

L'EDUCAZIONE ALLA PACE: IL CONTRIBUTO DI LAMBERTO BORGHI

Piero Bertolini

Non c'è dubbio che in questi ultimi cinque anni la pedagogia italiana o, forse meglio, l'ambiente educativo italiano — sia pure in ritardo rispetto a quanto è accaduto in altri Paesi europei e non solo europei — è andata individuando nell'educazione alla pace uno dei suoi filoni più significativi affrontati con un crescente impegno, se non altro di tipo quantitativo. Con ciò non voglio dire che quello della pace sia un tema presente nella pedagogia italiana solo in quest'ultimo lustro; ed infatti è a tutti noto che esso è risuonato, anche con forza, fin dagli anni della guerra fredda. Intendo dire invece che esso, da tema sporadico od occasionale nel senso che compariva solo in talune circostanze per così dire eccezionali, è trattato perlopiù da singole personalità quali in primo luogo Aldo Capitini, tende a diventare — almeno questa è la mia impressione seppure fondata su una serie abbastanza ampia e documentata di informazioni e di esperienze anche dirette — una costante del discorso e della prassi educative presente oggi nel nostro Paese. Sempre più numerose sono infatti le iniziative prese a questo riguardo all'interno del mondo scolastico, che vedono protagonisti singoli insegnanti ma anche interi organi collegiali; mentre pure nell'ambito di non poche associazioni a sfondo più o meno dichiaratamente educativo aumentano l'interesse e l'impegno per tale problematica. Segno evidente che va finalmente diffondendosi anche da noi la consapevolezza che il tema della pace è uno di quelli che non possono essere demandati ai soli presunti 'addetti ai lavori', e che in ogni caso non può essere disatteso da chi si occupa a diversi livelli e in diverse sedi di educazione.

Detto questo, e dunque riconosciuta la positività di una siffatta linea di tendenza, mi pare doveroso aggiungere che tuttavia permangono all'interno delle iniziative e dell'interesse cui ho appena fatto cenno, non poche incertezze, sbandamenti qualitativi, persino contraddittorie modalità di impostazione e di realizzazione. Ciò che probabilmente consegue anche, seppure non soltanto (considerate le obiettive difficoltà di trovare adeguate chiavi teoriche, metodologiche e strumentali con cui affrontare in termini educativamente positivi la tematica in questione), allo scarso per non dire scadente livello di analisi e di progettazione pedagogica al riguardo. Come dire quindi che si impone a tutti noi uno sforzo particolarmente intenso e pienamente consapevole non già per espropriare gli operatori dell'educazione di tale tematica (con il rischio di renderlo puro oggetto di accademia), ma per entrare in sintonia con essi e fornire

un contributo serio alla individuazione del 'senso' più autentico delle diverse iniziative educative assunte al riguardo e delle 'direzioni' più valide da seguire con esse e attraverso di esse.

Orbene, è alla luce di tali considerazioni preliminari forzatamente succinte che ritengo di grande interesse e di indubbia utilità avvalersi degli avvertimenti, delle precisazioni, degli approfondimenti, delle indicazioni e dei suggerimenti persino metodologici che sul tema dell'educazione alla pace sono presenti, direttamente o indirettamente nella meditazione e nella produzione pedagogica di Lamberto Borghi. Per ovvie ragioni di tempo e di spazio, ma anche perché non ritengo una siffatta operazione veramente necessaria in questa sede o a questo livello del mio discorso, non sto qui a ripercorrere (se si vuole, a ricostruire con fedeltà cronologica) i momenti salienti in cui Borghi ha, dal mio punto di vista, fornito quei contributi alla nostra tematica. Basti qui ricordare, quasi a volo d'uccello, che essi si ritrovano — come una sorta di leit-motiv sia pure sommessamente ricorrente, o se si preferisce e forse meglio come una sorta di preoccupazione di fondo che ne percorre trasversalmente l'intero dispiegarsi — in tutte le principali fasi o i principali momenti del suo pensiero: dal suo antico interesse per la figura di Erasmo da Rotterdam, uno dei più accerrimi nemici della guerra e di ogni altra situazione che alla guerra assomigliasse o servisse da premessa, ed uno dei più accesi sostenitori dell'ideale pacifista; alla sua costante opera di 'lettura' e di 'interpretazione' del pensiero di J. Dewey; dalle numerosissime pagine dedicate ai temi della libertà e della conseguente lotta contro ogni forma di intolleranza, settarismo, chiusura ed autocentramento, temi sempre collegati al concetto o alla prospettiva di un autentico e corretto sviluppo sociale; alla collaborazione e ad un esplicito consenso con molte delle posizioni e delle iniziative di Aldo Capitini; fino alle più recenti ed esplicite prese di posizione sui temi dell'educazione alla sopravvivenza e della nonviolenza. Mi vien quasi da dire — ma non so se su questa osservazione Borghi sarà d'accordo — che il tema della pace, inteso in una accezione certo assai ampia, ha rappresentato per Borghi una specie di interiore personalissimo banco di prova o parametro di giudizio per le sue stesse opere e il suo stesso impegno pedagogico.

