tutti finalmente si riterranno appartenenti ad un'unica famiglia umana, una terra che verrà vista come un solo paese e dove l'umanità intera sarà considerata come una sola cittadinanza, un mondo dove non esisterà "l'altro" ma solo il "noi". Un'unica patria dunque, dove ogni essere umano si metterà al servizio dell'intera razza umana. Montessori scrive:

nessuna esiste al mondo che non faccia parte di un'economia universale; e se noi abbiamo una ricchezza spirituale, una raffinata coscienza estetica, non l'abbiamo

1 <https://www.bahai.it/pages/citazioni-bahauallah>

per noi stessi, ma perché questi doni divengano parte della spirituale economia universale e siano usati a favore di tutti e di tutto (Montessori, 1999, p. 219).

È solo il bambino che ci potrà portare alla Redenzione, tutto il resto non ha funzionato.

7.

Insegnare la pace. Riverberi montessoriani tra percorsi formativi e pratiche didattiche

Cristina Gaggioli

1. Maria Montessori: maestra di pace in un mondo di guerre

“Il nostro mondo è stato lacerato e ha ora bisogno di essere ricostruito: e in questo un fattore di primaria importanza è l’educazione” (Montessori, 2021, p.11).

Così Maria Montessori, in un suo scritto, ribadisce in poche parole la necessità impellente, oggi attuale più che mai, che sia il mondo dell’educazione ad impegnarsi attivamente per la pace.

In un’epoca segnata da numerosi conflitti in tutto il mondo, le ostilità e le violenze dilaganti tendono ad accentuare le disuguaglianze (Save the Children, 2019) e ad aggravare tutte le crisi subite dall’umanità, da quella economica ed ecologica a quella delle civiltà e del pensiero caratterizzate dall’odio verso il nemico, dalle menzogne di guerra e dalla diffidenza ossessiva (Morin, 2023).

Ciò impone una riflessione sui cambiamenti fondamentali che la nostra società e il sistema globale devono favorire per migliorare le condizioni dell’umanità in genere e dei gruppi più vulnerabili in particolare, ovunque essi si trovino, promuovendo una convivenza armoniosa e sostenibile.

Sotto la minaccia costante dei conflitti, delle epidemie e delle crisi climatiche il programma Agenda 2030 per lo Svi-

luppo Sostenibile (ONU, 2015), sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU, fissa tra i suoi 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile: sconfiggere la povertà (obiettivo n. 1), garantire un'istruzione di qualità (obiettivo n. 4) e la parità di genere (obiettivo n. 5), ridurre le disuguaglianze (obiettivo n. 10) e promozione di pace, giustizia e istituzioni solide (obiettivo n. 16); dimostrando che l'istruzione per tutti resta ancora la prospettiva di fondo di ogni discorso democratico, anche se potenti spinte meritocratiche e diffusi fenomeni sclerotici nei sistemi formativi la rendono sempre più evanescente (Tognon, 2018).

Già nel secolo precedente, la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC), adottata dalle Nazioni Unite nel 1989, sottolineava, e lo fa tutt'oggi, l'importanza di proteggere i diritti dei bambini e degli adolescenti, garantendo loro accesso a istruzione, assistenza sanitaria e protezione legale.

È tuttavia interessante osservare come la storia della nascita della CRC sia fortemente intrecciata a quella di Maria Montessori.

2. L'eredità di Maria Montessori negli strumenti internazionali per la tutela dei diritti dell'infanzia e lo sviluppo sostenibile

L'attenzione di Maria Montessori per l'educazione alla pace risale infatti agli anni '30 del XX secolo. In un'epoca segnata dall'ascesa del nazionalismo e dall'intolleranza verso le minoranze, Montessori partecipò a numerosi consessi internazionali, tra cui quelli di Ginevra (1932), Bruxelles (1936), Copenaghen (1937) e Londra (1939), ribadendo sistematicamente la necessità di orientare l'educazione delle nuove generazioni verso principi di pace e comprensione interculturale. Per Montessori (1949), infatti, la radice della guerra risiede nella negazione dei diritti dell'infanzia e nell'oppressione dei bambini da parte degli adulti. Da qui la proposta di un'educazione finalizzata a

proteggere i bambini, in un'opera di giustizia, di carità e d'amore rivolta a loro (Bocci, 2016), nel rispetto dell'autonomia e delle potenzialità di ciascuno, indipendentemente dal colore, dalla nazione o dal ceto sociale di appartenenza, attraverso la creazione di un ambiente favorevole allo sviluppo armonico, in grado non solo di favorire la pace individuale, ma anche di contribuire alla costruzione di una società più pacifica e solidale.

Eppure, queste riflessioni non si limitarono al dibattito accademico, ma si estesero a tal punto da avere un impatto significativo anche sulla sfera politica e giuridica. Numerosi furono gli appelli e le proposte concrete che seguirono questi momenti, influenzando la redazione di importanti documenti internazionali, come appunto la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia del 1989.

Tuttavia, oggi, nonostante la CRC sia ampiamente ratificata, molti bambini continuano a subire discriminazione e violenze. Per un'attuazione più efficace della CRC, è pertanto fondamentale l'impegno congiunto di tutti gli adulti, specialmente in ambito educativo, dove gli approcci pedagogici possono tradurre i principi della Convenzione in pratiche educative volte a promuovere il protagonismo di allievi e allieve in percorsi di crescita intellettuale, umana ed etica.

Alcuni diritti fondamentali come, ad esempio, il divieto di discriminazione (art. 2), il miglior interesse del bambino (art. 3) e il diritto all'ascolto (art. 12), che sorreggono l'intero impianto della Convenzione (Biemmi, Macinai, 2020), trovano forti connessioni con i costrutti caratterizzanti della Pedagogia e della Didattica speciale, quali il riconoscimento e valorizzazione delle differenze, l'autodeterminazione e la partecipazione. *Pace e Educazione* sono infatti le due parole che meglio di altre sottendono questi intrecci e connessioni cercando vie alternative a modelli obsoleti, che si rivelano essere non esaustivi sia delle istanze dei singoli sia di quelle della società che gli individui abitano e sentono di rappresentare (Malaguti, 2016).

Lo Stato non solo ha il dovere di prevenire e reprimere con

mezzi adeguati i comportamenti discriminatori legati all'appartenenza religiosa o politica dei familiari, ma deve anche garantire formazione e promozione culturale su questi temi. La pratica educativa deve riuscire in questo senso a collegare sia la diversità delle identità individuali sia le strutture di connessione e i contesti comunicativi dove avvengono l'incontro e la crescita. Essa basa le sue fondamenta sulla descrizione dei significati e delle relazioni, permettendo di avvicinarsi all'altro, alla sua identità, al suo agire significativo e al suo modo di essere intelligente, che può svilupparsi e manifestarsi solo in un contesto capace di accogliere la diversità e promuovere le differenze (Arcangeli, 2009).

L'azione dell'adulto deve sempre essere volta a tutelare l'interesse del minore (art. 3), messo al centro come persona con pari dignità rispetto all'adulto con cui interagisce a qualsiasi titolo. Riconoscere al bambino la capacità di scegliere tra diverse opportunità implica accettare che la spinta all'agire autodeterminato (Cottini, 2016) sia una caratteristica universale degli individui, a prescindere dalle loro abilità e competenze. Questa spinta è una delle condizioni fondamentali che definiscono la qualità della vita di ogni persona. La possibilità e la capacità di fare scelte costituiscono il motore dell'azione umana, combinando in modo adeguato conoscenza, immaginazione e decisione nel regno delle possibilità. Nel metodo Montessori, la figura dell'insegnante non è centrale nell'azione didattica, ma assume un ruolo di supporto e facilitazione. L'insegnante montessoriana si astiene da interventi frequenti, permettendo così al bambino di esplorare liberamente l'ambiente educativo di cui l'insegnante è custode.

Anche nel caso di mancanza di una piena capacità giuridica del minore di 18 anni la possibilità della persona di esprimere la propria opinione nelle procedure giudiziarie e amministrative che la riguardano, non deve mai venir meno (art. 12). Un chiaro invito, questo, all'accoglimento dell'ascolto come pratica quotidiana fatta di attenzioni che devono essere colte nel mo-

mento in cui emergono. Il diritto all'ascolto cresce con il bambino, fino a diventare diritto alla parola, all'opinione e all'espressione libera di sé. Per troppo tempo la pratica di escludere a fin di bene ha storicamente portato all'affermazione di processi di marginalizzazione dei soggetti più deboli. Ogni persona riconosce i suoi bisogni come comuni ad altri, e potenzialmente propri di ciascun essere umano, solo attraverso l'incontro, il dialogo e la relazione con l'altro.

3. Per una pedagogia (speciale) della pace

L'accettazione e il riconoscimento della diversità e delle differenze e il costruito dell'autodeterminazione risultano essere fortemente legati ai concetti di qualità della vita e di *well-being*, correlati alla libertà di scelta della persona, in un contesto ricco di opportunità (Sen, 1993). È in questo senso che il bambino di Maria Montessori può essere lasciato libero di agire nell'ambiente che è stato per lui sapientemente predisposto, uno spazio ricco di stimoli, ma privo di barriere, dove davvero a tutti può essere garantito il diritto di crescita, come lei stessa ci ha dimostrato, nel suo lavoro con i bambini frenastenici.

Esistono condizioni, come quelle causate da fattori socio-economici o correlate alla salute, che possono limitare questo intreccio continuo di intendimenti, negoziazioni e riconoscimento reciproco. La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (2002), nota come ICF, è un modello di riferimento internazionale per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati, che riconosce come dimensioni della salute non solo gli aspetti biologici e individuali, ma anche quelli sociali, al fine di favorire un miglioramento della partecipazione dell'individuo, intesa come coinvolgimento in una situazione di vita, attraverso la rimozione o la diminuzione degli ostacoli sociali e la promozione di supporto sociale e di facilitatori.

Quando si parla di pace, infatti, sarebbe estremamente riduttivo limitare il concetto all'assenza di guerre o di violenze dirette. La pace è un processo positivo di partecipazione attraverso cui gli individui e le comunità lavorano insieme quotidianamente per costruire società giuste, inclusive sane, sostenibili e pacifiche (UNESCO, 2023).

In questo scenario l'educazione alla pace rappresenta un elemento fondamentale per la costruzione di società giuste, inclusive e sostenibili, in grado di affrontare le sfide globali contemporanee, come il deterioramento del livello di pace, i cambiamenti climatici e le disuguaglianze di genere. Tradurre questa visione in azioni concrete significa promuovere una didattica che sviluppi competenze di cittadinanza globale, pensiero critico, empatia e comprensione interculturale. Attraverso pratiche educative integrate, che tengano conto dei diritti umani, dello sviluppo sostenibile e delle libertà fondamentali, è possibile formare cittadini consapevoli, capaci di contribuire attivamente alla risoluzione pacifica dei conflitti e alla promozione del benessere collettivo. In quest'ottica, la Raccomandazione UNESCO del 2023 fornisce linee guida operative per sviluppare programmi educativi trasformativi, basati su principi di equità, partecipazione e cooperazione internazionale, elementi centrali per una didattica della pace efficace e duratura.

4. Costruire cantieri di pace: una sfida tutta educativa

La sfida cruciale del nostro tempo non consiste dunque unicamente nel creare un mondo pacifico, ma piuttosto nel costruirne uno in cui ogni bambino e bambina possa accedere ai bisogni fondamentali. Per conseguire tale obiettivo, è indispensabile iniziare un pellegrinaggio di pace che tutti devono compiere (Terzani, 2006) a partire da una formazione adeguata degli insegnanti.

Fornire agli insegnanti linee di indirizzo su queste tematiche

e dare nuova vita al pensiero di Maria Montessori è una missione che non possiamo disattendere.

L'eredità di Montessori nell'ambito dell'educazione alla pace rimane quindi non solo di grande rilevanza, ma rinnova la necessità di una crescita umana e professionale che intrecci le tematiche culturali a quelle della Didattica e della Pedagogia speciale.

A Maria Montessori è attribuito il merito significativo di aver riconosciuto il bambino non solo come un'entità psichica, ma anche come un membro di un ampio gruppo sociale, nel quale scorge straordinarie potenzialità per il futuro della società intera. Il compito dell'educazione, pertanto, non deve limitarsi alla mera trasmissione di conoscenze, ma deve esplorare nuove strade capaci di favorire lo sviluppo delle potenzialità innate dell'essere umano. Attraverso rigorosi studi scientifici e osservazioni dirette, Montessori (2021) ha evidenziato che i bambini, specialmente nei primi due anni di vita, possiedono qualità psichiche particolari che devono essere coltivate in collaborazione con la natura. È durante questo periodo sensitivo che l'essere umano può sfruttare al massimo la sua naturale predisposizione all'apprendimento culturale. In questa fase della vita, il mondo psichico del bambino è contraddistinto da un'energia costruttiva, vivace e dinamica, che spesso viene soppressa. Tuttavia, questo non deve affidarci all'illusione di conoscere bene il bambino e di saperlo significare, perché una comprensione autentica non può che passare attraverso le vie della reciprocità, dell'ascolto e della coevoluzione (Sannipoli, 2022).

Non a caso, la chiave di lettura che ci offre la prospettiva pedagogico-didattica amplia questo orizzonte associando al concetto di funzionamento umano i principi della didattica inclusiva. Questo non solo porta ad andare oltre il riduzionismo specialistico, verso una valorizzazione delle capacità e delle risorse di ogni persona (Gaspari, 2017), come anche Montessori sosteneva (Gaggioli, 2024), ma implica, costantemente in linea

con le teorie della pedagoga marchigiana, che le difficoltà incontrate da alcuni allievi non debbano essere ricondotte a una problematica del singolo, bensì vadano correlate alla capacità dell'ambiente di offrire risposte organizzative e didattiche in grado di facilitare il suo apprendimento e la sua partecipazione, rendendo così effettiva l'educazione di e per tutti (Bocci, 2021).

La stessa Montessori (2000, 2021), delineando i tratti distintivi della figura dell'insegnante, plasma l'immagine di un maestro capace di incoraggiare la partecipazione dei bambini all'attività culturale attraverso la predisposizione di un ambiente di apprendimento strutturato, volto a favorire una presenza del bambino libera e autonoma, e l'osservazione, mediante l'astensione da ogni intervento troppo diretto e invadente.

L'importanza dell'ambiente rappresenta infatti uno degli elementi di maggiore rilevanza nel pensiero montessoriano (Fantini, 2020) ed è interessante notare come oggi la sua importanza venga riconosciuta anche dall'ICF (OMS, 2002) ovvero lo strumento accettato da 191 Paesi come lo standard internazionale per la Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute. L'ICF descrive infatti i suoi domini non solo dal punto di vista corporeo e individuale (Funzioni e Strutture Corporee), ma anche sociale (Attività e Partecipazione), armonizzati nel termine ombrello *funzionamento*.

È in questo contesto educativo che l'osservazione diviene il terreno d'incontro tra i bisogni dell'educando e l'intenzionalità educativa del maestro.

Perciò, grazie a un insegnante qualificato e a un ambiente appropriato, ogni essere umano può avere la possibilità di seguire un percorso di sviluppo naturale. È in questo modo, che a ciascun individuo può essere garantita l'opportunità di diventare agente di trasformazione sociale e costruttore di un mondo armonioso e pacifico (Lawrence, 2015). Un mandato che ci sentiamo di estendere a tutti i docenti, indipendente-

mente dalla loro formazione. Ed è tutta didattica la risposta a questi compiti cosmici, che si concretizza nel portare nella realtà quotidiana un'esperienza vissuta di cittadino nel mondo, attraverso la formazione di adulti e la predisposizione di un ambiente in grado di offrire esperienze di vita reali, appaganti e condivise, all'interno delle quali esercitare la libertà di scelta, assumendosi la responsabilità dell'impatto che le proprie azioni avranno sul benessere della comunità in cui si agisce.

5. Seminare la pace fin dall'infanzia: una proposta didattica

Seguendo le orme di Maria Montessori all'interno di un sentiero segnato dalla prospettiva bio-psico-sociale, nei prossimi capitoli vengono presentate cinque proposte di percorsi didattici frutto di un lavoro di ricerca condotto con gli studenti iscritti al corso di Didattica e Pedagogia speciale (a.a. 2023-2024) nell'ambito del corso di laurea magistrale Insegnamento dell'italiano a stranieri presso l'Università per Stranieri di Perugia, in collaborazione con gli e le insegnanti della scuola dell'infanzia a metodo montessoriano Santa Croce di Perugia.

Sono state ideate alcune proposte didattiche che, partendo dalla descrizione del contesto (una scuola dell'infanzia di Perugia) e del target (bambini e bambine nella fascia 3-6 anni), in una prospettiva inclusiva (Ianes, Demo, 2022), fossero in grado di favorire un equilibrio tra gli obiettivi di apprendimento per sviluppare conoscenze, abilità, valori, atteggiamenti e comportamenti e gli obiettivi legati ai temi dell'arte, della musica, dell'intercultura, dell'alimentazione, del gioco e del disegno. Il tutto attraverso l'attivazione di una responsabilità condivisa e pratiche collaborative, supportate dal reciproco sostegno (risorsa compagni) e dall'ascolto attento dei bisogni, desideri e preferenze di ciascun bambino. Per ciascuna proposta didattica viene individuata la presenza dei principi guida (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura,

2024) per un'educazione trasformativa, orientata a promuovere politiche e attività educative di elevata qualità, volte a favorire un'educazione inclusiva e rispettosa della diversità, basata sui diritti umani, sull'uguaglianza di genere e sull'etica della cura, della solidarietà e della cittadinanza globale.

Infine, dal momento che l'osservazione ha carattere di scientificità quando è funzionale alla realizzazione degli obiettivi, quando è programmata, documentata sistematicamente e messa in relazione con l'ipotesi iniziale, oltre che soggetta a prove e a controlli; ciascuna proposta di attività didattica è corredata da una selezione di indicatori ICF che possono essere utili sia per orientare l'osservazione, nella scelta del "che cosa osservare", che per nutrire il momento interpretativo di spunti e riflessioni ulteriori.

Seconda Parte

8.

Maria Montessori: Pedagogy for peace.

