

Educare al conflitto.

Per una pedagogia dell'impegno e della responsabilità

Roberto Farné

Il "paradigma" di Rapaport

L'educazione è uno dei campi dell'esperienza umana in cui il conflitto si dà come evento fisiologico. Pensare al conflitto formativo significa, pertanto, assumerlo come momento costitutivo dell'identità della relazione educativa e non di per sé come indicatore patologico della relazione stessa. In qualsiasi esperienza educativa, quindi, la possibilità del conflitto va considerata come un fatto normale, naturale. Ciò che può essere indicato come patologico sono eventualmente le modalità con le quali il conflitto viene gestito: lì è possibile riconoscere aspetti e problemi identificabili come patologici della conflittualità. Dal punto di vista pedagogico è poi opportuno riconoscere la specificità del conflitto, identificandolo come una tipologia particolare di relazione che si esprime in ambito educativo, al di là degli aspetti generali che lo qualificano come evento prettamente umano. In altre parole, il conflitto formativo ha determinate caratteristiche che la ricerca pedagogica ha il compito da una parte di riconoscere e analizzare, dall'altra di risolvere sulla base di opportune strategie, essendo la pedagogia una scienza non solo eidetica e descrittiva, ma anche pratica.

In via preliminare, la domanda che ci si può porre è quante tipologie di conflitto esistano e che cosa abbia di specifico quello che denominiamo come conflitto formativo, e quindi che cosa differenzi quest'ultimo dalle altre modalità conflittuali che ognuno di noi sperimenta nella propria vita di relazione.

Per tentare di offrire qualche risposta agli interrogativi riguardanti l'identità del conflitto può essere opportuno fare riferimento ad uno studio esemplare, dal mio punto di vista, quello di Anatol Rapaport, *Fight, game and debate*, pubblicato nel 1960 e mai (finora) tradotto in italiano. Si tratta di un lavoro che possiamo definire di psicologia sociale, noto soprattutto

to nell'ambito degli studi sulla *gaming simulation*, in merito agli aspetti che riguardano il "conflitto in gioco",¹ e sulla polemologia che è un campo di studi e di ricerche interdisciplinare sulla genesi e sulle forme dei conflitti di piccole o di grandi dimensioni.²

Il questo libro Rapaport individua tre diverse tipologie di conflitto. La prima viene definita con il termine *fight*; si tratta cioè della lotta intesa come combattimento che presuppone l'annullamento dell'avversario. Il *fight* è quella modalità del conflitto per la quale l'altro assume l'identità di 'nemico' e deve, alla fine, scomparire. Una forma di conflitto radicale che riguarda, nelle sue rappresentazioni eclatanti, la contrapposizione tra gli individui e tra gruppi come è il caso della guerra, o del duello 'all'ultimo sangue' di antica memoria; è il conflitto segnato dal principio *mors tua vita mea*. Questa modalità, senza necessariamente assumere forme cruento, investe anche la vita quotidiana dei soggetti, molto più di quanto si sia disposti ad ammettere: ad esempio, quando al termine di un contenzioso con una persona, le togliamo il saluto, comportandoci come se non esistesse più; oppure quando pretendiamo in situazioni di vita sociale, professionale ecc. che, sulla base di 'inconciliabili divergenze' la presenza di una certa persona sia incompatibile con la nostra presenza. Il *fight* identifica una modalità di conflitto inconciliabile che, a dispetto delle sue forme più vistose di tipo bellico e cruento, si declina anche in una molteplicità di atteggiamenti nel privato e nel pubblico, dove la contrapposizione è, per così dire, senza appello.

La seconda tipologia di conflitto individuata da Rapaport è il *game*, che ha nel gioco-giocato il suo paradigma significativo. Qui occorre fare una precisazione terminologica e semantica che riguarda il rapporto fra *play* e *game*, due parole della lingua inglese che in italiano traduciamo indifferentemente con 'gioco'. Il *play* identifica l'atteggiamento ludico, la capacità di 'stare al gioco' che ha nel *fairplay* il suo modo di esprimersi, fino a connotarsi come 'stile di vita' o come 'tratto della personalità'. Il *game*, invece, indica propriamente il gioco-partita, la gara, la competizione giocata. Nella nostra lingua traduciamo *To play a game* con "giocare il gioco" ma, più precisamente, cogliendo la differenza tra i due termini inglesi, il significato è che per fare un certo gioco (*game*) non basta conoscere le sue regole ed essere più o meno capaci di giocare, ma è altrettanto necessario essere 'animati' dal *play*, cioè dal 'senso del gioco', che è al tempo stesso lieve e rigoroso. La 'cultura del gioco' e la sua 'pedagogia' va letta dunque, nella sua espressione più compiuta, sulla base della relazione fra questi due livelli ognuno dei quali, di per sé solo, sarebbe incompiuto o scarsamente significativo.