Mi limiterò pertanto ad enunciare, quasi in forma di notazioni da taccuino (la cui stringatezza è corrispondente peraltro alla possibilità di una loro frequente se non costante consultazione), i punti salienti che mi paiono emergere senza eccessivo rischio di sovrapporre alle sue mie idee e convinzioni, dall'insieme del suo pensiero; punti che vanno considerati come altrettanti stimoli alla riflessione educativa e ad una autentica costruzione pedagogica: punti e stimoli che, è ovvio, chiedono di essere adeguatamente e responsabilmente approfonditi ed ampliati.

Vediamoli dunque in rapida e schematica successione.

1) La tematica della pace richiede un tipo di trattazione (intendendo per trattazione non solo e non tanto il momento espositivo di un problema, ma anche e soprattutto il momento dello sforzo concreto per affrontarlo e tentar di risolverlo) che non sopporta alcuna dicotomizzazione sia pure strumentale delle diverse forme o dimensioni dell'esperienza umana. In particolare essa coinvolge unitariamente e dialetticamente la dimensione cognitiva, quella emotivo-affettiva, e quella etico-sociale. In

questo senso essa rappresenta un terreno nel quale, per riferirmi ad una ben nota diatriba svoltasi in questi anni nell'ambito della pedagogia italiana, si impone la compresenza della 'i' e della 'e' o, se si preferisce, un rifiuto convinto e deciso di ogni tentativo di dicotomizzazione tra questi due aspetti o momenti del processo formativo ed anche di qualsiasi tentativo di privilegiarne uno a scapito dell'altro.

La prospettiva della pace, infatti, non si persegue su di un piano esclusivamente o prevalentemente cognitivistico, quest'ultimo anzi potendo rappresentare un modo per eludere l'ambito dell'impegno responsabile e quindi in primo luogo personale. Al contrario, essa si persegue attraverso la progressiva realizzazione, difficile quanto certo si sa, di atteggiamenti e comportamenti che toccano l'ambito dell'esistere e che soltanto in quanto appartengono innanzitutto alla sfera del personale si traducono e si possono trasferire nella sfera del sociale. Naturalmente, perché tali atteggiamenti e comportamenti non siano il frutto di una semplice e per certi versi almeno pericolosa emotività e sappiano muoversi secondo direzioni di senso emergenti da un'attenta e spregiudicata analisi del tempo presente, occorre che siano accompagnati e percorsi da una quanto più precisa consapevolezza cognitiva possibile.

Sul piano di una concreta prassi educativa, ciò mi pare corrispondere ad un fermo richiamo rivolto tanto al mondo della scuola quanto al mondo extrascolastico, affinché i loro interventi al riguardo non siano unilaterali (secondo prospettive, come è facile intuire, opposte), ma puntino ad una maggior completezza ed integrazione possibili.