Il primo Corso di perfezionamento internazionale
per imparare ad insegnare la pace

Cristina Gaggioli, Giorgia Montanucci¹

1. Design di un percorso formativo rivolto a insegnanti di tutto il mondo

Con l'istituzione di un apposito gruppo di lavoro presso l'Università per Stranieri di Perugia, dedicato al Centro Studi Montessori e ai Progetti con Scuola Santa Croce², iniziò a prendere forma, qualche anno fa, l'idea di avviare un'iniziativa progettuale importante, il primo corso di perfezionamento internazionale, in collaborazione con la scuola Santa Croce di Perugia e con l'Associazione Montessori Internazionale (AMI), destinato a docenti montessoriani provenienti da tutto il mondo. La finalità del progetto è quella di perpetuare l'eredità pedagogica di Maria Montessori in relazione all'educazione alla pace, valorizzando le risorse storiche di elevato valore pedagogico presenti nel

- 1 Il contributo è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori: Cristina Gaggioli ha scritto il paragrafo 1 e Giorgia Montanucci ha scritto i paragrafi 2 e 3.
- 2 Il gruppo di lavoro era costituito, per la parte scientifica, oltre che dalla scrivente, dalla prof.sa Dianella Gambini, Coordinatrice del gruppo di lavoro e dalla prof.sa Francesca Malagnini, Delegata Rettoriale alla Formazione, Master, Alta Formazione e Dottorato.

nostro Ateneo (Costamagna, 2024) e nel territorio, con l'obiettivo di offrire un'interpretazione contemporanea e aggiornata delle pratiche educative montessoriane, orientate alla creazione di un ambiente scolastico inclusivo e promotore di pace.

La selezione delle tematiche affrontate dal corso e le modalità di svolgimento preferite dai potenziali corsisti sono state definite a partire da un'indagine (Gaggioli, 2023) condotta in fase preliminare.

Dal punto di vista dei contenuti il corso si propone di offrire una lettura del tema "educazione alla pace" attraverso lo studio storico e l'approfondimento culturale dell'attuale situazione mondiale, in materia di diritti umani e dei bambini in particolare, per poi introdurre i corsisti in una seconda parte, più a carattere didattico-pedagogico, che prevede lo studio e l'analisi delle pratiche montessoriane, alla luce dei contributi scientifici più attuali.

Il design tecno-didattico del percorso di formazione (Merrill, 2002) si basa su un modello che prevede l'erogazione di 150 ore complessive di corso distribuite su quattro moduli di cui due online e due in presenza, con il riconoscimento di 6 CFU.

I primi due moduli erogati interamente online perseguono l'obiettivo di mobilitare le conoscenze pregresse, dirigendo l'attenzione verso i contenuti chiave del corso, con la finalità di attivare l'interesse verso le tematiche trattate e fornire le prime conoscenze di base, di carattere storico-culturale, prima ancora che didattico-pedagogico.

I due moduli in presenza, svolti presso la sede dell'Università per Stranieri di Perugia e nella storica scuola Santa Croce di Perugia, prevedono lezioni frontali, attività laboratoriali in gruppo, osservazione diretta e visite guidate nei luoghi di interesse montessoriano. È in questa fase che i docenti sono chiamati ad interrogarsi sui temi dell'arte, dell'intercultura, dell'alimentazione, del gioco e del disegno e ad osservare lo svolgimento dei percorsi didattici delineati, attraverso pratiche riflessive e scambi culturali.

Il modello progettato prevede per ciascun modulo, sia in presenza che online, tre fasi: a) *attivazione*, attraverso l'introduzione teorica ai temi del diritto alla pace e dell'educazione alla pace, b) *applicazione*, con la realizzazione delle attività di apprendimento a carattere collaborativo e riflessivo e c) *valutazione formativa*, che contiene il feedback rispetto al risultato della prova con l'attribuzione dei punteggi.

È in questo contesto formativo che avviene l'incontro tra le idee di pace di Maria Montessori e la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) oltre che tra la dimensione osservativa, centrale nella pratica didattica montessoriana e la Classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute (ICF).

2. La parte online del Corso di perfezionamento "Maria Montessori: Pedagogy for Peace"

La parte online si apre con il Modulo 0, una fase preliminare di familiarizzazione con la piattaforma e la struttura generale del Corso. In questo modulo, vengono fornite istruzioni dettagliate su come navigare partendo dalla *dashboard* e su come gestire le attività sia in modalità sincrona che asincrona. Inoltre, viene fornita una descrizione dei materiali di supporto e delle risorse a disposizione degli studenti, tramite indicazioni circa le modalità di interazione tra pari, con i docenti, con il Tutor e con il supporto tecnico.

Il Modulo 0 include anche alcuni esempi pratici che illustrano le attività e le risorse presenti nei vari moduli del Corso, con l'obiettivo di guidare lo studente nell'avvio del suo percorso formativo all'interno della piattaforma. Un forum di benvenuto è stato istituito per favorire l'interazione iniziale tra i partecipanti, la Direttrice del Corso e il Tutor, contribuendo così a instaurare un ambiente di apprendimento collaborativo fin dal primo accesso.

La parte a distanza prevede l'erogazione di due Moduli (M1 e M2) all'interno della piattaforma Moodle "*Learning OnLine*" (LOL) dell'Università per Stranieri di Perugia, riportati a seguire:

- *Children and wars: peace, rights, health and education* (I bambini e le guerre: pace, diritti, salute e educazione) - M1
- *Languages and human rights in the philosophy of non-violence* (Lingue e diritti umani nella filosofia della nonviolenza) - M2

Nella prima fase di attivazione dei due moduli vengono forniti materiali di approfondimento di vario tipo, tra cui articoli, link, risorse audio, video e podcast per consentire un primo avvicinamento alla tematica e per mobilitare le conoscenze pregresse dei corsisti. Tale scelta, oltre a rendere i partecipanti protagonisti del proprio percorso formativo, risponde alla necessità di mettere a disposizione materiali multimodali che favoriscano l'inclusione e l'accessibilità, in linea con i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL) (Meyer et al, 2014), garantendo così opportunità di apprendimento adatte a una vasta gamma di stili cognitivi ed esigenze individuali.

Ciascuno dei due moduli prevede anche la costante disponibilità di lezioni videoregistrate e di alcune attività da svolgere online, propedeutiche alla proposta formativa della parte in presenza che si svolgerà a Perugia.

La fase di applicazione prende avvio dalla lezione in sincrono su *Teams*, tenuta dal docente di riferimento del Modulo. Alla lezione frontale segue un lavoro di gruppo, coordinato dal docente, che si configura come momento di scambio e condivisione sia con gli altri partecipanti che con i docenti. In questo contesto, emerge la capacità di saper applicare quanto appreso a contesti diversi, trasformando il sapere teorico in competenze operative. Questo processo si realizza attraverso la collaborazione e la condivisione attiva, permettendo ai partecipanti di

dimostrare la padronanza e la trasferibilità delle conoscenze acquisite. Ciò è stato perseguito anche con la predisposizione di forum tematici a conclusione di ogni modulo, promuovendo un confronto sull'argomento trattato, alla luce degli approfondimenti condotti e della propria esperienza.

Per quanto concerne la fase di valutazione, al termine di ciascun modulo è stato inserito un test a risposta multipla contenente dieci domande riguardo gli argomenti teorici e il materiale di approfondimento fornito. I test finali sono stati predisposti dai docenti dei rispettivi Moduli e corretti in modo automatico dalla piattaforma *Moodle*.

Tutte le lezioni sulla piattaforma *Teams* sono state registrate al fine di garantire ai corsisti la possibilità di recuperare il contenuto didattico e di non perdere informazioni in caso di assenza durante le sessioni sincrone.

Tale approccio ha tenuto conto del possibile *status* di lavoratore/lavoratrice dei corsisti ma anche del fuso orario che, in alcuni casi, poteva precludere la frequenza delle lezioni in sincrone. Durante l'intero percorso formativo, i corsisti hanno beneficiato di un costante supporto didattico da parte di un Tutor e di assistenza tecnico-informatica, assicurando così una fruizione ottimale delle attività proposte. Nello specifico, il Tutor didattico online ha gestito la comunicazione diretta con i partecipanti sia tramite forum, stimolando la partecipazione attiva dei corsisti, ma anche tramite e-mail per risolvere le difficoltà emergenti.

Oltre a monitorare l'andamento dei corsisti relativamente ai singoli moduli e agli accessi alla piattaforma, ha fornito supporto nella gestione delle eventuali inadempienze o situazioni critiche. Tale *modus operandi* si è concretizzato tramite solleciti individualizzati e messaggi in piattaforma utili per ricordare scadenze prefissate e comunicazioni.

3. La parte in presenza del Corso di perfezionamento “Maria Montessori: Pedagogy for Peace”

L'avvio della parte in presenza del Corso si ha il 15 luglio 2024, con il *Symposium* “Maria Montessori: Pedagogy for Peace”, moderato dal Magnifico Rettore Valerio De Cesaris, presso l'aula magna di palazzo Gallenga Stuart, sede storica dell'Università per Stranieri di Perugia. Questo rappresenta il momento inaugurale del corso in presenza, al quale hanno preso parte relatori di rilievo³ di fronte a una numerosa platea composta da docenti della scuola pubblica e paritaria, docenti universitari, cariche pubbliche, formatori di docenti, esperti montessoriani, dottorandi, ricercatori e cittadinanza interessata alla tematica. L'evento ha visto il succedersi di interventi che hanno affrontato temi legati alla pace in una chiave di lettura montessoriana, ampliando lo sguardo verso orizzonti pacifisti estremamente attuali nel contesto contemporaneo.

La fase di attivazione della parte in presenza, avente inizio con il Simposio, prosegue con lo svolgimento di due Moduli (M3 e M4) relativi alle seguenti aree tematiche:

- *Educating for peace in a world of wars, promoting encounter, beauty and health* (Educare alla pace in un mondo di guerre promuovendo l'incontro, la bellezza e la salute) - M3.
- *Education for Equality and Inclusion* (Una didattica per l'uguaglianza e l'inclusione) - M4.

Ciascuno dei due Moduli include lezioni frontali, lavori di gruppo e visite didattiche guidate presso alcuni luoghi umbri strettamente legati al pensiero e alla vita di Maria Montessori:

3 Per ulteriori informazioni si rimanda alla pagina dedicata del sito istituzionale dell'Università per Stranieri di Perugia: <https://www.uni-strapg.it/it/simposio-maria-montessori-una-pedagogia-per-la-pace>.

il Sacro Convento di Assisi e Villa Montesca a Città di Castello, in provincia di Perugia. Queste attività offrono ai partecipanti l'opportunità di immergersi nei contesti storici e culturali che hanno ispirato il suo approccio educativo, arricchendo così il percorso formativo con un'esperienza diretta strettamente legata al territorio. Il Sacro Convento di Assisi, con la sua profonda eredità spirituale legata alla vita e alla presenza di San Francesco, rappresenta un luogo emblematico di pace e dialogo, incarnando i valori di fratellanza e armonia che sono al centro dell'educazione alla pace promossa da Maria Montessori. Oltre a custodire alcune delle più importanti opere d'arte medievali, il Sacro Convento di Assisi conserva anche preziosi manoscritti e libri antichi, tra cui opere legate alla vita di San Francesco e agli scritti della tradizione francescana, che testimoniano l'importanza della sua eredità spirituale e culturale nella promozione della pace e del dialogo tra i popoli.

La visita didattica a Villa Montesca a Città di Castello riveste un significativo valore per chi desidera approfondire tematiche montessoriane. La villa, residenza del barone Leopoldo Franchetti e di Alice Hallgarten, rappresenta un sito emblematico per comprendere il contesto storico e culturale in cui il suo rivoluzionario approccio pedagogico prese forma. A Villa Montesca Maria Montessori tenne il suo primo corso di formazione nel 1909, al quale parteciparono più di 90 insegnanti interessati alle sue innovative pratiche educative. Proprio in questo luogo, Maria Montessori scrisse la sua celebre opera "Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini", di cui è conservata una copia nella biblioteca storica di Romeo Gallenga Stuart presso l'Università per Stranieri di Perugia (insieme a numerosi altri documenti che attestano l'importante contributo della pedagogista all'interno dell'Ateneo).

A seguire, la fase di applicazione prevede l'organizzazione di un Laboratorio (*Practical Workshop Activities - PWA*) presso la Scuola dell'Infanzia Santa Croce di Perugia, con l'obiettivo

di approfondire l'osservazione sul campo da parte dei corsisti. Questa attività offre l'opportunità di mettere in dialogo le conoscenze teoriche apprese durante il Corso e la prassi didattica, consentendo ai partecipanti di osservare e analizzare le dinamiche educative nel contesto scolastico.

Inoltre, il laboratorio favorisce lo scambio di idee e di esperienze tra i corsisti, stimolando una riflessione critica sulle metodologie didattiche e sull'importanza dell'osservazione come strumento fondamentale per la pratica educativa.

L'oggetto e il focus di osservazione sono quindi le pratiche didattiche e i processi di apprendimento delle attività svolte in aula, alle quali fa seguito la stesura di specifici protocolli osservativi e una successiva condivisione in plenaria.

Il Laboratorio approfondisce le seguenti tematiche, promuovendo al contempo un approccio interdisciplinare volto a integrare diverse prospettive e conoscenze:

- *Arte e musica (PWA1: Art and music workshop)*
- *Interculturalità (PWA2: Intercultural education workshop)*
- *Alimentazione (PWA3: Nutrition and health workshop)*
- *Gioco (PWA4: Childhood play workshop)*
- *Disegno infantile (PWA5: Children's drawing workshop).*

Al termine delle attività laboratoriali è prevista la redazione, consegna e discussione di un *Project Work (PW)* inerente a una tematica a scelta tra quelle trattate (gioco, salute, musica e arte, lingua, disegno), contestualizzata nell'ambito dell'educazione alla pace.

La fase di valutazione, prevista alla fine di ciascun modulo didattico, sia per la parte online che per quella in presenza, ha l'obiettivo di verificare l'effettiva acquisizione dei contenuti presentati. Le valutazioni consistono in prove scritte, prevalentemente a scelta multipla, somministrate online tramite la piattaforma di Ateneo *LOL (Learning On Line)* il giorno di chiusura del modulo. Per i moduli online, ai partecipanti ven-

gono forniti gli orari di apertura e chiusura della prova, al fine di consentire la partecipazione da diverse zone orarie. Per la parte in presenza, le valutazioni sono programmate nel calendario del corso e sono espresse in trentesimi.

Al termine del corso, è prevista una valutazione finale che consiste in una presentazione individuale e discussione del *Project Work* davanti alla Commissione esaminatrice. Per accedere alla valutazione finale, i partecipanti devono aver superato tutte le prove di fine modulo, svolto l'attività laboratoriale e soddisfatto i requisiti di frequenza per la parte in presenza del corso.

Al termine del percorso, le competenze specifiche acquisite dai partecipanti vanno nella direzione di una rinnovata prospettiva critica sulle problematiche attuali relative ai conflitti nel mondo e ai diritti internazionali dei bambini. Questo bagaglio di conoscenze non solo favorisce un dialogo costruttivo tra professionisti, promuovendo lo scambio di idee e buone pratiche didattiche, ma contribuisce a un approccio integrato all'educazione alla pace, che si fonda sull'educazione della prima infanzia per seminare valori di rispetto, tolleranza e cooperazione, creando così una base solida per un futuro di pace e giustizia sociale.

Inoltre, il potenziamento delle pratiche di osservazione in aula e la creazione di strumenti specifici per l'analisi dei processi di apprendimento costituiscono una pratica strutturata e riflessiva utile ai docenti per monitorare efficacemente il progresso degli apprendenti e per adattare le proprie metodologie didattiche. Tale approccio considera l'insegnante quale professionista riflessivo (Schön, 1993), capace di analizzare criticamente la propria pratica e di apportare miglioramenti continui nel processo educativo, tenendo conto delle variabili specifiche del contesto di riferimento.

In conclusione, il Corso di perfezionamento "Maria Montessori: Pedagogy for Peace", oltre ad arricchire le competenze individuali dei partecipanti, rappresenta un passo significativo

verso la costruzione di un ambiente educativo più consapevole e inclusivo, in grado di affrontare le sfide contemporanee legate all'educazione alla pace con responsabilità e sensibilità.

Alimentazione

9.

Il passaggio dalla nutrizione alla alimentazione nel mondo infantile

Laura Dalla Ragione e Beatrice Fava

La scoperta di una nuova pietanza contribuisce alla felicità del genere umano più della scoperta di una stella.
Anthelme Brillant-Savarin

Se prendiamo seriamente in considerazione questa frase, proviamo solo ad immaginare cosa accade ad un bambino che inizia a scoprire nuovi piatti e nuovi gusti. Attraverso l'atto del mangiare e il gusto noi, infatti, conosciamo la realtà non solo materiale, ma andiamo alla scoperta anche del nostro mondo emotivo e di noi stessi. Non a caso è sempre di Brillant-Savarin la frase "Dimmi cosa mangi e ti dirò chi sei", così attuale ai nostri giorni, dove le scelte alimentari sono diventate strumento di distinzione e classificazione all'interno della società (Niola, 2015). Cosa succede quindi nel mondo interiore di un bambino che è disinteressato all'alimentazione e ha paura del cibo? Cosa ci vuole comunicare di così importante di se stesso?

Sin dalla nascita quello alimentare non è mai un atto di mera nutrizione. La differenza tra alimentazione e nutrizione è poco nota, ma porta con sé una sfumatura di particolare importanza all'interno di una riflessione sul comportamento alimentare. Il termine *nutrizione* indica quanto serve a nutrire, con riguardo alla qualità o alla quantità e indica il complesso dei processi biologici che consentono o condizionano la crescita,

lo sviluppo e l'integrità dell'organismo. L'*alimentazione*, invece, è definita come scelta e consumo consapevole da parte dell'individuo di alimenti e bevande nelle loro varie combinazioni, influenzata da fattori biologici e non biologici (relazionali, psicologici, sensoriali, socioculturali etc.) (Federazione delle Società Italiane della Nutrizione, 2010). Possiamo dire quindi che l'alimentazione si "nutre" di qualcosa che può anche non appartenere alla sfera alimentare, come le relazioni e le emozioni.

Questo ci è chiaro se pensiamo al primo incontro che il neonato vive con il nutrimento attraverso l'esperienza dell'allattamento (che sia al seno o al biberon): il bambino sperimenta da subito il legame che intercorre tra il cibo e l'affetto, e attraverso il suo comportamento alimentare inizia a comunicare con i suoi genitori. L'atto alimentare del neonato non si esaurisce infatti nel soddisfacimento delle esigenze fisiologiche, ma porta con sé la richiesta di un nutrimento altro, ovvero dell'amore dei genitori. In una maniera del tutto naturale e funzionale il comportamento alimentare diviene, quindi, il primo modo di comunicare con l'altro.

Ciò ci fa comprendere meglio la possibilità che il bambino tenda, in alcune fasi del suo sviluppo, a comunicare attraverso il canale alimentare difficoltà, angosce, paure legate ai compiti evolutivi che sta affrontando. In questi momenti, le dinamiche relazionali ed affettive, se non vengono gestite in maniera serena, possono portare allo sviluppo di veri e propri comportamenti alimentari patologici. La mamma possiede e coltiva dentro di sé la capacità di interpretare, tradurre e rispondere ai bisogni del figlio; tuttavia, a volte, può capitare che si verifichi un fraintendimento delle richieste che, se gestito attraverso l'alimentazione, può creare una confusione tra il bisogno (fame) e il desiderio (affetto). Spesso nelle storie di bambini e adolescenti con disturbi alimentari emerge tale confusione e la tendenza a rispondere alla domanda di attenzione e affetto con l'offerta di cibo o oggetti.