Torniamo a Rapaport; la forma di conflitto che egli identifica con il termine *game* è quello che assume l'altro come avversario in una contrapposizione che ha i connotati di uno scontro regolato sulla base di una sorta di 'etica condivisa'. Non si tratta di alleggerire o di attenuare i toni e i modi del conflitto, ma di riconoscere reciprocamente all'altro il ruolo (e la dignità) di *avversario*, piuttosto che di *nemico*, che sopravvive al conflitto. La pretesa di vincere non si esprime quindi nell'annullamento dell'altro, ma nell'esito di una manifesta e riconosciuta vittoria che, però, può preludere a nuovi ulteriori conflitti: se il mio avversario ha perso non è escluso che si prepari per combattere una nuova battaglia contro di me, con la ferma intenzione di vincere...

Anche la modalità del *game* appartiene alla nostra vita quotidiana e la possiamo ritrovare in una molteplicità di ambiti: basti pensare alla competizione, che caratterizza varie forme dell'esperienza individuale e sociale in campo professionale, politico, economico ecc. e, ovviamente, allo sport, che nella cultura occidentale rappresenta emblematicamente questa espressione di conflittualità elaborata sulla base di forme ludiche e agonistiche: una sorta di paradigma antropologico e pedagogico di quel concetto di 'regola del gioco' sulla base del quale Johan Huizinga ha definito la sua teoria sull'*Homo ludens*.³

Il terzo modello che Rapaport individua fra le tipologie del conflitto è quello che egli chiama *debate* e che in italiano possiamo tradurre con "discussione", anche se il significato con cui Rapaport utilizza questo termine è un po' più complesso. Si tratta del conflitto in cui uno (o ognuno) dei due contendenti cerca di portare l'altro dalla propria parte. Si tratta, qui, di convincere l'avversario che la mia posizione è migliore e superiore alla sua, di persuaderlo affinché egli passi dalla mia parte cambiando la sua mentalità e il suo atteggiamento: l'altro va cioè conquistato e la forma in cui vincere significa precisamente *convincere*. Esempi di questa volontà di annessione possono essere considerate le diverse tecniche di guerra psicologica, con i loro sofisticati dispositivi di persuasione e di propaganda. Per certi versi, l'Inquisizione si contrapponeva ai suoi avversari utilizzando il *debate*, anche se i suoi metodi, per essere persuasivi erano piuttosto costrittivi. In generale, il principio della 'conversione', che non è solo un carattere distintivo del cristianesimo, anche se qui ha avuto le sue forme storicamente più significative (anche in senso 'combattivo') è tipico del *debate*.

L'analisi condotta da Rapaport, appena illustrata nelle sue linee essenziali, ci permette di entrare nell'anima dei conflitti, sondandone gli elementi co-

stitutivi, al fine di comprendere come essi siano attraversati da una molteplicità di tipologie spesso irriducibili l'una all'altra. Non è la stessa cosa, infatti, riferirsi ad un conflitto che si identifichi nelle modalità del *fight* piuttosto che ad un altro che si identifichi in quelle del *game* o del *debate*. Ognuno di questi modelli di conflitto, poi, non va pensato come assoluto ed in se stesso immutabile, giacché, anche storicamente, si sono spesso verificati cambiamenti, evoluzioni che ne hanno mutato l'identità: ci sono modelli di conflitto nati con determinate caratteristiche e poi trasformatisi nel tempo.