2) In questo senso e di conseguenza, un'autentica educazione alla pace condotta nel tempo presente, non può che presentarsi sotto la forma di una vera e propria 'rivoluzione culturale', di una sorta di rovesciamento del modo di pensare (e ovviamente di orientare l'educazione) consueto almeno nelle società cosiddette sviluppate. Ed infatti, se è vero come è drammaticamente vero che quest'ultimo si caratterizza sia a livello personale sia a livello sociale per le sue connotazioni egoistiche, legate all'esaltazione delle prospettive di disuguaglianza e di prevaricazione del più forte nei confronti del più debole, è certamente vero che 'pensare pacificamente' significa muoversi in una direzione esattamente opposta. Non v'è dubbio che una siffatta rivoluzione culturale ha una forte connotazione utopica, ma al di là della rilevanza pedagogica propria dell'utopia riconosciuta più volte dallo stesso Borghi, essa è certamente meno 'utopistica' ad esempio della convinzione che la pace si possa realizzare o conservare attraverso il cosiddetto 'equilibrio del terrore'. L'educazione alla pace va dunque considerata come un contributo importante, irrinunciabile anzi, alla costruzione di un'autentica 'cultura della pace' che, come altra volta ho avuto modo di sottolineare, partendo da una riconquistata fiducia nella possibilità dell'uomo di guidare la propria storia (l'uomo non è vittima di un condizionamento assoluto e perciò deterministico), tenda ad eliminare alla radice tutte le ragioni che conducono alle numerose forme di conflittualità internazionale.

Non per nulla il Borghi è ben consapevole, e per questo ci invia al riguardo un messaggio non equivoco, che una tale cultura della pace comporta un ben diverso assetto mondiale nel quale possa trovare finalmente posto un ordine di uguaglianza e di libertà per tutti, una volontà ed una capacità di eliminare il sottosviluppo e le ragioni che lo determinano ed anzi lo rafforzano, ed un progresso scientifico e tecnico che anziché rivoltarsi contro l'uomo ne rappresenti la principale arma di riscatto.

3) Nella nostra epoca, caratterizzata da una sempre incombente e purtroppo realistica minaccia atomica, la prospettiva della pace (e dell'educazione alla pace) coincide con la prospettiva della sopravvivenza (e dell'educazione alla sopravvivenza). Poiché non si può più pensare alla distruzione dell'altro come contemporanea alla propria personale sopravvivenza (ma il ragionamento vale anche se ci si riferisce a gruppi di individui o ad intere nazioni), in considerazione del fatto che l'unica seria perché realistica ipotesi è la catastrofe nucleare, ovvero la distruzione totale del genere umano, consegue che appunto la pace rappresenta l'unica prospettiva credibile di salvezza per tutti e per ciascuno.

Proprio per questo, avverte acutamente il Borghi, occorre che si faccia una chiara distinzione tra il movimento survivalista (dalla parola inglese 'survival' che significa 'sopravvivenza') che spinge oggi decine di migliaia di americani e non pochi europei a costruirsi rifugi per tentare di assicurarsi la salvezza in caso di conflitto nucleare; e, per esempio, la linea politica seguita da varie città statunitensi (come sappiamo seguita in questi ultimi anni anche da città e paesi europei e persino italiani) che hanno deciso di dichiararsi «nuclear free zone». Il primo infatti corrisponde ad una sostanziale, passiva, quasi fatalistica, accettazione della prospettiva di un conflitto nucleare che non potrà non avere una dimensione planetaria; mentre la seconda al contrario va nella direzione di un rifiuto di una simile prospettiva esprimendo quindi la volontà di dare un contributo, sia pure nei limiti delle possibilità che sono proprie delle singole comunità locali, alla realizzazione di una possibile politica di pace.

4) Proprio questa riflessione sul concetto di sopravvivenza visto in rapporto con la prospettiva di un conflitto nucleare, sembra dare ulteriore respiro e forza al discorso ripetutamente sviluppato da Borghi sulla complessa dialettica di presente e futuro nel processo dell'esistenza e quindi anche nell'ambito dell'educazione. In sintesi mi pare di poter dire in proposito che se è vero che l'idea o il valore del futuro ha spesso rappresentato la principale molla e la più convincente giustificazione dell'azione educativa, proiettata verso la costruzione di un uomo nuovo ('nuovo' in ogni tempo e luogo, poiché sempre caratterizzato da condizioni negative che vanno superate); è altrettanto vero che tale tensione al futuro va accettata e perseguita anche in ambito educativo solo in quanto sappia diventare interesse, attenzione, e, perché no?, tensione per il presente. Si tratta in altri termini di accettare il rovesciamento operato dal Dewey del corrente rapporto tra presente e futuro, sicché il presente non venga inteso come mezzo e strumento del futuro, ma, viceversa, il futuro come mezzo per attribuire un significato al presente. Come dire allora — e questo è un ulteriore insistente richiamo che il Borghi lancia alla pedagogia italiana — che occorre non più concepire l'educazione come 'preparazione del futuro', che potrebbe diventare un comodo alibi per non affrontare in termini reali od operativi i problemi che urgono nel presente, o una sorta di distrazione da ciò che veramente importa fare, ma come liberazione del presente o, se si preferisce, delle potenzialità nascoste ma anche delle incombenti responsabilità del presente.