Ricordiamo inoltre che il processamento delle informazioni

“non nutritive”, anche se strettamente legate all'alimentazione, che passano durante l'allattamento (come le esperienze tattili, olfattive e visive) andranno a costituire il nucleo delle primissime *memorie alimentari implicite* le quali, a loro volta, influenzeranno il comportamento alimentare del bambino (piacere/disagio e apertura/chiusura verso il cibo) (Fatati, Amerio, 2017). Anche in questo modo, quindi, lo sviluppo del comportamento alimentare nel bambino sarà strettamente correlato al rapporto che avrà con il cibo nella vita adulta e al suo stato di salute.

Sempre durante l'allattamento si mette in gioco un altro aspetto fondamentale per lo sviluppo del bambino: come dice Winnicott “il bambino è qualcosa che non esiste” e solo nell'incontro affettivo con l'altro, in particolare durante il contatto che avviene nell'allattamento, il bambino scopre ed inizia a coltivare la propria individualità (Winnicott, 1971). Anche il legame tra identità e alimentazione, quindi, è un fatto naturale e continua per tutto il processo di crescita dell'individuo, nello svezzamento e, successivamente, anche attraverso i primi rifiuti alimentari, che avvengono solitamente intorno ai due anni, e mediante l'affermarsi di un proprio gusto personale, che può anche differenziarsi da quello dei genitori.

Durante lo svezzamento avviene la prima importante separazione del bambino dalla mamma e questa tappa rappresenta un nodo cruciale nello sviluppo psicologico della prima infanzia, in cui il bambino inizia a sperimentare per la prima volta l'autonomia personale e il rispecchiamento della propria identità. Lo svezzamento rappresenta un percorso sia dei genitori che del bambino, un passaggio altamente simbolico ed emotivamente molto intenso. Tutti i cambiamenti che avvengono durante questo processo, ovvero passare in posizione seduta e frontale rispetto ai genitori, sperimentare alimenti, sapori e consistenze nuove, sperimentare abilità nuove (masticare, deglutire, coordinazione motoria), portare alla bocca alimenti in autonomia con le mani o il cucchiaino, sono frutto di un per-

corso interiore del bambino, ma sempre in relazione con i suoi genitori e con il contesto familiare. In questa fase il bambino inizia anche a sperimentare la frustrazione, come quella delle nuove regole alimentari (orari, differenziazione degli alimenti) che comportano la comprensione che esiste altro al di fuori di sé e delle sue richieste, che possono non essere soddisfatte nell'immediato. Questa frustrazione, che è bene che i genitori aiutino a conoscere e affrontare, permette la coltivazione della fiducia nell'altro e una migliore comprensione della realtà. In questa fase, quindi, l'atto alimentare introduce il bambino nell'esperienza che il mondo ha un certo funzionamento, che non sempre coincide con ciò che lui desidera: i genitori servono a tranquillizzarlo in questo passaggio. Anche in tale fase è molto importante che la frustrazione non sia gestita con il cibo, ma con rassicurazioni affettive.

Come già accennato, intorno ai due anni iniziano a manifestarsi i primi "no", che si inseriscono nella prima fase di autodeterminazione. Bisogna tenere presente che in età prescolare è del tutto normale che si manifesti questo periodo di opposizione o rifiuto, anche in relazione a situazioni/persone/oggetti non conosciuti, così come con il cibo. Il bambino, durante tale fase, sperimenta il suo potere decisionale, i suoi limiti e la risposta dei genitori nel suo essere oppositivo: egli ha bisogno di essere riconosciuto come più autonomo, inizia ad avere un suo posto a tavola e essere indipendente nell'assunzione del cibo. Oltre al riconoscimento della propria autonomia, il bambino ha però bisogno di sentirsi protetto dal nuovo, dal non conosciuto, per cui l'esempio alimentare e il clima familiare al momento dei pasti gioca un ruolo indispensabile affinché questa fase risulti serena per lui.

Durante l'età scolare (3-5 anni) i fattori ambientali – in particolare quelli familiari – rivestono un ruolo ancora fondamentale nello sviluppo del comportamento alimentare, come nelle sue scelte alimentari, che dipendono fino all'80% proprio dai fattori ambientali e culturali (Perusse, Bouchard, 2000,

pp. 1285-1290). Solo nell'età di latenza (5-11 anni) iniziano ad acquistare più importanza per il bambino fattori ambientali esterni, soprattutto il confronto con il gruppo dei pari e l'influenza dei mass media.

Con l'avanzare degli anni proseguono di pari passo il compito evolutivo legato all'alimentazione e il processo di sviluppo dell'autonomia e della separazione; quest'ultimo si espliciterà infine nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza. I primi passi li abbiamo già visti: la gestione fisica del cibo: masticamento, deglutizione, utilizzo posate; l'integrazione sensoriale gusto/olfatto/vista; la regolazione fame/sazietà accompagnata dalla comunicazione e l'interpretazione efficace dei bisogni e delle sensazioni interne; la gestione degli aspetti sociali (convivialità, tempi, condivisione, regole comportamentali).

L'adolescenza, quindi, rappresenta il momento in cui si delinea in maniera più importante il senso di autonomia e di individuazione di sé e, nel comportamento alimentare, emergono nuovi compiti evolutivi come la selezione degli alimenti appropriati all'età e ampliamento della scelta alimentare, equilibrata nei vari gruppi alimentari, più responsabilità rispetto all'igiene e sicurezza del cibo. L'adolescente arriva, anche in campo alimentare, al raggiungimento di una condizione di separazione, mediante il passaggio da uno stato di dipendenza dalla famiglia alla capacità di prendersi cura di sé. L'adolescenza, tuttavia, come ben sappiamo, è anche il momento in cui avvengono trasformazioni corporee importanti e i ragazzi divengono consapevoli degli effetti del proprio comportamento alimentare sul piano corporeo. In questa età il rapporto dei ragazzi con il cibo, pur preservando e veicolando una forte connotazione affettiva, che esprime la qualità della separazione evolutiva, diviene anche un "trattamento" delle istanze del corpo: un oggetto, dunque, che soddisfa una esigenza istintuale ed appaga uno sfizio, ma che contiene anche il potere di trasformare l'immagine del proprio corpo (Mastrole, Pace, 2015).

Concludendo, l'indipendenza alimentare si conquista du-

rante un lungo percorso ed è il risultato di un giusto equilibrio sul piano temporale e del sostegno: durante l'infanzia, un eccessivo controllo genitoriale può condurre a una ribellione da parte del bambino, mentre un eccesso di autonomizzazione può porre il bambino in una condizione troppo complessa per le sue capacità, esponendolo ad un fallimento. In questo senso, il processo di transizione verso l'alimentazione autonoma può comportare tensioni e conflitti. Ciò che viene messo in discussione è il tema dell'autonomia e del controllo: il comportamento alimentare rappresenta un ambito di comunicazione tra il bambino e i genitori e può quindi diventare un mezzo per comunicare malessere o ansia. I problemi psicologici insorgono più comunemente in relazione alle ultime componenti della transizione verso l'alimentazione autonoma, ovvero la comunicazione efficace dei bisogni e il raggiungimento della condizione di separazione.

Ma i bambini nel passaggio dalla nutrizione alla alimentazione hanno bisogno di esempio e rassicurazione verso il cibo. Il confronto con un ambiente sereno e incoraggiante lo potrà spingere a fare delle nuove esperienze che lo tranquillizzeranno e rinforzeranno le sue capacità.

Può sembrare semplicistico, ma non lo è. Questa è la chiave di volta per poi lavorare sulle specifiche difficoltà del bambino. Parlando di esempio e di rassicurazione, non possiamo non trattare di un aspetto strettamente correlato: le regole. È necessario essere molto comprensivi ma questo non significa che non ci debbano essere delle regole, anzi, è molto importante per un bambino capire che esistono delle regole chiare e condivise, che possono fungere da limite rassicurante. Il valore della disciplina a tavola, infatti, riguarda la possibilità di essere invitato ad "avere un posto a tavola", un posto nella famiglia, come un individuo che si può esprimere ed essere ascoltato, a patto che osservi certe regole. Molto spesso per i bambini le regole al momento del pasto o riferite al cibo sono molto confuse e non vengono rispettate, sia dai genitori che dai bambini.

Il comportamento non tollerato a tavola, a volte, può essere una richiesta da parte del bambino ad un ordine, un contenimento, un limite. È importante quindi che i genitori e il bambino trovino delle nuove regole che possano sostenere entrambi a vivere più serenamente, e rispettosamente, i pasti. L'intervento chiesto ai genitori non è tanto quello di "raddrizzare" il comportamento del bambino, quanto offrire un ambiente sereno in cui è chiaro cosa si può fare o meno, comunicando che il momento del pasto è diverso dagli altri della giornata, perché si nutre sia il corpo, sia la relazione⁷.

10.

Proposta didattica:
Alimentazione per la pace

Cristina Gaggioli

1. Introduzione alla proposta didattica

L'alimentazione riveste un ruolo cruciale nello sviluppo infantile, fungendo non solo da fattore nutrizionale, ma anche da elemento significativo nel processo di socializzazione e nella costruzione dell'autonomia. Durante la prima infanzia, il rapporto con il cibo diviene uno dei principali ambiti attraverso cui i bambini iniziano a esplorare la loro individualità e a interagire con l'ambiente che li circonda. La transizione dall'essere nutriti all'acquisizione di competenze alimentari autonome si configura come un processo graduale e complesso, spesso caratterizzato da tensioni e conflitti intrinseci.

Inoltre, il comportamento alimentare si presenta come un'importante forma di comunicazione e di condivisione. Attraverso le dinamiche legate al cibo, i bambini possono infatti manifestare malesseri, ansie o bisogni di attenzione, ma anche alla convivialità, al piacere dello stare insieme e del prendersi cura dell'altro. In questo contesto, le regole associate ai pasti non si limitano a garantire una condotta adeguata, ma rivestono un ruolo fondamentale nella costruzione di un senso di sicurezza e appartenenza.

Nel pensiero di Maria Montessori (2022) la corretta alimentazione è uno dei punti chiave del benessere psicofisico

del bambino, altrimenti soggetto a possibili disturbi intestinali con un impatto non trascurabile sul sistema nervoso centrale. Per questo l'attività tende a mirare alla promozione di un'igiene alimentare rigorosa, regolamentando quantità e qualità dei pasti in base all'età. La dieta consigliata da Montessori è ricca di proteine e albumina, una proteina priva di carboidrati, che ha la funzione di mantenere il livello dei liquidi nei vasi sanguigni, trasportare ormoni, vitamine e ioni (come il calcio) nell'organismo e fungere da antiossidante plasmatico. In particolare, Montessori sottolinea come per i bambini con bisogni educativi speciali (in Montessori "deficienti") sarebbe utile che un medico personalizzasse le indicazioni nutrizionali, poiché la dieta può comprendere in sé una vera e propria cura. Oggi tutti conoscono le regole dell'alimentazione e i benefici della vita all'aria aperta, che fornisce abbondante ossigeno ai polmoni. Tuttavia, il bambino non è semplicemente un essere da nutrire. Fin dalla nascita, egli è una creatura dotata di anima. Per garantirne il benessere, non è sufficiente soddisfare solo i bisogni materiali; è essenziale aprirgli la strada per lo sviluppo spirituale. Se l'igiene del corpo offre indicazioni chiare per la cura fisica del bambino, l'igiene dell'anima, che abbraccia un ambito molto più ampio, deve completarla. Il bambino non ha solo bisogno del semplice nutrimento (Montessori, 1956). Questo diventa vero più che mai nelle "scuole come zone di pace" (Connolly, 2015) nate all'interno delle aree devastate dai conflitti, dove i bambini possono trovare tutto il *nutrimento* (fisico e spirituale) necessario.

In considerazione di tali premesse, l'attività didattica proposta si prefigge l'obiettivo di guidare i bambini verso l'indipendenza alimentare, attraverso un approccio pedagogico che favorisca il rispetto delle regole, la scoperta di nuove esperienze alimentari e il piacere della condivisione; il tutto all'interno di un contesto sereno e positivo.

Azioni intraprese

1. Promuovere la salute e il benessere fisico e mentale.
2. Utilizzare gli spazi aperti come luoghi di apprendimento per insegnare la sostenibilità e spiegare i cambiamenti climatici.

Obiettivi di apprendimento per sviluppare conoscenze, abilità, valori, atteggiamenti e comportamenti

- a. Competenze collaborative
- b. Capacità di adattamento e creatività

2. Descrizione dell'attività didattica

L'attività didattica è suddivisa in tre momenti di lavoro tutti uniti dallo stesso filo conduttore. L'intenzione è quella di rendere i bambini più consapevoli del cibo che consumano e del lungo processo richiesto per portare un singolo ortaggio nei loro piatti.

In un primo momento ai bambini verranno proposte due attività alternative, tra le quali ognuno di loro potrà scegliere in maniera individuale quale svolgere. Esse riguardano il lavoro nell'orto: una possibilità sarà innaffiare e curare le piante e una seconda sarà raccogliere gli ortaggi maturi. Nel farlo ogni bambino sarà messo a stretto contatto con la natura che lo circonda e inizierà a rendersi conto della provenienza della verdura e del lento procedimento che la natura richiede per fornire i suoi frutti.

Coloro che decidono di innaffiare le piante saranno dotati degli strumenti necessari e dovranno collaborare per irrigare le piante con la giusta quantità d'acqua: questo sarà utile per scoprire che le piante hanno bisogno di una precisa quantità di nutrimento e che questa non deve mancare né essere fornita in eccesso. Chi invece decide di dedicarsi alla raccolta dovrà preoccuparsi di raccogliere i frutti maturi ed evitare quelli an-

cora acerbi: vista la stagione dell'attività i bambini si troveranno a confrontarsi con ortaggi estivi, quali pomodori, zucchine, insalata, cetrioli o fagiolini.

Giunti a metà dell'ora dedicata all'attività i bambini faranno ritorno all'interno dei locali scolastici per proseguire il lavoro. Si presenterà di fronte a loro una seconda scelta, alla quale dovranno nuovamente rispondere individualmente e in totale autonomia. Le alternative proposte sono il lavaggio e la pulizia degli ortaggi raccolti o la preparazione della tavola per l'imminente pasto.

In un secondo momento i bambini che decidono di preoccuparsi della pulizia dei prodotti raccolti dovranno lavarli, tagliarli e renderli pronti al consumo. Verrà qui analizzata la differenza tra gli ortaggi edibili crudi, quali pomodori, insalata e cetrioli, e quelli che richiedono cottura (zucchine e fagiolini). Non sarà compito dei bambini cuocere o cucinare alcun prodotto: verranno dunque presi in considerazione e successivamente consumati solo gli alimenti che vengono abitualmente mangiati crudi. Sarà loro compito tagliarli a fette o pezzi perché siano pronti a riempire i piatti delle loro tavole. Chi invece decide di apparecchiare la tavola dovrà far attenzione a scegliere e posizionare nel giusto ordine tutti gli oggetti che questo compito richiede, arrivando alla piena consapevolezza delle funzioni e degli utilizzi di ognuno di essi.

Nell'ultima fase dell'attività, durante gli ultimi minuti i bambini torneranno a essere tutti insieme e sarà data loro la possibilità di consumare i frutti del loro precedente lavoro. Questo non sarà il pranzo vero e proprio dei bambini ma un premio nato dal lavoro portato a termine. Sarà qui interessante considerare la propensione dei bambini che hanno pulito le verdure a dividerle con coloro che invece si sono occupati di apparecchiare: la cooperazione per raggiungere scopi comuni è uno dei principali obiettivi dell'attività.

Principio guida per un'educazione trasformativa

- a. Attività orientata a un'etica della cura, della compassione e della solidarietà

Indicatori ICF per l'osservazione

A partire dal modello ICF gli indicatori individuati per l'osservazione in classe sono i seguenti: Avere coscienza degli oggetti usati (b111), Appetito (b1302), Condivisione (b1403), Uso fine della mano (d440), Uso della mano e del braccio (d445), Lavare le mani (d5100), Procurarsi beni di uso quotidiano (d6201), Preparare pasti (d630), Pulire e sparecchiare (d6401), Prendersi cura delle piante (d6505), Aiutare gli altri (d660).

Intercultura

11.

Diritti, diversità linguistica e interculturalità a scuola

Borbala Samu e Stefania Scaglione

1. Il diritto alla diversità

Dalle grandi tragedie del XIX e del XX secolo – il colonialismo, le guerre mondiali, i nazionalismi e l'Olocausto – si è sviluppata quella che oggi conosciamo come la cultura dei diritti della persona, cioè un insieme di principi basilari di rispetto per la persona umana in quanto tale, per la sua integrità e per il suo benessere sul piano fisico e morale.

In questo nuovo quadro valoriale si integra una concezione dell'educazione – anticipata da grandi precursori, tra i quali spicca la figura di Maria Montessori – che la riconosce quale diritto di ognuno e strumento primario per la realizzazione del pieno sviluppo della personalità, della partecipazione sociale, del rispetto per l'altro, della comprensione e della tolleranza reciproca.

Vale la pena di richiamare a questo proposito l'articolo 29, par. 1, lett. a-d della *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (Organizzazione delle Nazioni Unite, 1989):

1. Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità:
 - a. di favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;

- b. di inculcare al fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;
- c. di inculcare al fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;
- d. preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi, con le persone di origine autoctona.

Possiamo constatare in particolare come la lett. c dell'articolo appena citato associ non casualmente l'obiettivo del rispetto dell'identità culturale e linguistica del bambino con il rispetto dei valori nazionali del Paese nel quale egli vive: lo scenario è quello in cui il bambino viene educato in un Paese diverso da quello dal quale lui e la sua famiglia provengono. Appare chiaro, dunque, l'intento di richiamare le stesse autorità scolastiche al rispetto di questa diversità.

La gestione della diversità linguistica e culturale in ambito educativo è in effetti un tema tradizionalmente delicato, poiché ogni sistema scolastico, nella trasmissione di nozioni, saperi disciplinari, sistemi valoriali e simbolici, si basa sul presupposto di una generale condivisione della lingua e della cultura nazionali. La scuola, ogni scuola, è per sua natura immersa in una prospettiva "etnocentrica", che rende difficile accogliere chi proviene da altrove rispettandone l'alterità.

Aiutare l'alunno ad impadronirsi della nuova lingua è certamente un primo passo necessario, ma, nell'urgenza di realizzare questo obiettivo, è facile perdere di vista che egli possiede già una lingua, con la quale tuttora pensa, impara, coltiva in famiglia e nella sua comunità di origine legami estremamente

significativi sul piano affettivo e relazionale; questa lingua è parte della sua *persona* sociale, e come tale egli deve poterla sentire riconosciuta e accettata anche dagli insegnanti e dai compagni.