Il concetto di "lotta di classe" secondo il dettato marxista-leninista, per esempio, si fondava sul modello del *fight* e aveva come fine la soppressione dell'avversario, in questo caso rappresentato dalla "borghesia". In molte società, dove l'ideologia comunista si è inserita a pieno titolo nel contesto democratico, il conflitto fra le classi sociali rimane un punto di riferimento del modo di concepire e di fare politica, ma assume le forme della contrattazione, molto più vicine al modello del *game* che a quello del *fight*. Un altro esempio significativo può essere considerato quello del conflitto tra Israeliani e Palestinesi: anch'esso è nato sul modello del *fight*, cioè sul principio per il quale o muore Israele o muore l'identità palestinese, ma, in nome della convivenza tra due popoli diversi, esso può/deve evolvere verso forme differenti di conflittualità dove il *debate*, sia in ambito israeliano che palestinese, ha assunto un ruolo significativo nel ridurre il più possibile le frange oltranziste portandole verso posizioni concilianti.

Questi esempi ci indicano il carattere dinamico dei tre modelli di conflitto identificati da Rapaport. Essi, pur nelle loro specificità e nelle differenze che li caratterizzano, non vanno intesi come paradigmi immutabili, ma nelle realtà concrete dei conflitti possono mostrare margini di cambiamento e i confini tra un modello e l'altro apparire anche sottili. Il *debate*, ad esempio, la forma apparentemente meno cruenta di conflittualità, può rivelare aspetti molto vicini a quelli del *fight*: anche se non intendo sopprimere esplicitamente l'altro, lo voglio comunque condurre dalla mia parte, negandogli, di fatto, la sua identità. Così, un conflitto competitivo caratterizzato dal modello del *game*, può trasformarsi in *fight* qualora una delle due parti cerchi di utilizzare ogni mezzo per prevaricare sull'altro (corruzione, minacce, doping ecc.).

Questioni che dimostrano la fluidità e la complessità della natura dei conflitti, sempre diversi l'uno dall'altro e dunque difficilmente rappresentabili secondo schemi di tipo oggettivo; ognuno di noi, quando pensa ai conflitti, lo fa principalmente a partire dalla sua esperienza personale...

Eppure, per tentare di comprendere la natura e i significati dei conflitti, assumendoli come una delle forme autentiche della relazione umana, è anche necessario, come dimostra Rapaport, costruire dei modelli, seppure flessibili, entro i quali interpretarne l'identità molteplice e complessa.

Il conflitto fra educazione e decisione

Le scienze umane, sociali e dell'educazione sono chiamate a misurarsi sui temi del conflitto, assumendolo come campo di studi e di ricerche. Da tempo la *Peace research* identifica l'ambito multidisciplinare e interdisciplinare orientato a definire le condizioni possibili per la risoluzione dei conflitti e per l'affermazione della "Cultura della pace".⁴ La stessa pedagogia, se intende collocarsi con altre scienze nel vasto ambito della *Peace research*, non può esimersi dal compito di studiare il conflitto come modalità/evento che caratterizza l'esperienza educativa, studiandolo nelle sue forme costitutive, come opportunità o come limite nel processo formativo.⁵ Rinunciare a confrontarsi sul piano scientifico, insieme ad altre discipline, con il tema del conflitto, può portare la Pedagogia a scivolare verso le forme astratte di tipo ideologico o moralistico, che ripiegano sull'esortazione dei 'buoni sentimenti', identificando la pace come mera assenza dei conflitti, da rimuovere come incidenti fastidiosi per la 'buona educazione'. Una impostazione, questa, carica di stereotipi e di ipocrisia, che nasconde una reale mancanza di 'competenza pedagogica' nella gestione dei conflitti in educazione.

Sono proprio gli studi sulla *Peace education*, nell'ambito della *Peace research*, ad affermare che non è possibile porre in maniera scientificamente corretta il problema dell'educazione alla pace senza considerare il conflitto come evento ineludibile dell'educazione stessa. Eppure è vero quanto si può cogliere dal pensiero di Kant sui temi dell'educazione e della pace, e cioè che l'idea di Educazione e l'idea di Pace sono pervase da una comune tensione verso il futuro, non un futuro qualsiasi, ma quello migliore possibile nell'ordine della condizione umana.⁶ D'altra parte, la pace perpetua – ce lo ricorda ancora Kant – è solo quella dei cimiteri!