Forse si potrebbe anche dire che è solo aggredendo con forza i problemi del presente, e dunque vivendo il presente con il massimo impegno, che è possibile costruire realisticamente un futuro che conta. Ebbene, come dice Borghi, tutto ciò deve diventare una delle consapevolezza più lucide ed uno dei motivi più degni di rilievo per

tutti coloro che avvertono l'esigenza di un'educazione alla sopravvivenza e quindi alla pace. La quale dunque va perseguita subito, qui e ora, senza perdere del tempo che, nell'era atomica, domani potrebbe non esserci più.

5) Di qui il tema degli orientamenti metodologici e persino delle tecniche mediante cui realizzare l'azione educativa. Anche qui il contributo di Borghi al riguardo, pur se egli non entra in molti dettagli, appare chiaro e stimolante. Esso mi pare incentrarsi su due indicazioni principali.

La prima è rappresentata dal motivo, capitiniano per eccellenza, della nonviolenza, del quale, come tutti sappiamo Borghi è stato ed è non solo un convinto assertore ma un convincente testimone. Non essendo certo il caso che io mi diffonda in questa sede a precisare cosa si deve intendere per nonviolenza, mi limiterò ad usare una frase di Borghi che mi pare particolarmente significativa e pregnante, per dire che essa « è una forza attiva che agisce sia dentro che fuori di noi, e si oppone fermamente e senza cedimenti a tutto ciò che reca in sé e che provoca oppressione, illibertà, ingiustizia in ogni settore della vita pubblica e privata ». Cionondimeno, credo sia opportuno sottolineare che nonviolenza non significa certo acquiescenza al presente, sopportazione silenziosa di tutto ciò che di negativo connota il presente; al contrario, essa esige il coraggio di denunciare apertamente e senza alcun consentimento più o meno di comodo a forme di 'rispetto umano', ogni tipo di ingiustizia, di stortura, di malvagità, ecc. anche a costo o proprio con la certezza di avere in cambio, quanto meno nell'immediato, incomprendimento, dileggio, conflittualità a diversi livelli.

La seconda indicazione è rappresentata dal motivo della esteticità intesa come capacità di estrarre in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza presente: dunque, come rifiuto di cadere (di accettare) la routine ripetitiva per approfondire costruttivamente ed innovativamente tutte le potenzialità proprie dell'esperienza ordinaria.

Come scrive testualmente Borghi, « l'ideale del perseguimento della pienezza dell'esistenza da parte di tutti in un contesto sociale di 'mutuo appoggio' collega strettamente la categoria dell'esteticità nella sua accezione più larga e quella della nonviolenza. Entrambe costituiscono, nella loro interdipendenza, i motivi salienti dell'educazione alla sopravvivenza e quindi alla pace ».

Come si vede, si tratta di cinque motivi di grande respiro la cui validità pedagogica consiste nel contributo che essi offrono nel dare un 'senso' prospettico dell'azione educativa che si dispiega nel presente, o, se si preferisce, nell'invitare tutti gli operatori pedagogici ad inquadrare ogni loro intervento concreto — a partire da quelli che si rivolgeranno esplicitamente alla realizzazione di un'educazione alla pace — in una intenzionalità forte capace di intrecciare indissolubilmente l'attuale e il possibile, il fatto ed il valore.

Ancora, si tratta di cinque motivi che esemplificano magistralmente la possibilità che una riflessione teorica criticamente condotta ha di incidere con grande significatività sulla prassi educativa, non lasciando che questa si perda nell'estemporaneo e nell'inessenziale, pur dando il massimo valore possibile al tempo reale, al presente, inteso come il luogo privilegiato nel quale realizzare la stessa esperienza educativa. Ciò che, dal mio punto di vista, rappresenta un grande e prezioso insegnamento nell'insegnamento.