La ricerca in ambito psicolinguistico ha ormai dimostrato che l'uso della lingua madre non ostacola l'acquisizione della lingua di scolarizzazione, e che, anzi, il suo livello di sviluppo influenza positivamente lo sviluppo della seconda lingua (Cesaria, Cané, Bonifacci, 2018). La ricerca in ambito educativo, d'altra parte, dimostra che, nei contesti scolastici disponibili ad accogliere la diversità linguistica e culturale degli studenti, le attività didattiche che mobilitano e valorizzano le competenze plurilingui conseguono risultati positivi in termini di partecipazione e apprendimenti non solo da parte degli alunni alloglotti, ma anche da parte degli alunni provenienti da famiglie native (Scaglione, 2016; Carbonara, Scibetta, 2022). Come qualunque educatore sa, infatti, l'esplorazione delle differenze tra le lingue può essere un serbatoio inesauribile di stimoli e curiosità per i bambini e i ragazzi, tanto più quando si spinge verso mondi culturali nuovi e lontani.

La consapevolezza che, in un Paese con una storia migratoria relativamente breve quale l'Italia, gli alunni con cittadinanza di altri Stati raggiungono oggi l'11,2% degli alunni totali (Ministero Istruzione e Merito, 2024) ci aiuta a ricordare che l'educazione al confronto con la diversità linguistico-culturale è un terreno sul quale sempre più le istituzioni scolastiche sono chiamate ad impegnarsi, per formare donne e uomini capaci di costruire società realmente aperte e inclusive.

2. Educazione plurilingue e interculturale

Benché nella realizzazione concreta e nella messa a disposizione di risorse effettive ci siano ampi margini di miglioramento, rispetto alle sfide dell'educazione plurilingue e interculturale

l'Italia è all'avanguardia a livello programmatico, grazie ai contenuti di linee guida, normative, circolari e vari documenti di studio pubblicati negli ultimi vent'anni. Già nel 2012 le "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", nel punto relativo alla alfabetizzazione culturale di base nella scuola del primo ciclo, ribadivano quanto segue:

all'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica.

Più di recente sono stati pubblicati gli "Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori" (2022) che si propongono in continuità e attualizzano i documenti precedenti, nati con l'intento di realizzare una "via italiana" all'educazione interculturale e all'integrazione degli alunni stranieri. Nel documento si osserva che oggi la scuola italiana parte da una situazione di vantaggio rispetto a qualche decennio fa, visto che i "nativi multiculturali" delle nuove generazioni considerano ormai una condizione del tutto naturale avere un compagno di banco proveniente da un contesto culturale diverso. Tuttavia, il passaggio dalla semplice convivenza con la diversità allo scambio reciproco e fruttuoso tra culture richiede un intervento attivo da parte della scuola. Gli "Orientamenti interculturali" si propongono di offrire modalità organizzative e indicazioni operative per favorire l'inclusione, tramite interventi specifici

riguardanti gli studenti di origine migratoria (ad es. tramite la mediazione linguistico-culturale, l'orientamento e la prevenzione della dispersione e degli abbandoni scolastici) e un'educazione interculturale rivolta a tutti gli alunni. Oltre all'educazione alla cittadinanza e alla valorizzazione della diversità linguistico-culturale e del plurilinguismo, il documento si sofferma sull'importanza di sviluppare curricoli aperti alla conoscenza dei contributi di civiltà e di realtà storiche diverse da quelle europee e occidentali. Se la trasmissione dei saperi e dei valori rimane rigidamente eurocentrica (e monoculturale) e poco aperta alla dimensione globale, si rischia di trasmettere un'interpretazione riduttiva e parziale dell'educazione interculturale. Invece, una progettazione didattica attenta alla diversità potenzia non solo l'apprendimento *sulle* altre culture, ma anche l'apprendimento *dalle* culture, visioni del mondo, lingue e religioni altre.

12.

Proposta didattica:

Educazione interculturale per la pace

Cristina Gaggioli

1. Introduzione alla proposta didattica

Questo percorso didattico intende esplorare e valorizzare l'importanza dell'educazione come mezzo per promuovere la pace e l'interdipendenza tra gli esseri umani, sottolineando il ruolo della conoscenza reciproca e della cooperazione nella costruzione di una società armoniosa.

In "L'educazione e la pace" Maria Montessori (1964) sostiene che la vita sarebbe più semplice e serena se tutti coltivassero un profondo senso di gratitudine nei confronti del potere divino per aver favorito lo sviluppo di relazioni di interdipendenza, che costringono gli uomini a vivere in reciproca cooperazione, contribuendo al bene comune.

"Una educazione che sia semplicemente una cieca lotta fra il forte e il debole può soltanto produrre un uomo inefficiente, indebolito e schiavo, un uomo il cui sviluppo è stato immiserito" (p. 10).

Infatti, un approccio educativo che ignora la diversità e le differenze, anche culturali e linguistiche, concentrandosi prevalentemente sulla competizione fra individui, produce un'esperienza di apprendimento impoverita. L'educazione ha invece bisogno di adottare un approccio che riconosca e rispetti tali differenze, promuovendo un ambiente di crescita equo e inclusivo, attraverso pratiche collaborative e partecipative. Lo

scambio costante tra persone di tutto il mondo fa immaginare l'*unità tra gli uomini* come qualcosa di possibile, resa attuabile, nella sua concezione più alta, proprio dalla lingua, che è “ben più che una bandiera per un popolo” (Montessori, 2017, p. 7). Un elemento essenziale nell'educazione dei bambini è infatti, per Montessori, la conoscenza dei popoli e l'insegnamento della storia della civiltà umana, per aiutarli a comprendere i progressi e l'interdipendenza degli interessi e dei bisogni.

Azioni intraprese

- a. Promuovere la cittadinanza globale e lo sviluppo sostenibile.
- b. Integrare prospettive multiple e diversificate nell'insegnamento della storia e della geografia.

Obiettivi di apprendimento per sviluppare conoscenze, abilità, valori, atteggiamenti e comportamenti

- a. Rispetto per la diversità
- b. Interconnessione e senso di appartenenza a un'umanità comune e diversificata e al pianeta Terra

2. Descrizione dell'attività didattica

La seconda attività didattica nasce proprio con l'obiettivo di sviluppare la consapevolezza interculturale nei bambini, favorendo la comprensione e l'apprezzamento delle diverse espressioni culturali attraverso l'analisi e la comprensione di gesti e saluti.

Questa proposta didattica prende avvio dalla visione di un primo video contenente alcuni gesti italiani famosi, il video sarà proiettato nell'aula multimediale della scuola.

I bambini sono poi invitati a spiegare il significato dei gesti visti e verrà chiesto loro se ne conoscono altri.

I bambini vengono incoraggiati a conoscere saluti diversi

nel mondo individuandoli visivamente e geograficamente con l'ausilio del globo (materiale montessoriano), associando le bandiere ai Paesi scelti.

Di seguito viene presentato il secondo video contenente i saluti dei Paesi seguenti: Italia, Egitto, Senegal, Argentina, Cina, i video sono stati realizzati dagli studenti dell'Università per Stranieri di Perugia e hanno come protagoniste persone realmente originarie dei Paesi sopra indicati.

I bambini sono invitati, attraverso un dibattito, ad individuare le principali differenze tra i gesti dei vari Paesi.

Viene infine presentato l'ultimo video che contiene gli stessi gesti, ma con significato diverso a seconda del contesto culturale in cui viene fatto.

Una piccola parte dell'attività è dedicata a far recitare ai bambini alcuni gesti appresi, a piacere, con la metodologia del *role playing*.

Principi guida per un'educazione trasformativa

- a. Improntata su una prospettiva internazionale e globale, a riprova delle connessioni tra il locale e il globale
- b. Funzionale al dialogo tra culture e generazioni
- c. Improntata su un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa per la pace, i diritti umani e lo sviluppo sostenibile a beneficio di tutti
- d. A sostegno della libertà di pensiero, di credo, di religione e di espressione e contro ogni forma di odio

Indicatori ICF per l'osservazione

A partire dal modello ICF gli indicatori individuati per l'osservazione sono i seguenti: Assistere gli altri in relazioni interpersonali (d6603), Le interazioni interpersonali di base (d710), Rispetto nelle relazioni (d7100), Apprezzamento in relazione (d7101), Tolleranza (d7102), Il contatto fisico in relazioni (d7105), Vestirsi (d540), Mantenere lo spazio sociale (d7204), Socializzazione (d9205), Segnali sociali in relazioni

(d7104), Funzioni del pensiero (b160), Atteggiamenti sociali (e460), Stranieri (e345) e Condividere l'attenzione (b1403).

Arte e musica

13.

Arte e musica: un viaggio educativo tra creatività e fantasia

Giacomo Nencioni

1. *Do school kills creativity?*

In uno dei più celebri TED Talk di sempre, dal titolo *Do school kills creativity?* (2006) il saggista e pedagogo Ken Robinson rifletteva, con un linguaggio divulgativo e una retorica brillante, su quanto la scuola come istituzione fosse costruita essenzialmente sulla repressione dei talenti artistici. Quel video, che nel tempo ha collezionato più di 70 milioni di visualizzazioni, ha contribuito in modo determinante alla popolarità di Sir Robinson e a diffondere presso un pubblico generalista le sue idee su una scuola “creativa”, capace di riconoscere e valorizzare i talenti, di educare all’arte, alla musica e alla danza al pari delle discipline tradizionali. Una scuola insomma non votata esclusivamente alla creazione di individui funzionali alle necessità dell’industria o destinati ad una carriera accademica¹.

1 “Il nostro sistema educativo è basato sull’idea di abilità accademiche. E c’è una ragione. Tutto il sistema è stato inventato – in tutto il mondo non c’erano scuole pubbliche prima del XIX secolo. Furono create per venire incontro ai fabbisogni industriali. [...] Voi probabilmente siete stati benignamente allontanati da cose che vi piacevano da bambini a scuola, sulla base che non avreste mai trovato un lavoro facendo quello,

Le storie e le proposte che Robinson espone in questo famoso discorso e che saranno poi al centro di molti suoi libri di successo (tra gli altri, Robinson, 2009, 2015) non sono certo nuove alla riflessione sugli strumenti del sistema educativo: già Dewey e Montessori avevano affrontato, seppure con approcci diversi, il tema dell'importanza dell'esperienza creativa e del coinvolgimento sensoriale nella produzione di oggetti d'arte.

Maria Montessori dichiara esplicitamente di ispirarsi alla Scuola d'Arte Educatrice di Francesco Randone quando sottolinea il valore creativo della produzione di vasi o di mattoncini da costruzione per i bambini, produzione che avrebbe il pregio di formarli anche al rispetto e alla valorizzazione dell'ambiente circostante (Montessori, 2016, p.77-78). Stessa cosa vale per l'educazione musicale, della quale si indica soprattutto il ruolo di vettore per un rapporto di comunicazione produttivo:

il fanciullo vuole essere affascinato in tutti i modi – dallo sguardo come dalla posa; e la maestra che piegandosi verso [i bambini], ponendosi attorno [e] lasciandoli liberi nelle loro espressioni naturali, toccasse poche corde in un ritmo semplice, si metterebbe in comunicazione, in rapporto di anima con loro (Montessori, 2016, p. 88).

Maria Montessori insiste sulla capacità degli strumenti, soprattutto quelli più primitivi, di entrare in relazione con l'anima dei bambini, fino a sostenere, parlando del lavoro sul ritmo e del ballo, che quest'ultimo “dovrebbe assomigliare assai più a quello lieto, libero e innocente dei contadini sull'aia che a quello complicato dei saloni” (Montessori, 2016, p. 89).²

no? Non fare musica, non diventerai un musicista; non fare arte, non sarai un artista. Avvisi benevoli – ma ora profondamente sbagliati”.

2 Per uno sguardo più ampio sul tema si rimanda a *La scoperta del bam-*

Un'idea di espressione corporea e di libertà che ben rappresenta quella linea di fiducia nella naturale e istintiva creatività del bambino che arriva fino a Ken Robinson.

Vissuto negli stessi anni di Maria Montessori (e scomparso poco dopo di lei nel 1952), John Dewey dedica al ruolo dell'arte nell'educazione molte pagine non certo riassumibili in modo esaustivo in questa sede, che hanno però al cuore l'idea forte di *esperienza* della produzione e della contemplazione (Dewey, 1951): esperienza anche quotidiana, in cui l'arte e la musica non sono su un piedistallo ma fanno parte dell'esperienza umana come nelle civiltà antiche che Dewey prende in esempio. Arte profondamente radicata nella materia, nella vita collettiva, che diventa quindi anche strumento vivo nella formazione degli esseri umani, come scrive Francesco Cappa nel saggio introduttivo di "Arte, educazione, creatività": "è l'esperienza vissuta in prima persona a guidare la crescita, l'evoluzione e l'ampliamento delle capacità di ogni soggetto: è l'esperienza la condizione indispensabile perché l'educazione si compia" (Dewey 2023, p. 13).

2. Fantasia

Come in una staffetta immaginaria, l' "Alfabetiere" di Bruno Munari che esce nel 1960 sembra raccogliere il testimone di una pedagogia attiva che proprio sul fare arte concentra ancora di più l'attenzione. Sarà con i numerosi laboratori di gioco e scoperta dell'arte visiva e dei materiali, laboratori tattili e multisensoriali, che prenderà forma il Metodo Bruno Munari.

Imparare giocando e facendo esperienza della materia stessa dell'arte, quasi a portare a compimento le suggestioni di Dewey:

bino in *Opere* (Montessori, 2019), di cui *Educare alla libertà* è di fatto un'antologia ragionata.

nei laboratori di Munari la comprensione e lo sviluppo della creatività sono legati a doppio filo con l'esperienza e, elemento importante che ci ricorda lui stesso nel 1977, con la trasmissione ai bambini della maggiore quantità di dati possibile, con la messa a disposizione delle tecniche, dei materiali, in modo che l'attività non sia standardizzata. Il passaggio di Munari è molto interessante perché non banalizza l'educazione alla creatività auspicando che i bambini vengano lasciati totalmente liberi di esprimersi: è vero, il soggetto dell'attività sarà libero, ma prima il bambino dovrà essere messo nelle condizioni di poter pensare relazioni tra strumenti e materiali, di poter scegliere in un ventaglio di possibilità, altrimenti non potrà esserci vera libertà per una crescita creativa:

se vogliamo che il bambino diventi una persona creativa, dotata di fantasia sviluppata e non soffocata (come in molti adulti) noi dobbiamo quindi fare in modo che il bambino memorizzi più dati possibili, nei limiti delle sue possibilità, per permettergli di fare più relazioni possibili, per permettergli di risolvere i propri problemi ogni volta che si presentano (Munari, 1977, p. 30).

3. *Digital education*

Se volessimo proseguire la nostra immaginaria staffetta raggiungendo l'opera di Ken Robinson e superandola nel tempo, non potremmo esimerci dal tenere conto dei rapidi mutamenti dell'era digitale e della straordinaria disponibilità di strumenti che essa mette a disposizione di bambini e formatori. Strumenti ubiqui, leggeri, dalle interfacce comprensibili, spesso tutti condensati in un unico *device*. La disponibilità di software di disegno digitale, anche 3d, di editing video, correzione colore, produzione e mix di musica permette di sintetizzare in un tablet o in uno smartphone un intero laboratorio: strumenti e

software digitali che oggi oltretutto implementano le intelligenze artificiali allargando a dismisura il potenziale di resa di un'intuizione creativa.

Su questo tema il dibattito è vivo, aperto e spesso conflittuale, ma non può prescindere da una parola d'ordine fondamentale che è quella della *media education*, sulla quale il sistema italiano ancora fatica: “educazione con i media, ai media e attraverso i media” (Rivoltella, 2019, p. 21) per la costruzione di una alfabetizzazione necessaria. Oltre a questo, le molte esperienze in ambito educativo che si servono di strumenti e ambienti digitali (Denicolai, Parola, 2019) ci raccontano quanto la partita si giochi in termini di *relazione*: relazione e adattamento all'ambiente digitale che ci circonda, dialogo vero e proprio con i software e capacità di tradurre una visione per l'intelligenza artificiale sono alcune delle parole chiave dei nostri giorni, che come in una corsa iniziata e mai finita si legano con quelle del passato e le completano.

14.

Proposta didattica:

Arte e musica per la pace

Cristina Gaggioli

1. Introduzione alla proposta didattica

Educare all'arte e al bello, fin dai primi anni di vita, è un dovere sostanziale non solo per lo sviluppo di capacità espressive, logico-matematiche e linguistiche, ma anche per la costruzione di una società pacifica, in quanto capisaldi e fonti inesauribili di empatia e comprensione reciproca. La stessa Montessori riteneva che la cultura fosse assimilata attraverso esperienze individuali in ambienti stimolanti ed esteticamente belli.

Quando si educa all'arte, infatti, uno degli impegni più delicati e profondi è coltivare nei bambini una consapevolezza sensibile, capace di aprirli alla varietà dei linguaggi attraverso cui l'arte si esprime. Non si tratta solo di insegnare loro a osservare un dipinto o modellare una forma, ma di affinare lo sguardo interiore che riconosce l'arte in tutte le sue manifestazioni: nelle note di una melodia, nella trama di un film, nel ritmo delle scene teatrali. È attraverso questa lente molteplice che i bambini imparano a percepire il mondo come un'opera d'arte vivente, fatta di suoni, immagini e gesti intrecciati in un dialogo senza fine. Questo percorso consente, inoltre, non solo di arricchire la propria personalità, ma anche di sviluppare nuovi modi di comunicare con gli altri, creando ponti di comprensione e condivisione attraverso l'arte.

In questo scenario, la musica rappresenta una forma d'arte fondamentale per il suo potere di unire e ispirare.

L'educazione musicale riveste l'importante compito di preparare il bambino a saper comprendere e apprezzare la musica, favorendo una crescita più armoniosa e facilitando la collaborazione e l'espressione emotiva. Attraverso la musica, i bambini imparano a coordinare i loro movimenti, a rispettare il ritmo e a lavorare insieme, incoraggiando una maggiore sensibilità e comprensione reciproca, in un ambiente caratterizzato dal rispetto e dalla tranquillità. La musica diventa così un mezzo per costruire relazioni pacifiche e solidali, preparando i bambini a saper vivere in armonia con gli altri.