Nella realtà, la vita intersoggettiva e sociale è attraversata dai conflitti così come dai legami affettivi: l'una e l'altra cosa stanno inevitabilmente insieme. Il problema, semmai, è rappresentato dal fatto che il conflitto è per sua natura elemento perturbante, che tende a destabilizzare un certo ordine e obbliga a trovare nuove soluzioni. Tutta la storia dell'educazione può essere

letta a partire dal problema del rapporto autorità/libertà, e da come la Pedagogia si è posta tale problema. Esso costituisce, potremmo dire, la matrice del conflitto in educazione, nella varie forme in cui si esprime; e rappresenta un passaggio obbligato per ogni pensiero e per ogni azione che voglia definirsi 'in senso pedagogico' orientato all'educazione alla pace. Chi opera nei setting educativi è chiamato dunque a riconoscere le manifestazioni conflittuali che in essi si esprimono, cogliendone i segni e le cause, trattandole sulla base di tecniche adeguate per le quali, occorre riconoscerlo, la formazione psico-pedagogica è ancora molto carente. Il grave fraintendimento che ancora caratterizza buona parte della concezione diffusa sulle professioni educative, è che esse siano animate da un grado di 'dedizione di sé agli altri' che basterebbe a dare al soggetto la capacità fondamentale di 'sopportare' le difficoltà e i rischi che incontrerà nel rapporto educativo. La realtà ci dice che le professioni educative, soprattutto quelle che operano in contesti difficili, sono sottoposte ad un *burn-out* particolarmente elevato...

Se il conflitto è una dimensione di per sé fisiologica e non patologica dell'educazione, per meglio comprendere la specificità del conflitto formativo è necessario entrare ulteriormente nel vivo dell'ambito che è proprio della relazione educativa, a partire da una di quelle che Bertolini definisce "direzioni intenzionali originarie dell'esperienza educativa".⁷ Una di esse, *l'asimmetria*, è precisamente quella che ci consente di cogliere il senso del conflitto in educazione.⁸

Ogni esperienza educativa, caratterizzata cioè da questa intenzionalità, non è mai un rapporto tra soggetti uguali o alla pari, tra di essi vi è un certo grado di differenza, di dislivello: chi è più grande chi è più piccolo, chi sa di più chi sa di meno, chi è più forte chi è più debole ecc. Assumere la consapevolezza della asimmetria della relazione educativa significa allora cogliere il nucleo essenziale dell'identità del conflitto come elemento costitutivo di tale relazione; poiché tale differenza implica, inevitabilmente, la possibilità (non la necessità) di ruoli e funzioni, modelli di riferimento e visioni del mondo differenti che, comunque, affinché l'educazione avvenga, devono stare nella relazione. Una relazione che, in certi casi, può vedere l'emergere di tale differenza, come un problema da risolvere. Alla pedagogia come scienza (e alla competenza pedagogica) spetta dunque un duplice compito: da una parte quello di riconoscere il conflitto e di "leggerlo" nei suoi reali termini, di definire le modalità e gli strumenti per gestirlo facendolo diventare, per quanto è possibile, esso stesso un'esperienza formativa. In questo caso il conflitto rientra a pieno titolo nella fisiologia dell'educazione. Dall'altra, evita-

re i rischi delle derive patologiche che in cui può incorrere la gestione dei conflitti, come quella dell'autoritarismo o del permissivismo.

L'autoritarismo rappresenta un esito patologico nella gestione del conflitto, poiché costituisce il ruolo dell'autorità in termini assoluti, sulla base di un processo che potremmo definire di 'ideologizzazione' del più forte rispetto al più debole. Ovvero significa identificare quel "di più", quel *magis* (da cui il termine di *magister*, "maestro" e del "magistero" di cui è portatore) con l'affermazione di un'autorità considerata in senso assoluto, negando così ogni possibilità dialogica tra i soggetti in relazione: insegnante/allievo, genitore/figlio, educatore/educando ecc. L'autoritarismo educativo dimostra la sua patologia pedagogica nel fallimento a cui è generalmente (storicamente) destinato: ogni autoritarismo produce infatti ribellione, che diventa una modalità di conflitto molto difficile da gestire e che può sfociare nella violenza, espressione esasperata di un rapporto autorità/libertà divenuto privo di dialogo e reso impossibile dalla assolutizzazione ideologica del ruolo di autorità.