L'educazione musicale, per Maria Montessori (2015), inizia con esercizi ritmici, coinvolgendo movimenti come camminare su una linea, integrati con la musica per stabilire una connessione tra ritmo e azioni corporee. Montessori sottolinea l'importanza di consentire ai bambini di esprimersi liberamente, scegliendo movimenti che risuonano con la musica. Il narrato tocca la significatività della musica nell'influenzare le abilità motorie e propone un approccio personalizzato, considerando l'età del bambino e la risposta agli elementi musicali. L'uso di strumenti musicali semplici e adatti ai bambini è incoraggiato, permettendo loro di esplorare e sviluppare un genuino interesse per la musica.

C'è poi lo studio melodico e dell'armonia, che si presta ad un esercizio individuale, solo allorché il bambino abbia a sua disposizione gli strumenti adatti a lui non solo nelle dimensioni, ma anche nella semplicità, e, soprattutto, sia lasciato libero di usarli, senza l'ostacolo di una tecnica troppo rigida. Allora con brevi *iniziazioni* e lezioni, simili a quelle che danno le maestre del metodo montessoriano per rendere utile il materiale in genere, si mette ciascun bambino nella condizione di eseguire le sue melodie; dove il suono prodotto da ciascuno si fonde con un'armonia corale.

L'insegnante coinvolge direttamente i suoi piccoli allievi,

suonando semplici melodie e cantando con loro in un ambiente libero e spontaneo. Questo approccio non solo sviluppa le capacità musicali, ma favorisce anche un rapporto empatico e armonioso tra l'insegnante e i suoi discenti (Montessori, 2000).

Azioni intraprese

- a. Incorporare la cultura e le arti nelle pratiche educative per una migliore comprensione del patrimonio culturale.
- b. Sviluppare sistemi e ambienti di apprendimento digitale sicuri e inclusivi.

Obiettivi di apprendimento per sviluppare conoscenze, abilità, valori, atteggiamenti e comportamenti

- a. Consapevolezza di sé
- b. Competenze collaborative

2. Descrizione dell'attività didattica

Con questa attività didattica si persegue la finalità di favorire il consolidamento della propria identità e delle singole individualità attraverso ritmi corporei e gesti concreti.

In un primo momento l'insegnante presenterà la canzone (Rondò alla turca di Mozart), la quale verrà divisa in tre parti (A - B - C).

Dopo la presentazione del brano si dispongono gli alunni in cerchio.

A ciascuna delle tre parti del Rondò sarà associato un gesto che i bambini dovranno imitare.

Ogni parte dovrà essere ripetuta tre volte affinché i bambini possano cogliere il movimento da realizzare.

In fasi successive si potrà sostituire il gesto con uno strumento musicale (bastoncini di diversi colori).

Dopo che i bambini avranno appreso il gesto associato a

ogni singola parte del rondò, potranno seguire il completo brano in una sequenza di gruppo, tutti insieme.

Le esecuzioni musicali dei bambini producono effetti sorprendenti quando si riuniscono in gruppi per tenere concerti. Questo risultato è possibile grazie all'impegno individuale di ciascuno nello studio del proprio strumento, che consente di sviluppare un autentico sentimento musicale.

Principi guida per un'educazione trasformativa

- a. Utile alla co-creazione di conoscenza
- b. Inclusiva, in particolare attraverso un uso etico e responsabile delle tecnologie

Indicatori ICF per l'osservazione

A partire dal modello ICF gli indicatori individuati per l'osservazione sono i seguenti: Funzioni dell'attenzione (b140), Funzioni della memoria (b144), Funzioni psicomotorie (b147), Funzioni percettive (b156), Funzioni uditive (b230), Funzione del tatto (b265), Funzioni del riflesso motorio (b750), Funzioni della reazione di movimento involontario (b755), Funzioni di controllo del movimento volontario (b760), Guardare (d110), Ascoltare (d115), Copiare (d130), Ripetere (d135), Focalizzare l'attenzione (d160), Prendere decisioni (d177), Apprendimento e applicazione delle conoscenze (d198), Intraprendere un compito singolo (d210), Intraprendere compiti articolati (d220), Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico (d240), Produrre messaggi non verbali (d335), Cambiare la posizione corporea di base (d410), Mantenere una posizione corporea (d415), Sollevare e trasportare oggetti (d430), Uso della mano e del braccio (d445), Interazioni interpersonali generali, altro specificato e non specificato (d729), Prodotti e tecnologia per la cultura, la ricreazione e lo sport (e140).

Gioco

15.

Il gioco nella prospettiva montessoriana, come esperienza significativa nell'educazione alla pace

Floriana Falcinelli

1. Definizione di gioco

Il gioco viene considerato da J. Huizinga (1938) una dimensione dell'esperienza umana. Nel corso della storia dell'uomo, accanto all'immagine di *homo faber*, che esalta la sua capacità produttiva, si è associata quella di *homo ludens* cioè dell'uomo che fa del *ludere* un'attività importante della sua vita (Huizinga, 2015). Per questo studioso, il gioco è un'attività che non ha alcuna connessione con interessi materiali e dalla quale non si ricava alcun profitto, un'attività volontaria e intrinsecamente motivata, svolta a scopo ricreativo che produce piacere. Secondo una definizione da lui fornita nel 1938, il gioco è un'attività libera che esula dalla vita quotidiana, non seria, ma capace tuttavia di assorbire intensamente e totalmente i partecipanti. Essa si svolge entro propri confini spazio-temporali, in base a regole prefissate e in modo ordinato.

La caratteristica più significativa del gioco è di essere un atto libero, almeno per l'uomo adulto. Inoltre, il gioco si differenzia dalla vita normale come lo scherzo dalla cosa seria, anche se a volte esso viene preso molto sul serio (Huizinga, 2015, p. 10).

Lo studioso R. Callois (1958) aggiunge altri elementi e definisce il gioco come attività: *libera*, in quanto il giocatore non può essere obbligato a partecipare, *separata*, che si svolge entro limiti di spazio e di tempo, *incerta* in quanto lo svolgimento e il risultato non possono essere decisi a priori, *improduttiva* poiché non crea né beni, né ricchezze, né altri elementi di novità, *regolata* con regole che sospendono le leggi delle attività ordinarie, *fittizia* in quanto consapevole della sua irrealtà.

2. I giochi dei bambini

Se il gioco è importante per l'uomo di qualsiasi età, particolare rilevanza assume nello sviluppo del bambino tanto che l'Alto Commissariato per i Diritti Umani delle Nazioni Unite, con la Risoluzione 44/25 del 20 novembre 1989, ha riconosciuto il gioco come un "diritto" inviolabile ed insindacabile di ogni bambino.

Durante l'età evolutiva, infatti, il gioco svolge svariate funzioni di tipo motorio, intellettuale, sociale, emotivo, affettivo. In particolare, il gioco permette al bambino di allenare la mente e il corpo, sviluppare la fantasia, controllare l'emotività. Giocando s'impara a socializzare e comunicare in maniera efficace e adeguata sia con i coetanei, sia con gli adulti. Il gioco permette, inoltre, lo scambio immediato di cultura, informazioni e strategie tra le vecchie generazioni e le nuove. Non sono da trascurare, infine gli effetti terapeutici del gioco nelle tante occasioni nelle quali il bambino per motivi vari presenta disturbi psicologici più o meno gravi.

Gli strumenti del gioco possono essere vari, dai più semplici a quelli più strutturati. Oggetti semplici come matite e fogli di carta, ma anche elementi e sostanze naturali come mattoncini, pezzi di legno, pietre, sabbia, fango, acqua, sono importanti nell'aiutare lo sviluppo del bambino; anche strumenti

più complessi e strutturati possono essere proposti, purché lascino il bambino libero di esprimersi.

I bambini possono giocare da soli o in gruppo, in modo totalmente libero o in contesti strutturati dall'adulto, in cui possono essere sperimentate varie regole; molte le tipologie di gioco che i bambini possono fare: giochi senso-motori o giochi-esercizio, giochi di costruzione, giochi di abilità, giochi imitativi e rappresentativi, giochi immaginativo-simbolici, giochi di regole; tutte queste tipologie rispondono a un bisogno profondo del bambino e al suo desiderio di esprimere il proprio modo di vedere la realtà e il mondo delle relazioni affettive in essa presente. In questo senso il gioco assume un valore fondamentale per la crescita del bambino.

3. Il valore del gioco infantile

Nei secoli scorsi il gioco era considerato un'attività preparatoria alla vita adulta o utile solo ai fini di un lavoro più serio; anche J.J. Rousseau, pur riconoscendone la componente gioiosa e liberatoria, considerava l'attività ludica un utile strumento al servizio degli obiettivi dell'educatore.

L'importanza del gioco infantile come attività libera, gratuita e autotelica viene invece affermata da Friedrich W.A. Froebel, secondo il quale: "Il giocare, il gioco costituisce il più alto grado dello sviluppo del bambino poiché è la rappresentazione libera e spontanea dell'interno" (Froebel, 1967, pp. 43-44). Froebel fu il primo a comprendere che il gioco per il bambino equivale al lavoro dell'adulto; nell'infanzia gioco e lavoro coincidono e l'uno arricchisce l'altro, favorendo in modo naturale l'apprendimento.

L'importanza del gioco nello sviluppo psichico del bambino è stata studiata da molti autori nel '900 che ne hanno messo in evidenza l'importanza in relazione allo sviluppo cognitivo (Piaget, Bruner, Vygotskij) o alla crescita emozionale affettiva

sottolineando la funzione catartica che esso svolge (S. Freud e A. Freud, Winnicott, Erikson) poiché aiuta il bambino a rappresentare in forme simboliche emozioni e vissuti profondi, imparando ad elaborare l'ansia ad essi connessa. Il gioco rappresenta un'esperienza emancipativa che aiuta il bambino a uscire dalla situazione di dipendenza dalla madre, per esplorare in modo autonomo la realtà esterna (Winnicott, 2020).

Occorre inoltre riconoscere il potenziale creativo insito nel gioco come prototipo di pensiero divergente, indispensabile per la soluzione dei problemi:

il gioco non è soluzione di problemi ma è acquisizione di attitudini necessarie alla soluzione dei problemi. Non si tratta dell'attitudine a fare prove di realtà, anch'essa necessaria alla soluzione di problemi, ma alla capacità di immaginare che le cose possono stare in maniera diversa da come appaiono o da come vengono abitualmente rappresentate, cioè secondo modalità non usuali e non stereotipate (Bondioli, 2019, p. 76).

Ma è possibile anche

considerare il gioco come la realtà in cui la 'voce' del bambino si esprime secondo una linea di massima resistenza, cioè attraverso cui dice di sé in maniera autentica e libera, quindi come riferimento cruciale per realizzare la partecipazione infantile nei contesti educativi (Savio, 2019, p. 86).

L'importanza del gioco viene anche riconosciuta nei documenti istituzionali relativi al sistema dei servizi 0/6, come le Linee Pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei", gli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia e le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione; in essi viene però anche ribadita la necessità di predisporre ambienti adeguati e concedere tempi

dilatati nonché offrire materiali e proposte educative arricchenti.

4. Il gioco per Maria Montessori

In questa prospettiva assume ancora più valore la proposta di Maria Montessori, che presenta una concezione molto originale del gioco; per lei il gioco è connesso essenzialmente all'attività operosa del bambino, all'esperienza piacevole che il bambino fa con i materiali che sono a sua disposizione nell'ambiente educativo, materiali che liberamente sceglie, che lo attirano, lo chiamano, e a cui si dedica con concentrazione.

In questo senso il gioco è considerato come “processo autoeducativo e di sviluppo sensoriale” (Broccolini, 2021, p. 36); si tratta di un'attività operosa che consente al bambino di sviluppare le sue capacità e nella quale viene superata la distinzione tra gioco e lavoro. Infatti, il gioco è legato al piacere della scoperta e alla immaginazione di qualcosa di nuovo, all'osservazione della realtà e all'esperienza sensoriale che il bambino sperimenta con i materiali di sviluppo ma anche nell'attività di vita pratica e nelle esperienze a contatto della natura, dove esercita l'osservazione tipica dell'approccio scientifico.

Maria Montessori critica il gioco di pura fantasia che allontana il bambino dalla realtà, gioco che lei stessa definisce “insensato e dispersivo”. Lei stessa osservò i bambini in varie situazioni e ricorda:

benché ci fossero nella scuola a disposizione dei bambini dei giocattoli veramente splendidi, nessun bimbo se ne curava. Questo mi sorprese talmente che volli io stessa intervenire e usare i giocattoli con loro, insegnando a maneggiare il piccolo vasellame accendendo il fuoco nella piccola cucina da bambola, collocando vicino una bella bambola. I bambini si interessavano

un momento e non ne facevano mai oggetto della loro scelta spontanea. Allora capii che il gioco era forse qualcosa di inferiore per la vita del bambino e che egli vi ricorreva in mancanza di meglio, ma v'era qualcosa di più elevato che nell'animo del bambino prevaleva senza dubbio su tutte le cose futili (Montessori, 1950, p. 163).

Il bambino entra nel gioco e si concentra su di esso, in uno spazio personale di esplorazione che lo separa da tutto il resto. La costruzione dell'ambiente montessoriano, con la organizzazione dei materiali di sviluppo e le attività di vita pratica favorisce tutto questo, promuovendo anche l'autonomia del bambino.

Il gioco deve essere un'attività improduttiva che non deve generare nessuna forma di ricompensa estrinseca al gioco stesso, i bambini si impegnano in tale attività solo per il piacere del gioco in sé. In Montessori il bambino è alla ricerca del raggiungimento del suo scopo senza tendere ad alcuna ricompensa che non sia la soddisfazione di aver eseguito l'attività scelta.

Questo dobbiamo aspettare dai bambini normali: cioè, l'indagine spontanea dell'ambiente esterno o come dico io l'esplorazione volontaria dell'ambiente. In tal caso i bambini provano una gioia a ogni nuova scoperta che fanno. Ciò dà loro un senso di dignità e di soddisfazione che li incoraggia a cercare sempre nuove sensazioni dall'ambiente e li rende spontaneamente osservatori (Montessori, 1970b, p. 187).

La ricerca di questo qualcosa di più elevato nell'animo del bambino rappresenta l'intuizione del valore insostituibile del gioco, come attività liberamente scelta e inclusiva.

Il gioco diventa un'attività interessante che impegna totalmente il bambino e lo rende felice di agire e quindi lo predispone ad una positiva relazione con gli altri. Partendo dalla di-

retta osservazione del bambino, Montessori si rende conto dell'importanza dell'ambiente educativo e del materiale di sviluppo che viene costruito appositamente per rispondere ai bisogni di "perfezionamento costruttivo" e di "organizzazione interiore" che il bambino sente. Egli si muove nell'ambiente educativo, libero di scegliere l'attività che maggiormente corrisponde a quel suo innato bisogno di conoscere, fare e pensare. Sente di appartenere a quel luogo, a quel contesto in cui altri bambini come lui stanno cercando l'attività che più piace e utilizzano i materiali a disposizione.

Il valore inclusivo del metodo Montessori nasce proprio dall'osservazione diretta dei bambini e soprattutto dallo sforzo di dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno per rispondere al desiderio di scoprire e capire, favorendo la personalizzazione del processo di apprendimento (Rosati, 2020). L'importante è che il bambino sia attivo cioè esegua azioni in prima persona affinché possa essere garantita la sua reale partecipazione alla vita della scuola: la dimensione inclusiva per ogni bambino si articola nell'essere lì a scuola, appartenente ad un gruppo di coetanei e nell'essere impegnato in attività insieme a loro.

Il bambino deve essere impegnato in attività ed è attraverso questo impegno che apprende a porre ordine nel suo disordine:

se è vero che nel gioco si cerca il piacere [...] bisogna dire che il piacere che i bambini hanno in un determinato periodo di età è quello di ritrovare le cose al loro posto [...] In tale ambiente conosciuto nel suo insieme diviene possibile orientarsi per muoversi e raggiungere degli scopi: senza tale acquisto mancherebbe il fondamento della vita di relazione (Montessori, 1950, pp. 75-76).

Le attività che Montessori descrive sono forme di gioco-lavoro perché nello sceglierle ed eseguirle liberamente il bambino compie un'attività libera, gratuita, regolata dalla sua natura

stessa che richiede una sequenza di azioni; si tratta inoltre di un'attività autotelica che il bambino compie senza fine che quello di compiacere se stesso nella ricerca della realizzazione del gioco-lavoro scelto.

Il bambino che gioca inventa continuamente, in base alla sua capacità creativa insieme ai vissuti personali e all'esperienze pregresse. Per Montessori la capacità di immaginare del bambino è presente proprio nella ricerca di un uso funzionale del materiale a disposizione. I tentativi per raggiungere lo scopo dell'esercizio con il materiale strutturato sono messi in atto dal desiderio di superare la sfida che il materiale stesso impone. Il bambino pensa, immagina come fare, esegue, impara dai suoi stessi errori, e infine raggiunge l'obiettivo dell'attività. L'immaginazione per Montessori non è pura fantasia, fuga dalla realtà, ma è connessa all'attenzione per le cose reali, una costruzione interamente legata alla realtà che ha una base sensoriale di conoscenza della realtà: è così che nasce la possibilità di costruire un'ipotesi di interpretazione creativa del mondo, che vada oltre i dati dell'esperienza (Regni, 2020).

5. Gioco e costruzione della pace

Maria Montessori definisce la pace non tanto come assenza della guerra ma come visione positiva legata all'idea del mondo visto come qualcosa di unito e unitario, in cui le diverse civiltà si integrano l'una con l'altra e sono interdipendenti, e gli uomini hanno bisogno per vivere degli scambi reciproci. La pace è quindi:

una condizione della mente, dell'animo umano, del significato concreto di civiltà che opera eticamente [...] una precisa condizione che sorge dall'impegno a vivere collettivamente il sentimento di concordia, unità e armonia. Sentimento che dovrebbe maturare nella personalità di ciascuno dall'educazione familiare scolastica

e sociale. Anche una formazione che dovrebbe fungere da legami fra individui appartenenti alla stessa *famiglia umana*. Una pratica *di umanità* (Lorenzetti, 2023, p. 5).

L'idea di pace si inserisce per Montessori nella visione cosmica del mondo:

ogni essere vivente partecipa consciamente o inconsciamente all'armonia universale, alla conservazione della vita in un rapporto di interdipendenza con gli altri esseri viventi; il piano cosmico unisce natura e cultura, tutti i viventi con le loro funzioni nell'ambiente (Trabalzini, 2023, p. 36).

Il piano cosmico non è il vagheggiamento di un mondo pacificato, si tratta piuttosto dello studio e della comprensione dei legami e delle dipendenze che esistono tra gli esseri viventi e della opportunità di formare individui in grado di cogliere le relazioni tra gli eventi.

“È bene sviluppare questo sentimento di fiducia e di confidenza negli esseri vivi che è poi una forma di amore e di unione con l'universo” (Montessori, 2000, p. 313).

Attraverso l'“educazione cosmica” Montessori presenta al bambino la visione del tutto aiutandolo a cogliere che ogni cosa è collegata alle altre e ha il suo posto nell'universo... Possiamo paragonare l'insieme ad una tela, ogni particolare è un ricamo, l'insieme forma un tessuto magnifico (Trabalzini, 2023, p. 38).

Si tratta di offrire al bambino l'armonia, l'ordine e la bellezza dell'universo avvalendosi dell'immaginazione e del suo bisogno di conoscenza. “Per predisporre il fanciullo alla pace bisogna incunarlo in questo nuovo mondo unito, unificato in cui tutti gli uomini lavorano a beneficio degli altri, in una concordia vera e profonda” (Montessori, 2023, p. 32). Il bambino deve capire che qualsiasi attività è arricchente nella misura in

cui c'è uno scambio sociale, solo così potrà crescere al senso della bontà e formare la propria coscienza al bene, all'altruismo, al rispetto dell'altro. L'uomo se sentirà di essere creato per il bene, "che sa di essere buono, che sa di essere nato per beneficiare gli altri, sentirà ripugnanza di compiere atti di distruzione, in stridente contrasto con la sua natura e con il fine per cui è nato" (Montessori, 2023, p. 34).

Per Montessori era dunque necessario costruire la pace attraverso un'opera attenta di educazione, che avviasse il bambino a diventare un *uomo nuovo* capace di guardare il mondo e i suoi simili con amore, rispetto e senso di reciprocità.

Apprendere giocando insieme agli altri in un rapporto di scambio e di condivisione, in un ambiente predisposto a ciò, è dunque lo strumento fondamentale di questa costruzione. Nelle scuole Montessori le attività di gioco sia con i materiali di sviluppo sia nell'ambiente esterno a contatto con la natura sono vere e proprie esperienze di vita sociale:

i bambini imparano ad aiutarsi l'un con l'altro, insegnano l'uno all'altro, condividono il loro sapere. Hanno compiti e modalità operative che imparano l'uno dall'altro, sono motivati e godono della comunità cui appartengono. Apprezzano gli altri per ciò che loro sono in grado di fare, sono compassionevoli, mostrano empatia, gentilezza e disponibilità. Infine, lo fanno in un ambiente che dice che siamo liberi di fare il nostro significativo lavoro, ma non siamo mai liberi di fare danno o fare del male agli altri o ad alcun essere vivente. Siamo liberi di usare quello che vogliamo, ma rispettando le risorse e restituendo ciò che abbiamo usato nelle stesse condizioni in cui l'abbiamo trovato, altrimenti lo sostituiamo o lo aggiustiamo (Lawrence, 2015, pp. 69-70).

Così si costruisce l' "*uomo nuovo operatore di pace*, che è dapprima il bambino maestro d'amore, che costruisce se stesso,

organizza le condotte, elabora la personalità, dalla creatività libera dell'amore" (Lorenzetti, 2024, p. 5).

In questa prospettiva, dunque, il gioco diventa concretamente strumento per la costruzione della pace.

16.

Proposta didattica:

Giochi di pace

Cristina Gaggioli

1. Introduzione alla proposta didattica

Nelle scuole a metodo montessoriano, i bambini interagiscono con i materiali di sviluppo presenti nell'ambiente in modo libero e spontaneo, esplorandoli con una naturalezza che riflette la loro innata curiosità. Questo *lavoro*, che per i bambini assume le forme del *gioco*, diviene un atto di scoperta e costruzione del sé, in cui essi scelgono e manipolano tali materiali con autonomia, coltivando progressivamente abilità cognitive e prassico-motorie in un contesto che rispetta il loro ritmo e promuove l'indipendenza. Questa libertà guidata permette ai bambini di instaurare un rapporto profondo con il mondo circostante, trasformando ogni esperienza sensoriale in un'opportunità di crescita e apprendimento. Si tratta per lo più di attività di vita pratica, che sebbene mantengano caratteristiche di impegno, continuità e progressività tipiche del gioco, hanno scopi definiti dall'adulto e sono esterni all'attività stessa (Lupi, 2016). Come anche Montessori (2015) afferma, esistono oggetti che permettono col loro uso di raggiungere uno scopo determinato, come per esempio telai, scope o lavabi che invitano il bambino a compiere un vero lavoro con un reale scopo pratico da raggiungere.

Attività come arrotolare e srotolare tappeti, apparecchiare la tavola e altri esercizi simili non solo presentano difficoltà

progressive nell'esecuzione, ma richiedono anche uno sviluppo graduale del carattere, grazie alla pazienza necessaria per completarli e alla responsabilità che comportano.

Secondo Montessori, il gioco non è quindi solo un'attività per il tempo libero, ma è un'attività seria attraverso la quale i bambini imparano e si sviluppano in molti modi.

La proposta didattica, nell'ottica di un'educazione alla pace, promuove collaborazione, fiducia, divertimento e rispetto delle regole. In questa attività, i bambini avranno la libertà di gestire il proprio gioco in relazione a quello svolto dai compagni, permettendo loro l'esplorazione, la scoperta e il controllo delle emozioni che affiorano. L'ambiente sarà attentamente predisposto con materiali stimolanti, selezionati per offrire esperienze significative che favoriscano lo sviluppo ottimale delle loro abilità.

Attraverso questo approccio i bambini non solo saranno supportati negli apprendimenti e nella crescita individuale, ma si verrà a creare un clima ludico e di rispetto reciproco.

Nelle scuole, il gioco, vissuto in un ambiente predisposto e a contatto con la natura, può dunque diventare un'esperienza di vita sociale in cui i bambini imparano a cooperare, condividere e rispettare gli altri e l'ambiente, sviluppando empatia e compassione. Attraverso questa dinamica di scambio, il gioco non è solo un'attività ludica, ma uno strumento fondamentale per la costruzione di una comunità pacifica, dove ogni bambino, *maestro d'amore*, contribuisce alla propria crescita e a quella degli altri, divenendo operatore di pace.

Azioni intraprese

1. Garantire la libertà di espressione e di opinione.
2. Garantire che le valutazioni siano accessibili e adattate alle esigenze individuali, inclusive e prive di pregiudizi.

Obiettivi di apprendimento per sviluppare conoscenze, abilità, valori, atteggiamenti e comportamenti

- a. Pensiero analitico e critico
- b. Capacità di risoluzione pacifica dei conflitti e di trasformazione

2. Descrizione dell'attività didattica

La quarta proposta didattica prevede attività all'aperto con l'obiettivo di creare un ambiente divertente dove gli allievi possono imparare a riconoscere ritmi musicali, comandi verbali o gesti da parte del docente e a distinguere forme differenti. Nell'ambito di questa attività viene quindi proposta ai bambini una serie di giochi.

Il primo gioco si chiama "Paracadute".

Obiettivo del gioco è imparare a riconoscere ritmi musicali e saper interagire con gli altri.

L'attività viene svolta utilizzando un grande telo colorato (il paracadute) che tutti i bambini sostengono con le mani, posizionandosi in cerchio. Sopra il telo vengono collocate delle palline colorate. Il centro del telo è forato. Seguendo i ritmi musicali proposti e le indicazioni del docente, gli allievi muovono il paracadute per non far arrivare le palline nel buco, evitando così di farle cadere.

L'attività, che si può svolgere all'aperto o in palestra, ha una durata di circa 20 minuti.

Il secondo gioco proposto si chiama "Ascoltami".

Obiettivo del gioco è far sì che i bambini possano coordinare da un lato i movimenti del proprio corpo (maneggiare e riconoscere gli oggetti con la mano) e dall'altro le proprie azioni con quelle dei compagni di squadra.

Nel primo turno, infatti, un allievo bendato ascoltando le indicazioni del compagno cercherà di raccogliere tutti i frutti di un certo tipo più velocemente possibile. Nel secondo turno, i due allievi si invertono i ruoli.

Anche questa attività può essere condotta sia all'aperto che

in uno spazio interno alla scuola ed ha una durata di circa 30 minuti, considerando due turni di gioco con cinque gruppi, composti da almeno due coppie.

Principi guida per un'educazione trasformativa

- a. Durata, continuativa e trasformativa
- b. Equa, inclusiva e rispettosa della diversità

Indicatori ICF per l'osservazione

A partire dal modello ICF gli indicatori per l'osservazione individuati sono i seguenti:

Coscienza (b110), Attenzione (b140), Funzione visiva (b210), Funzione uditiva (b230), Acquisizione di abilità (d155), Impegnarsi a fare un singolo compito (d210), Conversazione (d350), Uso fine della mano (raccogliere, cogliere) (d440), Funzione di deambulazione (d450), Giocare (d9200), Sports (d9201), Suono (e250), Amici (e320).

Disegno

17.

Lo sviluppo del disegno infantile: un'introduzione¹

Giulia Cenci

Il disegno è un'attività fondamentale nella vita dei bambini, che rappresenta un importante strumento di espressione, di creazione, di significato e di crescita. Disegnare permette al bambino di far emergere sé stesso, di comunicare (e regolare) le emozioni, rappresentare un pensiero simbolico e veicolare la propria prospettiva del mondo e dell'Altro.

Nel disegnare utilizziamo tutti lo stesso linguaggio, quello pittorico. Il disegno supera le barriere linguistiche e culturali, avvicina bambini e adulti attraverso un canale visivo che può diventare ponte di condivisione, relazione, incontro e pace.

Nonostante il disegnare sia spesso stata vista come un'attività solitaria, può anche diventare un momento costruttivo per lo sviluppo sociale (Kukkonen, Chang-Kredl, 2018). Durante l'attività grafica i bambini parlano, osservano, condividono, ascoltano, cantano, si relazionano con sé e con l'altro. Il disegno in condivisione, al pari del gioco, può essere uno spazio di scambio, che promuove la crescita cognitiva, affettiva e relazionale (Kukkonen, Chang-Kredl, 2018; Coates, Coates, 2006). Alla luce di tali premesse, diventa importante com-

1 Il presente contributo vuole fornire una sintetica introduzione teorica che guidi il lettore a comprendere come si sviluppa il disegno nel bambino. Per la brevità della trattazione non intende essere esaustivo e rimanda ad un approfondimento della letteratura citata.

prendere come questo potente strumento, il disegno, si sviluppi nell'arco di vita del bambino.

1. Lo sviluppo del disegno infantile

Il disegnare è un processo complesso che si struttura già dai primi anni di vita. È un'attività che coinvolge e si articola seguendo lo sviluppo cognitivo, motorio, sensoriale, cerebrale, emotivo e sociale del bambino.

Nel tempo numerose teorie e autori, soprattutto in una prospettiva costruttivista, hanno descritto lo sviluppo del disegno infantile come una progressione attraverso fasi universali, connotate da specifiche competenze e modalità espressive.

Gran parte di queste teorie mette in luce come il grafismo si manifesti in modo innato e spontaneo tra i 18 e i 24 mesi, momento in cui il bambino è in grado di tenere un oggetto in mano e di lasciare una traccia grafica su una superficie con oggetti e materiali tra i più disparati (pennarelli, penne, rossetti, cibo, etc.) (Cannoni, 2003). Nasce così lo scarabocchio, un gesto universale che accomuna bambini di ogni cultura ed epoca storica. È a partire da questi primi segni che si inizia a sviluppare il disegno infantile e il fanciullo scoprirà di poter essere generativo e creativo.

Gli scarabocchi sono prodotti dapprima con movimenti energici e molto ampi, in cui il bambino – non ancora capace di coordinazione visuomotoria – muove l'intero corpo tracciando linee discontinue e disordinate (Cannoni, 2003; Lowenfeld, Brittain, 1967). A queste prime sperimentazioni seguiranno, qualche mese più tardi, scarabocchi più coordinati, organizzati e controllati fino alla creazione di rudimentali forme date dall'intersecarsi di due o più linee (Lowenfeld, Brittain, 1967).

Tuttavia, la produzione grafica dell'infante è ancora priva di intenzionalità: i bambini disegnano per il puro piacere ludico

e motorio, oppure per ricevere l'attenzione dell'adulto, imitandone il gesto senza un vero e proprio intento figurativo (Cannoni, 2003; Luquet, 1927; Longobardi, Quaglia, Iotti 2015). La capacità di usare il disegno con intenzionalità rappresentativa emerge entro i primi anni di vita ed è stata oggetto di numerosi studi a partire da quelli di Georges-Henri Luquet (1927). La teoria del filosofo francese, seppur oggi rivista e rivisitata, ha costituito un importante punto di riferimento per gli autori successivi nello studio del disegno infantile.

Per Luquet il disegno si sviluppa secondo la successione di quattro fasi, ognuna caratterizzata da una differente modalità con cui l'infante si appropria alla rappresentazione di qualcosa di reale, al *realismo*.

Verso i 2 anni il bambino si accorge casualmente che tra i segni da lui tracciati e gli elementi della realtà esiste una qualche somiglianza. Ad esempio, disegnando una linea il bambino può affermare: “è un albero!”. L'interpretazione del disegno come somigliante alla realtà esterna segna l'inizio dell'intenzionalità figurativa, un importante precursore del grafismo. Luquet colloca la scoperta della somiglianza tra il proprio disegno e un oggetto reale nella fase del *realismo fortuito*, evidenziandone la casualità, la fortuità, con cui avviene tale scoperta; autori successivi sottolineano, invece, come questa corrispondenza possa essere legata ad un nuovo livello di organizzazione cognitiva (Longobardi et al., 2015). Infatti, in questo periodo inizia a svilupparsi la capacità di trovare analogie tra forme e dato percettivo ed emerge il pensiero simbolico, che permette al bambino di comprendere come le immagini possano avere anche un significato. I disegni assumono così forme più riconoscibili, seppur ancora molto stilizzate e schematiche (Longobardi et al., 2015; Schaffer, 2005).

Man mano che il bambino cresce, la sua attenzione si sposta dal semplice piacere del gesto grafico al tentativo di rendere il proprio disegno più simile all'oggetto scelto, spesso senza riuscirci. Luquet parla in questo momento di *realismo mancato*,

proprio perché il bambino, pur desiderando disegnare oggetti specifici e reali, manca delle abilità grafiche per sostenere tale intenzionalità. I disegni prodotti possono essere, infatti, non del tutto aderenti alla realtà e il soggetto della rappresentazione può cambiare più volte durante il disegno. Ad esempio, il bambino disegna una linea e afferma: “è un albero... no è una torre!”.

Iniziano a comparire anche le prime figure umane, dapprima rappresentate come un girino o un “omino testone”, in cui la testa è preminente rispetto al resto del corpo (Cox, 1996; Schaffer, 2005).

Grazie a maggiori competenze percettive, attentive e cognitive e ad una miglior coordinazione visuomotoria il fanciullo, a partire dai 4 anni circa, diventa capace di riprodurre più precisamente oggetti con specifiche caratteristiche e di sintetizzarne le parti tra loro. Il desiderio di rendere riconoscibile il proprio disegno porta il bambino a raffigurare la realtà secondo un preciso modello concettuale presente nella sua mente e non in base a come le cose gli appaiono. Ad esempio, volendo disegnare una casa, rappresenta la classica abitazione con tetto spiovente, due finestre e una porta centrale, invece della propria casa, che è un appartamento in un palazzo. Per Luquet, questo è lo stadio del *realismo intellettuale*, caratterizzato da disegni molto dettagliati, nella loro forma completa e prototipica.

Anche la figura umana diventa maggiormente dettagliata e articolata in modo più armonico nelle varie componenti anatomiche. Si osservano figure umane “convenzionali” o “canoniche”, composte cioè da almeno 6 parti (testa, tronco, due gambe e due braccia) e rappresentate in posizione frontale (Cox, 1996; Schaffer, 2005).

Sarà verso i 7-8 anni, nella fase del *realismo visivo*, che il bambino inizierà a personalizzare le sue rappresentazioni, disegnando la realtà così come si presenta, tenendo conto delle specificità della scena, del movimento degli oggetti e dei cambi di prospettiva (Braswell, Rosengren, 2005). Si osserverà, ad

esempio, il bambino disegnare la propria casa reale invece di una generica casetta, oppure un albero di ciliegio senza foglie anziché l'albero esemplare.

Le figure umane inizieranno ad assomigliare a particolari persone della vita del bambino, con più dettagli (ad es. le sopracciglia) e ad avere relazioni spaziali tra le varie parti del corpo maggiormente appropriate e proporzionate (Schaffer, 2005; Cannoni, 2003).

Per Luquet, questo è lo stadio finale dell'iter di sviluppo pittorico, che caratterizza anche il disegno degli adulti, sebbene non tutti lo raggiungano pienamente.

Gran parte della ricerca sullo sviluppo del disegno, in accordo con Luquet, arrestava gli studi all'età scolare o adolescenziale. In adolescenza, infatti, può emergere una "crisi del disegno" (Lowenfeld, Brittain, 1967), in cui i giovani diventano così autocritici rispetto alla qualità delle loro opere da abbandonare l'attività pittorica (Spray, 2021). Tuttavia, oggi sappiamo che lo sviluppo del disegno continua a perfezionarsi, in alcune persone, anche durante l'adolescenza e l'età adulta, con un miglior uso dei dettagli, dello spazio, delle proporzioni e della profondità (Coates, Coates, 2006; Ritnour et al., 2015).

2. Il disegno tra individualità e relazionalità

Come abbiamo visto, sebbene il disegnare appaia come un'attività connaturata all'essere umano, sono richieste diverse competenze che devono essere acquisite nel corso dello sviluppo per poter padroneggiare questa abilità.

Le teorie di Luquet hanno rappresentato, nel tempo, un importante punto di riferimento per comprendere meglio tale sviluppo. Tuttavia, queste teorie sono state progressivamente rivisitate.

Ad oggi, pur affermando che il disegno è un processo complesso che progredisce dai primi scarabocchi a rappresentazioni

più sofisticate e realistiche, si evidenzia che la sequenza evolutiva non è sempre lineare né esclusivamente connessa all'età cronologica del bambino. Pertanto, ognuno costruisce il proprio percorso di sviluppo e il raggiungimento di determinate tappe o caratteristiche pittoriche risente di una significativa variabilità individuale.

Si riconosce, inoltre, che lo sviluppo pittorico è legato all'interazione tra diversi fattori: aspetti cognitivi, come la comprensione spaziale, la capacità di pianificazione e il pensiero simbolico; fattori motori, come la coordinazione oculo-manuale e il controllo della motricità fine; aspetti emotivi e personologici, come lo stile di personalità, la motivazione e l'espressione affettiva; nonché fattori esperienziali, relazionali e culturali (Oğuz, 2010; Yamagata, 2007; Longobardi et al., 2015).