L'altra deriva patologica è quella, opposta alla precedente, del permissivismo. Essa, infatti, costituisce la negazione di quel dato di asimmetria che struttura l'identità della relazione educativa, come una relazione in cui l'autorità/autorevolezza è un dato insopprimibile. Il permissivismo pone sullo stesso livello sia l'educatore che l'educando, abbatte ogni differenza di ruolo e di gerarchia, ogni dispositivo esterno che si ponga come regola e disciplina da rispettare. In ragione del valore e del bisogno insopprimibile di libertà del soggetto, egli deve poter fare ciò che vuole, assumendo che la realtà stessa o il rapporto con gli altri costituiranno gli elementi di una autoeducazione libera, poiché ogni autorità si configura come autoritaria.

L'insegnante o il genitore, rinunciando alle loro prerogative formative, che prevedono anche l'uso dell'autorevolezza, stabiliscono con l'allievo o con il figlio una 'relazione alla pari' di tipo fraterno o amicale, senza assumersi la responsabilità di offrire e di definire un sistema di norme e di limiti. Questo non significa che non possano esservi situazioni amicali all'interno della relazione educativa: esse sono anzi auspicabili, poiché consentono di abbassare il livello di asimmetria, facilitando così la comunicazione e la relazione reciproca tra i soggetti coinvolti. L'asimmetria costituisce certamente un problema e a volte un limite nella relazione educativa; tuttavia, la necessità di abbassare tale dislivello, a volte riducendolo fin quasi a non farlo avvertire (pensiamo alle situazioni di gioco, a quelle caratterizzate dalla condivisione di esperienze comuni legate anche alla quotidianità...), non può determinare la rinuncia alle funzioni e alle responsabilità connesse alle

differenze di ruoli e compiti tra i soggetti dell'educazione. L'educatore è, infatti, chiamato a gestire quel 'di più' di potere e di sapere, di esperienza e di responsabilità di cui dispone, esercitando delle scelte in un campo di limiti e di opportunità che consentono ad un bambino che cresce di incrementare progressivamente le proprie competenze, rivendicando di pari passo nuovi spazi e nuove modalità per esercitare la propria autonomia. Questa direzione intenzionale originaria della asimmetria in educazione, che si pone alla pedagogia come un problema della sua ricerca scientifica, trova una ulteriore legittimazione scientifica in campo etologico, negli studi che riguardano l'ordine e la gerarchia nelle società animali. Si deve soprattutto a Konrad Lorenz e ad Eibl-Eibesfeldt⁹ un'attenzione a questo fenomeno, cogliendone le implicazioni relative all'uomo e alle basi biologiche del comportamento sociale, che ha nell'educazione il suo principale dispositivo di trasmissione. Ha scritto Lorenz: "La conclusione sbagliata che molti educatori americani hanno tratto da questa idea di per sé giusta,¹⁰ stavano nella supposizione che si fosse evitato ai bambini ogni frustrazione e se gliela si fosse data vinta in tutto e per tutto, essi sarebbero cresciuti uomini meno nevrotici, più conformi all'ambiente e soprattutto meno aggressivi. Un metodo educativo americano basato su questa supposizione dimostrò invece soltanto che la pulsione aggressiva, come tanti altri istinti, sgorga 'spontanea' dall'interno dell'uomo. Ne vennero fuori moltissimi bimbi di una insolenza assolutamente insopportabile e tutt'altro che non aggressivi".¹¹ Da biologo, attento classificatore dei fenomeni che osserva, Lorenz definisce questa tipologia di bambini come "non-frustration children".

Certo, nell'esperienza educativa non si trovano mai 'l'autoritarismo' e 'il permissivismo' allo stato puro, si trovano piuttosto situazioni che possono essere orientate prevalentemente in una direzione piuttosto che nell'altra, o atteggiamenti che possono risentire di uno 'stile educativo' più propenso ad esprimere autorità o a limitarla. Finora si è parlato dell'esperienza educativa in astratto, prescindendo dai contesti reali in cui essa avviene. L'astrazione consente di delineare modelli e paradigmi di riferimento, molto utili sul piano descrittivo ed eidetico, che è certamente un indirizzo della pedagogia come scienza; esso però non ci aiuta a identificare soluzioni ai problemi, che invece richiedono di calarsi 'in situazione', come è necessario, richiamando la pedagogia alla sua vocazione anche di scienza pratica.