Attualmente la letteratura tende, infatti, ad integrare la prospettiva stadiale, che enfatizza soprattutto aspetti endogeni ed universali, con una visione più aperta al ruolo che fattori relazionali e socio-culturali giocano nello sviluppo (Farokhi, Hashemi, 2011). Sappiamo che il bambino nasce e cresce all'interno di sistemi relazionali, sociali e culturali (Bronfenbrenner, 1986) che ne influenzano la crescita e che ritroviamo nel suo repertorio pittorico; i bambini disegnano ciò che vedono, ciò che vivono, ciò che sentono. Come affermano Farokhi e Hashemi (2011), l'ampiezza della visione del mondo del bambino ha una grande influenza sul contenuto dei suoi disegni. Il disegno e il disegnare rappresentano un'attività di confine tra realtà interna e quella esterna, tra capacità e intenzionalità.

In tale contesto si inserisce quell'educazione non solo al gesto, ma alla libertà, all'osservazione e all'esplorazione sostenuta da Maria Montessori. Risulta fondamentale che ogni bambino venga osservato e compreso nella sua singolarità, prestando attenzione a come si appropria al disegno, al foglio e all'attività creativa. È altrettanto importante cogliere come il bambino gestisce il proprio corpo, articola i movimenti (dalla posizione alla gestualità), le manifestazioni emotive durante l'esecuzione,

le verbalizzazioni e le sue modalità di interazione con l'altro, sia esso rappresentato dal materiale grafico-pittorico (foglio, matite, gomma, ecc.) o dai pari e/o l'educatore. L'ambiente educativo, nei suoi aspetti strutturali e relazionali, costituisce un importante contesto di esperienza e sperimentazione. In tale prospettiva, l'adulto può offrire al bambino quell'*impalcatura* (Wood, Bruner, Ross, 1976) e quel contesto sicuro, stimolante e nutriente per promuovere l'attività grafica in modo congruo a ciascuna fase di sviluppo.

18.

Proposta didattica:

Disegnare la pace

Cristina Gaggioli

1. Introduzione alla proposta didattica

I primi anni di vita, crescita e sviluppo rappresentano per il bambino una serie di nascite e rinascite, dove qualcosa viene perso e qualcos'altro viene guadagnato. La mente infatti segue schemi specifici che ne permettono la continua strutturazione dove, una volta che un processo creativo viene completato, la sensibilità scompare. Tuttavia, le conquiste realizzate in questi periodi rimarranno per tutta la vita (Regni, 2007).

Per questa ragione, secondo Maria Montessori (2022), la pratica del disegno si basa su esercizi graduali con forme geometriche, che partono dal tracciare cerchi e quadrati fino a progredire verso forme più complesse. Questi esercizi sviluppano la manualità e preparano l'occhio a riconoscere proporzioni armoniche. L'educazione dell'occhio e della mano, insieme alla libertà dell'anima, permettono ai bambini di esprimere la loro creatività. Il metodo evita l'insegnamento diretto del disegno, preferendo preparare i bambini indirettamente e lasciarli liberi di esplorare il disegno spontaneamente, così come avviene per l'acquisizione del linguaggio. La preparazione sensoriale e manuale è fondamentale per l'espressione artistica, poiché senza di essa il bambino non può esprimersi pienamente. Questo tipo di formazione non crea solo artisti, ma individui capaci di esprimere la vita interiore attraverso vari linguaggi, compreso il disegno.

Le osservazioni di disegni e l'abitudine a esaminare dettagliatamente oggetti naturali fungono da ulteriore preparazione. La capacità di vedere la realtà nelle forme, nei colori e nelle proporzioni, è fondamentale tanto quanto la padronanza dei movimenti della mano. L'ispirazione resta tuttavia un elemento individuale, che una volta acquisite le basi, ognuno sarà in grado di esprimere.

Non esiste un graduale esercizio del disegno che conduca direttamente alla creazione artistica. Questo spiega perché l'insegnamento diretto del disegno ai bambini viene evitato, preferendo preparare indirettamente i bambini lasciandoli liberi di esplorare il misterioso e divino processo di riprodurre le cose attraverso il proprio sentimento.

Montessori critica i disegni spesso osservati nelle scuole comuni, perché a suo avviso i *disegni liberi* emergono solo quando si ha un bambino libero, capace di crescere e perfezionarsi nelle sue attività di assimilazione e riproduzione. Non è una "scuola di disegno" a guidare universalmente il linguaggio della mano, ma piuttosto la formazione di un *uomo nuovo*, che ricerca ogni linguaggio possibile per esprimere la vita scintillante dentro di sé, che si manifesta attraverso il parlare, il disegnare e il cantare.

Azioni intraprese

1. Garantire la libertà di espressione.
2. Garantire che le valutazioni siano accessibili.

Obiettivi di apprendimento per sviluppare conoscenze, abilità, valori, atteggiamenti e comportamenti

- a. Capacità di adattamento e creatività
- b. *Empowerment*, libero arbitrio e resilienza

2. Descrizione dell'attività didattica

Nell'ultima proposta didattica l'insegnante introduce i bambini nell'ambiente in cui sono stati predisposti spazi e materiali per lo svolgimento delle attività pianificate che si svolgeranno tutte nello stesso momento, dando a ciascun bambino la possibilità di scegliere a quale partecipare. L'insegnante spiega ai bambini che saranno artisti e potranno creare quello che vogliono, come vogliono: sui loro volti/parti del corpo, sulla sabbia/sul foglio a terra individualmente, in coppie o in gruppi lasciando a loro la possibilità di scegliere liberamente. L'insegnante mostra gli strumenti e materiali che sono a disposizione ma illustra anche come utilizzarli in modo corretto e sicuro (come, ad esempio, nel caso dei colori per face painting, spiegando che sono sicuri per la pelle).

Le attività pianificate che si possono svolgere in contemporanea sono le seguenti.

Foglio a terra: lavoro di gruppo con attività individuali. Sarà fissato un foglio a terra, in cui i bambini saranno invitati a disegnare e dipingere un paesaggio e a intervenire a piacere.

Face painting: lavoro a coppie. Si metteranno a coppie i bambini più grandi con quelli più piccoli e si coloreranno il viso a vicenda. Oltre i colori si possono utilizzare anche delle formine.

Disegno sulla sabbia: lavoro individuale o in coppia/in gruppi. In giardino o all'aperto i bambini saranno liberi di creare disegni sulla sabbia con le mani o utilizzando bastoncini di legno.

L'attività termina allo scadere del tempo con il lavaggio delle mani, la pulizia dei materiali e il ripristino dell'ordine nell'aula/giardino. Alla fine, verranno rappresentati tutti i disegni realizzati durante tutte le attività.

Principi guida per un'educazione trasformativa

- a. Basata sui diritti umani
- b. A sostegno della libertà di espressione

Indicatori ICF per l'osservazione

A partire dal modello ICF gli indicatori per l'osservazione individuati sono i seguenti:

Funzioni della memoria (b144), Funzioni psicomotorie (b147), Funzioni emozionali (b152), Funzioni percettive (b156), Funzioni della vista (b210), Guardare (d110), Ascoltare (d115), Pensiero (d163), Risoluzione di problemi (d175), Intraprendere un compito singolo (d210), Intraprendere compiti articolati (d220), Produrre messaggi non verbali (d335), Trasferirsi (d420), Sollevare e trasportare oggetti (d430), Interazioni interpersonali generali, altro specificato e non specificato (d729), Prodotti e tecnologia per la mobilità e il trasporto in ambienti interni e esterni (e120), Prodotti e tecnologia per l'istruzione (e130), Flora e fauna (e220), Clima (e225), Luce (e240), Suono (e250), Qualità dell'aria (e260).

Postfazione

Valerio De Cesaris

L'eredità di Maria Montessori all'Università per Stranieri di Perugia è stata coltivata dapprima in forma museale, con l'intitolazione alla celebre pedagogista di un'aula di Palazzo Gallenga, corredata di alcune belle foto che la ritraggono circondata dai suoi alunni, e con la valorizzazione di alcune sue lettere in teche espositive. Si è voluto così ricordare la presenza anche fisica di Maria Montessori, che proprio a Palazzo Gallenga, nel 1950, volle creare il Centro Internazionale di Studi Pedagogici. Da qualche anno a questa parte, invece, quell'eredità è diventata più eloquente attraverso una serie di attività di ricerca e di formazione che sono state rese possibili dall'arrivo in ateneo della prof.ssa Cristina Gaggioli, anima di tali iniziative, nonché dalla collaborazione con la Scuola montessoriana Santa Croce di Perugia.

Questo volume è il risultato di un lavoro corale e del contributo di diversi studiosi su un tema, la pedagogia per la pace, che è davvero di grande attualità. Il mondo di oggi, infatti, è segnato da guerre che si eternizzano, per usare un'espressione di Andrea Riccardi, cioè si trascinano negli anni senza che si trovi una via diplomatica per risolverle. Così le vittime si moltiplicano, si accumulano montagne di odio tra i popoli, si ruba e si distrugge il futuro dei giovani, che spesso sono privati pure della scuola. La guerra non soltanto rovina il presente dei popoli, lascia sempre un'ipoteca di odio e di violenza sul futuro. Ma se è vero, come diceva Georges Clemenceau, che "la guerra è una cosa troppo seria per lasciarla ai generali", è vero anche – parafrasando lo statista francese – che la pace è una cosa

troppo seria per lasciarla ai governanti, o quantomeno solo ad essi. Anche perché i governanti degli Stati non paiono oggi in grado di guidare i popoli sul sentiero del dialogo e del rispetto reciproco, anzi spesso sono loro stessi i responsabili dei conflitti che funestano tanti angoli del pianeta. È così evidente che senza una pedagogia per la pace, ovvero senza educare alla pace le nuove generazioni, sarà difficile contrastare la marea bellicista che vediamo montare nei dibattiti pubblici e nelle relazioni internazionali.

Per questi motivi, un libro su Maria Montessori e la sua pedagogia per la pace è davvero prezioso. La storia e l'insegnamento della pedagogista di Chiaravalle ci ricordano che la pace è responsabilità di ciascuno, è la scelta quotidiana che ciascuno può compiere nei luoghi dove vive. Ma come aiutare, con l'impegno personale, la pace? Se lo chiede Cristina Gaggioli introducendo questo volume: "In che modo possiamo contribuire attivamente, attraverso l'Educazione, ad aprire varchi di pace?". Porsi tale domanda è un punto di partenza necessario. Nell'epoca delle passioni tristi, per citare il fortunato libro di Miguel Benasayag e Gérard Schmit, tanti si chiudono in sé stessi, schiacciati dall'incertezza del futuro, dal senso di impotenza e di irrilevanza, e così facendo abdicano al proprio ruolo sociale, rinunciano a incidere nella realtà e si ripiegano in una dimensione strettamente privata. Maria Montessori, con il suo esempio e con il suo metodo, indica una via completamente diversa, che passa per l'educazione alla solidarietà e alla responsabilità, indispensabili per costruire un mondo pacificato.

Proprio al "costruire" vorrei dedicare un'ultima breve riflessione. Giustamente, ha avuto grande risonanza la teoria di papa Francesco della "guerra mondiale a pezzi", anche perché le guerre in Ucraina e in Medio Oriente sembrano avere, sullo sfondo, una contrapposizione sempre più acuta tra il cosiddetto Occidente e il cosiddetto Sud globale. Sono dunque conflitti che vedono coinvolti tanti attori, a diverso titolo, compresi gli Stati maggiormente influenti in termini economici e geopolitici.

Occorrerebbe però riflettere sul fatto che anche la pace si può costruire “a pezzi”, nei grandi scenari internazionali come pure negli ambienti in cui ciascuno vive. Quando il Vaticano ha avviato una missione diplomatica per la guerra in Ucraina, affidata al cardinale Zuppi, qualcuno ha pensato ingenuamente che essa avrebbe dovuto risolvere lo scontro in breve tempo, e altrettanto ingenuamente qualcuno ha gridato all’insuccesso perché tale mediazione non ha fermato la guerra. Ma qui c’è un’incomprensione profonda: nel nostro mondo bellicista una missione diplomatica, peraltro con risvolti umanitari e condotta da un outsider, ha l’obiettivo di aprire varchi di pace e di costruire pezzi di pace, come può essere la liberazione dei bambini ucraini rapiti. Quei “varchi” e quei “pezzi” saranno poi la strada che si aprirà per contrastare la guerra e infine sconfiggerla, in un percorso necessariamente lungo. Esiste però una dolorosa contraddizione: la pace ha bisogno di pazienza, non si può realizzare senza uno sforzo di mediazione complesso, ma al tempo stesso la pace è drammaticamente urgente, perché tanti continuano a morire ogni giorno, e tra di essi moltissimi bambini e bambine. Se vivessimo in un mondo giusto, la morte in guerra di un solo bambino sarebbe un fatto di per sé sufficiente a far tacere immediatamente le armi. Ma viviamo in un mondo profondamente ingiusto. L’unica prospettiva che ciascuno ha di fronte, se non vuole sottrarsi alle proprie responsabilità civili e sociali, è quella di costruire pezzi di pace, dove vive, e di educare alla pace le generazioni più giovani. Non si riuscirà a rendere il mondo giusto da un giorno all’altro ma si combatterà una buona battaglia, con la speranza che i bambini di oggi saranno un domani adulti migliori di noi.

Del resto, a chi, di fronte a un mondo in guerra, chiede “a cosa serve?” – a cosa è servito il pensiero pacifista; a cosa servono gli incontri di dialogo interreligioso; dov’è finito l’insegnamento dei giganti del Novecento, come Gandhi e Mandela; a cosa serve scrivere ancora libri sulla pace – bisognerebbe rispondere con altri interrogativi: come sarebbe oggi il mondo

se non ci fossero stati, e non ci fossero anche ai giorni nostri, tanti lottatori per la pace? Come sarebbe se non si fosse almeno tentato di arginare la violenza e la guerra? Nel 1915, osservando l'Europa in fiamme, sfigurata da combattimenti fratricidi, Franz Kafka scrisse sconcolato: "È una inondazione. La guerra ha aperto le chiuse del male. I puntelli che sostenevano l'esistenza umana crollano". Chi educa alla pace lotta per tenere in piedi quei puntelli, quegli argini che impediscono alla violenza di dilagare ulteriormente e di travolgere interi popoli.

Bisogna allora essere grati a Cristina Gaggioli e a tutti gli autori di questo libro che ci aiuta a riflettere sul nostro tempo, attraverso l'esempio della grande educatrice Maria Montessori, e che ci incoraggia a porci la domanda essenziale su come contribuire personalmente alla pace.

Bibliografia

- Arcangeli L. (2009). *Il silenzio come possibilità per una didattica speciale*. Perugia: Morlacchi.
- Biemmi I., Macinai E. (Eds.) (2020). *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A. (2019). Gioco è/e apprendimento. In A. Bobbio, A. Bondioli (Eds.), *Gioco e infanzia* (pp. 59-80). Roma: Carocci.
- Bocci F. (2016). I Medici Pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 25-46.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva: itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Boyd W., Rawson W. (1965). *The history of new education*. London: Heinemann.
- Braswell, G. S., Rosengren, K. S. (2005). Children and mothers drawing together: Encountering graphic conventions during social interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2), 299-316.
- Brillant-Savarin A. (1998). *La fisiologia del gusto*. Palermo: Sellerio.
- Broccolini G. (2021). Il gioco nella concezione educativa di Maria Montessori. *70 anni di Vita dell'infanzia, Prima parte*, 11(12), novembre/dicembre, 34-43.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner J.S., Jolly A., Silva K. (1981). *Il gioco*. Roma: Armando.
- Callois R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Cannoni E. (2003). *Il disegno dei bambini*. Roma: Carocci.

- Capitini A. (1955). *Sul concetto di liberazione nel pensiero educativo della Montessori*. Pisa: Arti Grafiche Pacini Mariotti.
- Capitini A. (2019). *Educazione aperta 1967-68* (Vol 2). Firenze: Il Ponte.
- Carbonara V., Scibetta A. (2020). *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning. Guidelines version 2.0*. Wakefield. Retrieved in October, 2024, from: <https://udlguidelines.cast.org>
- Cesaria I., Cané S. Y., Bonifacci P. (2018). Sviluppo linguistico in condizione di bilinguismo. In P. Bonifacci (Ed), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali* (pp. 39-73). Roma: Carocci.
- Coates E., Coates A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221-241.
- Connolly D. (2015). Scuola oltre la guerra: dagli spazi sicuri alle zone di pace e lo sviluppo istituzionale. In Convegno internazionale 3 ottobre 2015 (Ed.), *Maria Montessori: educazione e pace* (pp. 95-111). Brescia: Il leone.
- Costamagna L. (2024). Maria Montessori e l'Università per Stranieri di Perugia. In S. Cingari, V. De Cesaris, G. Rigano, R. Vetrugno (Eds.), *L'Università per Stranieri di Perugia. Storia di un ateneo aperto al mondo* (pp. 555-598). Guidonia Montecelio (RM): Treccani.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cox E. E. (1996). *Children's Drawings: A Guide for Teachers and Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Salvo D. (2018). Lei può morire e tutto questo andrebbe perduto. Maria Montessori alla Montecchia. *Quaderni di Intercultura*. X, 210-217.
- De Stefano C. (2020). *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*. Milano: Rizzoli.
- Denicolai L., Parola A. (Ed.). (2019). *Digital education. Ricerche, pratiche ed esperienze nei mondi medial*. Roma: Aracne.
- Dewey J. (1951). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2023). *Arte, educazione, creatività*. Milano: Feltrinelli.
- Erikson E.H. (2008). *Infanzia e società*. Roma: Armando.