Siamo qui nel cuore del problema stesso della formazione, che è quello relativo al rapporto autorità-libertà; è sotto questa luce, infatti, che il conflitto formativo assume la propria specifica identità. Ma si tratta di una

identità che non è rilevabile facilmente o una volta per tutte, proprio per le differenze intrinseche che attraversano ogni esperienza educativa, la quale è sempre 'esperienza in situazione'. Il conflitto in ambito educativo, a ben guardare, non è direttamente identificabile, ad esempio, con i modelli di Rapaport indicati in precedenza. Esso non è il *fight*, per la drastica unilateralità che lo segna; ma non è nemmeno il *game*, che presuppone la pariteticità tra gli attori in gioco, e non è il *debate*, quando la persuasività travalichi nella volontà di annettere totalmente l'altro a sé. Il conflitto formativo, pertanto, pur attraversato da aspetti che possiamo di volta in volta riconoscere in queste tipologie, non può essere aprioristicamente identificato con nessuna di esse (o con altre), le quali possono valere solamente come modelli di riferimento.

Si tratta, allora, per la pedagogia, di entrare nel merito delle reali situazioni di conflitto educativo, dei vissuti e delle reazioni che esse provocano, delle decisioni che si assumono e dei modi attraverso i quali sia arriva prendere certe decisioni. Questo è un punto essenziale del nostro discorso, poiché un tratto specifico del conflitto in campo educativo è dato dal fatto che esso non può restare 'sospeso', non ci si può limitare a prenderne atto, ma si deve prendere una decisione. La situazione educativa, per i vincoli affettivi e istituzionali che la caratterizzano (basti pensare alla famiglia e alla scuola) non consente *la fuga* dal conflitto o comunque, se essa avviene, può essere un evento temporaneo, o il tentativo di *sfuggire* al conflitto... Qui davvero è *il problema* della pedagogia, che non è (solo) una scienza descrittiva dell'educazione, ma una scienza normativa: essa cioè 'pretende' di dare indicazioni, di prescrivere atteggiamenti, di correggere e verificare.

In ambito educativo la soluzione del conflitto non è demandabile a terzi; non è possibile, infatti, come invece avviene per altri tipi di conflitto, ricorrere all'arbitrato: il conflitto può essere risolto solamente dai protagonisti che lo vivono in prima persona. È qui che entra in gioco l'autorevolezza dell'educatore e il suo modo di esercitarla, la sua capacità di gestire il conflitto e la possibilità/necessità di trovare mediazioni o di imporre soluzioni. La mediazione, ad esempio, presuppone che siano gli stessi protagonisti del conflitto a concordarne la soluzione. Essa però richiede che quella condizione di asimmetria si abbassi o venga messa fra parentesi, consentendo ai soggetti di misurarsi sul piano della comprensione reciproca e della ricerca di una comune soluzione. I bambini imparano a usare la mediazione nel gioco libero; essi infatti si accordano sul gioco da fare e sul sistema di regole a cui attenersi, ma quando una regola viene infranta, il gioco si interrompe e si apre un

contenzioso. In assenza di un arbitrato esterno, che non esiste in questi giochi, sono i bambini stessi a raggiungere accordi mediando tra le diverse istanze, e una soluzione prima o poi la si deve trovare, altrimenti, sino a quando si discute non si gioca, e i bambini preferiscono giocare.

Note

¹ Si veda in proposito: A. Cechini, F. Indovina, *Simulazione. Per capire e intervenire nella complessità del mondo contemporaneo*, Milano, Franco Angeli, 1989; R. Axelroad, *Giochi di reciprocità. L'insorgenza della cooperazione*, Milano, Feltrinelli, 1985; AA.VV., *I giochi di simulazione nella scuola*, Bologna, Zanichelli, 1987.

² Sulla polemologia si veda soprattutto l'opera di Gaston Bouthoul, tra cui: *La pace. Tra storia e utopia*, Roma, Armando, 1976; *L'infanticidio differito*, Milano, Mondadori, 1982.

³ Cfr. J. Huizinga, *Homo ludens*, saggio introduttivo di Umberto Eco, Torino, Einaudi, 1973. Si veda anche, in proposito, la categoria dei giochi di "agon" sulla base della descrizione che ne dà Roger Caillois, *I Giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano, Bompiani, 1978.

⁴ Si fa riferimento qui alla doppia distinzione introdotta da Johan Galtung fra "Pace negativa" e "Pace positiva". La prima indica le condizioni necessarie ad evitare l'esplosione dei conflitti su piccola e su larga scala, senza eluderli ma trovando soluzioni alternative e possibilmente non-violente. La seconda fa riferimento alle strategie per migliorare le condizioni di vita dell'uomo in un determinato contesto ambientale e sociale, favorendo la cultura dei diritti e dello sviluppo, insieme ai processi in integrazione e di cooperazione. Si veda: J. Galtung, *Ambiente, sviluppo, attività militare*, Torino, Ediz. Gruppo Abele, 1982; Id., *Ci sono alternative? Quattro strade per la sicurezza*, Torino, Ediz. Gruppo Abele, 1986; Id., "Visione di un mondo con pace", in AA.VV., *Liberare l'educazione sommersa*, Bologna, EMI, 1987.

⁵ Sui modelli e sui contenuti che caratterizzano la *Peace research*, si veda: G. Pontata, "La ricerca multidisciplinare e interdisciplinare sulla pace", in F. Fornari (a cura di), *Dissacrazione della guerra: dal pacifismo alla scienza dei conflitti*, Milano, Feltrinelli, 1969; A. Cobalti, *Pace, ricerca sociale, educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1985. Nell'ambito della Pedagogia fenomenologia, mi sono occupato di questo tema nel libro: *La scuola di "Irene". Pace e guerra in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

⁶ Cfr. I. Kant, *La Pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; Id., "Per la pace perpetua: progetto filosofico", in *La pace, la ragione e la storia*, Bologna, Il Mulino, 1985.

⁷ Si tratta delle "strutture portanti dell'esperienza educativa", cioè quei caratteri che possiamo riconoscere come originari e specifici dell'esperienza educativa in ogni tempo e in ogni contesto, seppure non in forma immutabile. Su di essi si costituisce la pedagogia come scienza fenomenologica: P. Bertolini, *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

⁸ La direzione intenzionale della "asimmetria" non è fra quelle che Bertolini prende in considerazione nel suo testo fondamentale, dove peraltro afferma che la ricerca sulle "direzioni intenzionali originarie" sia da considerare tutt'altro che conclusa con la sua ricerca. La prima analisi su questo tema si deve a V. Caroni, V. Iori, *Asimmetria nel rapporto educati-*

vo, Roma, Armando, 1989, successivamente ripresa da V. Iori, *Essere per l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

⁹ Cfr. K. Lorenz, *Il cosiddetto male. Per una storia naturale dell'aggressione*, Milano, Garzanti, 1980; I. Eibl-Eibesfeldt, *Etologia della guerra*, Milano, Boringhieri, 1983.

¹⁰ L'idea a cui Lorenz fa riferimento e che precede questa citazione, è che l'aggressività sia soprattutto una "reazione a determinare condizioni esterne [...]". In questo caso si potrebbe infatti ricercare, come norma, i fattori che provocano la reazione ed eliminarli". Egli non nega che determinate condizioni sociali ed educative siano tali da provocare reazioni aggressive nei soggetti che le subiscono, ma qui si tratta di situazioni particolari che vanno riconosciute e definite nella loro specificità. Il principio da cui Lorenz parte è che l'aggressività sia un istinto innato nella specie umana come nelle altre specie animali, e che come tale abbia una funzione adattativa. La degenerazione dell'aggressività in violenza distruttiva intraspecifica nell'uomo troverebbe le sue cause nelle forme della sua evoluzione che, nella società occidentale, attraverso l'eccezionale sviluppo della cultura scientifica e tecnologica, avrebbe portato ad una sorta di "alienazione" dell'aggressività naturale.

¹¹ Cfr. K. Lorenz, *op. cit.*, p. 70.