- Farinelli G. (Ed). (2023). *Aldo Capitini. Corsi di Pedagogia 1965-1968*. Perugia: Morlacchi.
- Farokhi M., Hashemi M. (2011). The analysis of children's drawings: social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219-2224.
- Fatati G., Amerio M. L. (2017). *Dietetica e nutrizione clinica. Clinica, terapia e organizzazione*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Federazione delle Società Italiane della Nutrizione. (2010). *Alimentazione e Nutrizione in parole*. Roma: FeSIN.
- Franchetti L. (1908). L'anticlericalismo e la scuola. Riflessioni di un solitario. *La Nuova Antologia* (V serie), CXXXIV, marzo-aprile, 293-299.
- Froebel F. (1967). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gaggioli C. (2023). Educare alla pace in un mondo di guerre: l'eredità di Maria Montessori in Umbria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 28-41.
- Gaggioli C. (2024). La lezione inclusiva di Maria Montessori tra istituito e istituyente. In S. Cingari, V. De Cesaris, G. Rigano, R. Vetrugno (Eds.), *L'Università per Stranieri di Perugia. Storia di un ateneo aperto al mondo* (pp. 619-640). Guidonia Montecelio (RM): Treccani.
- Gaspari P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Grotius H. (1919). *De iure belli ac pacis*. New Jersey: The Lawbook Exchange, LTD.
- Hubbard V. (2021) Action on Armed Violence. *The impact of explosive weapons on children's physical health*. London: AOAV, Action on Armed Violence. Retrieved October, 2024, from: <https://aoav.org.uk/2021/the-impact-of-explosive-weapons-on-childrens-physical-health/>
- Huizinga J. (2015). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Ianes D., Demo H. (2022). *Specialità e normalità. Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Trento: Erickson.
- Jolley R. P. (2009). *Children and pictures: Drawing and understanding*. New York: John Wiley & Sons.
- Knudsen E.I. (1999). Esperienza precoce e periodi critici. In M.J. Zigmond, F.E. Bloom, S.C. Landis, J.L. Roberts, L.R. Squire

- (Eds.), *Fondamenti di Neuroscienze. Sviluppo del Sistema Nervoso* (pp. 691-692). Milano: Casa Editrice Ambrosiana.
- Kramer R. (1976). *Maria Montessori. A Biography*. New York: G.B. Putnam's Sons.
- Kukkonen T., Chang Kredl S. (2018). Drawing as social play: Shared meaning making in young children's collective drawing activities. *International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 74-87.
- Lawrence L. (2015). Imparare a vivere bene con gli altri. In Convegno internazionale 3 ottobre 2015 (Ed.), *Maria Montessori: educazione e pace* (pp. 58-70). Brescia: Il Leone.
- Lev S., Vygotskij L.S. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti, Univ. Press.
- Longobardi C., Pasta T., Quaglia R. (2012). *Manuale di disegno infantile. Vecchie e nuove prospettive in ambito educativo e psicologico*. Torino: UTET Università.
- Longobardi C., Quaglia R., Iotti N. O. (2015). Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. *Frontiers in Psychology*, 6, 1227.
- Lorenzetti L.M. (2023). Armare l'uomo di altruismo la pace come punto di vista positivo. In *Vita dell'Infanzia*, 11(12), novembre/dicembre. 4-9.
- Lorenzetti L.M. (2024). L'uomo nuovo operatore di pace. In *Vita dell'Infanzia*. 1(2) gennaio/febbraio. 4-7.
- Lowenfeld V., Brittain W.L. [1967 (1952)]. *Creatività e sviluppo mentale*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Lupi A. (2016). Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(2), 114-123.
- Luquet G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé (trad. it. *Il disegno Infantile*, Armando, Roma, 1969).
- Magnanini A., Bocci F. (2024). *Kilpatrick contro Montessori. Destini che si incrociano*. Roma: Anicia.
- Malaguti E. (2016). Educare in tempo di pace e di guerra: Dialogare con la resilienza per contribuire alla costruzione di processi inclusivi cooperativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 8-10.
- Mastrole A., Pace P. (2015). *Mangio o non mangio? I disordini alimentari e i bambini*. Milano: Mondadori.
- Merrill M. D. (2002). First principles of instructional design. *Educ. Technol., Res. Dev.* 50, 43-59.

- Meyer A., Rose D. H., Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Meysan T. (2023). *Quale ordine internazionale?* Retrieved October, 2024 from: <https://www.voltairenet.org/article219963.html>. Orléans: Rete Voltaire. (trad. it. R. Marmetti).
- Miniati M. (2010). L'insostituibile pesantezza del povero. La beneficenza ebraica fra tradizione e modernizzazione. *La Rassegna Mensile Di Israel*, 76(1/2), 275–297. Retrieved October, 2024 from: <http://www.jstor.org/stable/41619021>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma: Ufficio Comunicazione Istituzionale. Retrieved October 2024 from: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2022/2023*. Roma: Direzione Generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica – Ufficio di statistica.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Retrieved October, 2024 from: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- Montessori M. (1909/2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Città di Castello: Scipione Lapi. Edizione critica curata da P. Trabalzini, Roma: Opera Nazionale Montessori (2000).
- Montessori M. (1949/2004/2016). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti (1949); Edizione rivista, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori (2004); Edizione rivista, Torino: Il Leone Verde (2016).
- Montessori M. (1950/1975). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti (1950); Edizione rivista, Milano: Garzanti (1975).
- Montessori M. (1952/1999/2022). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (1952); Edizione rivista, Milano: Garzanti (1999); Edizione rivista, Milano: Garzanti (2022).
- Montessori M. (1956). Il bambino in famiglia. *Vita dell'infanzia*, 5(6-7), 3-10. Roma: Opera Nazionale.

- Montessori M. (1964). *La pace e l'educazione. Vita dell'infanzia*, 13(4), 5-13. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (1970a). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970b/2015). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (1970); 8ª edizione, Milano: Garzanti (1970); 12ª edizione, Milano: Garzanti (2015).
- Montessori M. (1973/2000/2022). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti (1973); Edizione rivista, Milano: Garzanti (2000); 9ª edizione, Milano: Garzanti (2022).
- Montessori M. (2016). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Montessori M. (2017). *La psicogrammatica*. Dattiloscritto inedito revisionato, annotato e introdotto da Clara Tornar e Grazia Honnegger Fresco. Milano: Franco Angeli.
- Montessori M. (2018). *Opere*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2019). *Montessori per la causa delle donne*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2021). *Educazione per un mondo nuovo*. 2ª edizione, Elefanti Bestseller. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2023). *Educhiamo alla pace le nostre creature. Vita dell'Infanzia*, 1(2), gennaio/febbraio, 30-34.
- Morin E. (2023). *Di guerra in guerra. Dal 1940 all'Ucraina invasa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Munari B. (1977). *Fantasia*. Roma-Bari: Laterza.
- Munari B. (1998). *Alfabetiere*. Mantova: Corraini.
- Niola M. (2015). *Homo dieteticus. Viaggio nelle tribù alimentari*. Bologna: Il Mulino.
- Ouz V. (2010). The factors influencing childrens' drawings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3003-3007.
- OMS. (2002). *ICF International Classification of Functioning, Disability and Health*. Trad. it. M. Leonardi, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (1989). *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Retrieved September 30th, 2024 from: <https://www.garanteinfanzia.org/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza>
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Retrieved Au-

- gust 1st, 2024 from: <https://unric.org/it/wpcontent/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. (2024). *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile: Spiegazione*. Parigi: UNESCO.
- Papa Francesco. (2015). *Laudato si'*. *Enciclica sulla cura della casa comune*. Milano: San Paolo.
- Papa Francesco. (2020). *Fratelli tutti*. *Enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Milano: San Paolo.
- Pazzini C. (2021). *Maria Montessori tra Romeyne Ranieri di Sorbello e Alice Franchetti. Dall'imprenditoria femminile modernista alla creazione del Metodo*. Roma: Fefè.
- Peace Research Institute Oslo (PRIO). (2023). *Annual Report*. Oslo. Retrieved in October, 2024, from: <https://www.prio.org/publications/14048>
- Perusse L., Bouchard C. (2000). Gene diet interaction in obesity. *American Journal of Clinical Nutrition*, 75, 1285-1290.
- Piaget J. (1999). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno*. Firenze: La Nuova Italia.
- Regni R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.
- Regni R. (2020). *L'immaginazione creativa del bambino*. In P. Trabalzini. (Ed.) *Sensi. Immaginazione, intelletto in Maria Montessori. Dimensione estetica ed espressione di sé*. Roma: Fefè.
- Regni R., Fogassi L. (2019). *Maria Montessori e le neuroscienze*. Roma: Fefè.
- Ritnour M. M., Bovingdon M., Knutsen C., Roy A., Hoshino J., Johnson K. (2015). An examination of differences between adult and adolescent controls using the Diagnostic Drawing Series. *The Arts in Psychotherapy*, 42, 63-74.
- Rivoltella P.C. (2019). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé.
- Robinson K. (2009). *The element: how finding your passion changes everything*. New York: Viking Press.
- Robinson K. (2015). *Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education*. New York: Viking Press.
- Rosati N. (2020). *Gioco, creatività, Montessori*. In P. Trabalzini (Ed.), *Sensi. Immaginazione, intelletto in Maria Montessori. Dimensione estetica ed espressione di sé*. Roma: Fefè.

- Sannipoli M. (2022). *Fin dall'infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Save the Children. (2019). *Stop the war on children: the forgotten ones*. Retrieved August 1st, 2024 from: <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/stop-war-children-forgotten-ones.pdf>
- Save the Children International Team. (2023). *Stop the War on Children: Let Children live in Peace*. Retrieved October, 2024 from https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/stop-war-children-let-children-live-peace_0.pdf
- Savio D. (2019). La “voce resistente” del bambino. In A. Bobbio, A. Bondioli (Eds.), *Gioco e infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Scaglione S. (2016). Pensare plurale. La classe come laboratorio per la sperimentazione di nuove politiche linguistiche in ambito educativo. In A. De Marco (Ed.), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti* (pp. 275-284). Perugia: Guerra.
- Schaffer H. R. (2005). *Psicologia dello sviluppo. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen A. (1993). Capability and Wellbeing. In M. Nussbaum, A. Sen (Eds.). *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>
- Spray J. (2021). Drawing perspectives together: What happens when researchers draw with children? *Visual Anthropology Review*, 37(2), 356-379.
- Terzani T. (2006). *Lettere contro la guerra. Un appello inesausto alla conoscenza e alla comprensione. Il pellegrinaggio di pace che tutti dovremmo compiere*. Milano: Tea.
- Tognon G. (2018). Giustizia «educativa» e bambino «universale» nella pedagogia montessoriana. In P. Trabalzini (Ed.), *Maria Montessori: giustizia e bisogni speciali* (pp. 21-38). Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Trabalzini P. (2023). Sguardi sul “piano cosmico” e educazione e pace. *Vita dell'Infanzia*, 1(2) gennaio/ febbraio. 35-41.
- UNESCO. (2015). *World Education Forum 2015. Final Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Draft revised 1974 recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace*

- and education relating to human rights and fundamental freedoms. Parigi: UNESCO.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved October, 2024 from: <https://www.ohchr.org/en/instrumentsmechanisms/instruments/convention-rights-child>
- United Nations. (2023). *Annual Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict*, retrieved in October, 2024 from: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n24/095/07/pdf/n2409507.pdf>
- Winnicott D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock (trad. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 2020).
- Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Yamagata K. (2007). Differential emergence of representational systems: Drawings, letters, and numerals. *Cognitive Development*, 22(2), 244-257.

Nota bibliografica

(in aggiunta ai riferimenti bibliografici citati nel testo)

- Butturini M. (1993). *La pace giusta. Testimoni e maestri tra '800 e '900: Ruskin, Tolstoj, Gandhi, Montessori, Capitini, Milani*, (IV ed. 2007) Verona: Mazziana.
- Catarci M. (2007). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Torino: EGA.
- Centro Studi Montessoriani. (2004-2016). *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori*. Milano: Franco Angeli.
- Department of Peace and Conflict. (2022). Research Uppsala University, UCDP Methodology. Accessed on 4 November. <https://www.uu.se/en/department/peace-and-conflict-research/research/ucdp/ucdp-methodology>
- Falcicchio G. (2008). *Aldo Capitini. L'educazione è aperta. Antologia degli scritti pedagogici*. Bari: Levante.
- Falcicchio G. (ed.). (2008). La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione. In *Atti del Convegno di Pienza (5-7 ottobre 2007)*. Napoli: Kairòs.

- Falcicchio G. (2009). *I figli della festa. Educazione e liberazione in Aldo Capitini*. Bari: Levante.
- Honegger Fresco G. (2007). *Maria Montessori, una storia attuale*. Napoli-Roma: L'ancora del Mediterraneo.
- Institute for Economics and Peace (IEP). (2024). *Global Peace Index 2024*. Australia, Sydney. Retrieved in October, 2024, from: <https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2024/06/GPI-2024-web.pdf>
- Milano R. (2019). *I figli dei nemici: Eglantyne Jebb. Storia della rivoluzione che fondò Save the Children*. Milano: Rizzoli Editore.
- Montessori M. (2016). *Educazione e Pace*. In *Atti del Convegno internazionale del 3 ottobre 2015*. A cura dell'Opera Nazionale Montessori. Torino: il Leone Verde.
- Save the Children International. (2023). Unprotected Special Edition: Analysis of funding for child protection in armed conflict in 2021 and 2022. In *Oslo Conference on Protecting Children in Armed Conflict 5–6 June 2023*. Retrieved October, 2024 from: https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/STC_the_unprotected_report_0224_WEB.pdf
- Save the Children. (2022). *Stop war children forgotten ones*. Retrieved October, 2024 from: <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/stop-war-children-forgotten-ones.pdf>
- Tornar C. (2015). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: Franco Angeli.
- Trabalzini P. (2013). *Maria Montessori. Da Il metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- UNICEF's Child Protection Programme Team with the support of the Humanitarian Policy Section of the Office of Emergency Programmes. (2022). *25 years of children and armed conflict: taking action to protect children in war*, retrieved in October, 2024, from: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2022-06/UNICEF-25-years-children-armed-conflict.pdf>
- United Nations. (2022). *Annual Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict*. Retrieved October, 2024 from: <https://childrenandarmedconflict.un.org/document/secretary-general-annual-report-on-children-and-armed-conflict>

Autori

La curatrice

Cristina Gaggioli, ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale e Delegata del Rettore per DSA e disabilità presso l'Università per Stranieri di Perugia. Direttrice del Corso Internazionale di Perfezionamento "Maria Montessori. Pedagogy for peace". Coordina le attività del Centro di Ricerca dipartimentale Maria Montessori (CeRiMM) sulle tematiche delle tecnologie per l'educazione e l'apprendimento e i bisogni educativi speciali.

Gli autori

Carlo Belli, politologo, docente di Relazioni Internazionali e di Costruzione della pace presso l'Università per Stranieri di Perugia, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università per Stranieri di Perugia.

Fabrizio Boldrini, direttore generale della Fondazione Hallgarten-Franchetti, è autore di diversi saggi ed articoli sul tema dell'applicazione del metodo Montessori ad adulti e gruppi socialmente sensibili.

Giulia Cenci, PhD, psicologa, psicoterapeuta, docente a contratto presso il Dipartimento FISSUF dell'Università degli Studi di Perugia e docente presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Gaetano Bendetti.

Laura Dalla Ragione, docente all'Università Campus Bio-medico di Roma, psichiatra e psicoterapeuta. Ha fondato la Rete per i Disturbi dell'alimentazione e della nutrizione della USL 1 dell'Umbria. Presso l'Università è titolare del Corso sui Disturbi del

Comportamento Alimentare. Si occupa di ricerca e pratica clinica nell'ambito dei disturbi dell'alimentazione e della nutrizione.

Ingrid Dal Mut, insegnante diplomata Montessori AMI 3-6 al MMI di Londra; possiede inoltre il diploma Montessori per educatori della prima infanzia presso L'ONM. Sta ultimando il percorso AMI Training of Trainers 3-6; Casa dei Bambini. Laureata in Filosofia all'Università di Londra e in Scienze della Formazione Primaria alla Lumsa di Roma.

Floriana Falcinelli, professore ordinario in pensione di Didattica generale per il Dipartimento FISSUF, presso l'Università degli Studi di Perugia. Collabora con l'USR Umbria nei percorsi formativi del personale docente; referente scientifica presso la Regione dell'Umbria, per le attività di ricerca e formazione nei servizi per l'infanzia.

Beatrice Fava, biologa nutrizionista specializzata in disturbi dell'alimentazione e della nutrizione. È dottoranda presso l'Università Campus Bio-medico di Roma.

Padre Enzo Fortunato, coordinatore della Giornata mondiale dei bambini e Direttore della Comunicazione della Basilica Papale di San Pietro in Vaticano. È autore di numerosi libri e articoli.

Eleonora Mincio, pedagoga attiva nel coordinamento e nella progettazione di interventi per il diritto dei minori all'educazione e istruzione di qualità.

Giorgia Montanucci, dottoranda in Linguistica e Didattica delle lingue, curriculum "Sostenibilità e didattica digitale delle lingue", presso l'Università per Stranieri di Perugia.

Giuseppe Moscatti, presidente della Fondazione Centro studi Aldo Capitini, è formatore sui temi della pace, della nonviolenza e della cooperazione internazionale.

Giacomo Nencioni, PhD, ricercatore in Cinema, Fotografia, Televisione e Media Digitali presso l'Università per Stranieri di Pe-

rugia. Tra i suoi principali interessi di ricerca i linguaggi e le estetiche dei social media e la relazione tra tecnologia e immaginario.

Borbala Samu, professoressa associata di Didattica delle lingue moderne. Si occupa della formazione di insegnanti di italiano lingua non materna.

Stefania Scaglione, professoressa associata di Linguistica; i suoi interessi scientifici vertono principalmente sulla sociolinguistica delle migrazioni e sulle politiche linguistico-educative.

Prefazione e post-fazione

Stefania Giannini, vicedirettrice dell'UNESCO dal 2018, già Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2014 al 2016. Professoressa ordinaria di Glottologia e linguistica dal 1999, già retttrice dell'Università per Stranieri di Perugia dal 2004 al 2013.

Valerio De Cesaris, professore ordinario di Storia contemporanea presso l'Università per Stranieri di Perugia, di cui è anche rettore dall'aprile 2021.

Si occupa prevalentemente di storia politica e religiosa, con particolare attenzione alla storia d'Italia, ai rapporti tra cattolici ed ebrei, all'antisemitismo e al razzismo, ai fenomeni migratori, alla storia della Chiesa cattolica.

Finito di stampare
nel mese di NOVEMBRE 2024 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it



Buone Idee

In un mondo segnato da conflitti e divisioni, il volume *Maria Montessori, una pedagogia per la pace. Percorsi di educazione alla pace a partire dalla scuola dell'infanzia* esplora le politiche, le culture e le pratiche educative come anima vitale di una società più pacifica e inclusiva. Attraverso contributi di illustri studiosi, pensatori e operatori di pace, il libro riflette sul lascito di Maria Montessori, simbolo di una pedagogia che incarna i temi della solidarietà, del rispetto e della comprensione reciproca. La prima parte del testo offre una prospettiva teorica che intreccia passato, presente e futuro dell'educazione alla pace. Partendo dagli effetti devastanti delle guerre sull'infanzia, si analizzano temi come la tutela dei diritti dei più vulnerabili e l'influenza di figure ombre quali San Francesco e Aldo Capitini, culminando nell'analisi del pensiero montessoriano come strumento di pace. La seconda parte, dal taglio pratico-operativo, presenta percorsi didattici sviluppati in collaborazione con studenti e insegnanti, che non hanno la pretesa di essere modelli, ma proposte in grado di ispirare la progettazione di attività didattiche a carattere universale. A partire da strumenti come la Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace e l'ICF, il volume approfondisce i temi dell'alimentazione, dell'intercultura, dell'arte, del gioco e del disegno. Ogni proposta si ispira ai principi montessoriani, mostrando come l'educazione possa tradursi in un'azione concreta per costruire la pace, fin dalla tenera età.

Questo libro è un invito alla riflessione partecipata e all'impegno attivo, unendo teoria e pratica per avviare un vero "cantiere di pace".