

Genitorialità responsiva e educazione alla pace: alcune riflessioni sulla fragilità nei contesti di *Intractable Conflicts*

Silvia Guetta¹

Abstract

Il presente articolo collega gli aspetti relativi alla genitorialità responsiva con le tematiche riguardanti l'educazione alla pace e alla convivenza pacifica. Convinti che l'interesse e la responsabilità nel promuovere l'educazione alla nonviolenza e alla gestione positiva dei conflitti non debbano essere demandati solo alla scuola, ma rientrino nelle azioni della genitorialità responsiva, il contributo evidenzia l'importanza delle relazioni familiari nel decostruire o, al contrario mantenere, la presenza di forme di violenza che alimentano le realtà dei c.d. *Intractable Conflicts*. È, inoltre, fatto riferimento ad alcune ricerche realizzate all'interno di un contesto di *Intractable Conflict* per comprendere quali aspetti di genitorialità responsiva e di resilienza possano aiutare a gestire positivamente i conflitti.

Parole chiave: educazione alla pace, convivenza pacifica, nonviolenza, *Intractable Conflicts*, genitorialità responsiva.

Abstract

The paper establishes a connection between the principles of responsive parenting and the issues concerning education of peace and promotion of peaceful coexistence. It is argued that the promotion of education for non-violence and positive conflict management should not be the sole responsibility of the school, but rather a shared endeavour between educators and parents. This contribution examines the role of family relationships in either deconstructing, or perpetuating, forms of violence that fuel the so-called *Intractable Conflicts*. Furthermore, the paper draws upon research conducted within the context of an *Intractable Conflict*, to elucidate the ways in which responsive parenting and resilience can facilitate constructive conflict management.

Keywords: peace education, peaceful coexistence, nonviolence, *Intractable Conflicts*, responsive parenting.

¹ Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

1. *L'influenza dei contesti nel generare vulnerabilità*

Il concetto di “ambiente di apprendimento familiare”, che Melhuish (*et al.*, 2008) qualificava attraverso cura, protezione, educazione, guida e nutrimento affettivo dei genitori rispetto ai figli, valutandolo attraverso le competenze cognitive di questi ultimi – sia biologici che no – si è poi andato ampliando, con l’aggiunta di *altre* importanti considerazioni che aiutano a definire gli aspetti della genitorialità responsiva (*Ibidem*). Oltre alla qualità delle relazioni e delle interazioni che hanno luogo tra i componenti della famiglia è emersa l’importanza di osservare, come aspetti qualitativi, anche altri indicatori, quali i modelli comportamentali; le opinioni; l’adattamento ai contesti ambientali e culturali; gli eventi traumatici, diretti e indiretti; ancora, le influenze e le distorsioni della realtà causate da un uso prematuro, meramente riempitivo e non accompagnato, degli strumenti tecnologici (Spitzer, Petrelli, 2013). A questo si aggiungono lo strutturarsi di politiche sociali che producono isolamento, individualismo e mancato sostegno comunitario alle condizioni di svantaggio, fragilità e immigrazione.

Questa molteplicità di aspetti orienta a riflettere sugli elementi esterni che possono causare disagi e malessere, con ricadute dirette all’interno delle relazioni e nei comportamenti familiari (McLanahan, Beck, 2010). La “delega educativa”, che spesso famiglie e istituzioni demandano alla scuola e/o ai contesti *extra*-scolastici (come le organizzazioni religiose, gli *Scouts*, lo sport ecc.), può non essere sufficiente a fornire modelli di riferimento per la formazione ai valori di convivenza e di salvaguardia dei diritti e dei doveri che favoriscono l’acquisizione di competenze del vivere sociale. L’intenzionalità educativa dei genitori, che deve essere indirizzata verso la crescita e lo sviluppo di *tutte* le potenzialità – cognitive, emotive, fisiche e spirituali – dei figli non può essere sostituita da agenzie esterne. Solo una genitorialità responsiva può, infatti, educare alle pratiche della convivenza pacifica, garantendo la protezione e il benessere affettivo, l’ascolto dei bisogni e l’espressione dei sentimenti, che non sempre riescono a trovare i tempi e gli spazi per esprimersi adeguatamente (Feuerstein, Rand, Feuerstein, [2005], trad. it. 2005).

Riflettere sulle difficoltà insite all’assolvimento del ruolo di genitori responsabili implica, anzitutto, riconoscere che le situazioni vulnerabilità sono anche il prodotto delle forme di violenza, tangibili e no, generate dai e nei contesti sociali, politici, economici e culturali (Galtung, [2000], trad. it. 2006). Situazioni di fragilità, quelle appena menzionate, che, per i disagi e le sofferenze che provocano, possono influenzare la qualità

delle relazioni con i figli (Patfoort, [2012], trad. it. 2014; Rosenberg, [1999], trad. it. 2003). Si tratta di forme di violenza venutesi a costruire all'interno di contesti di vita delle persone, che permangono in modo inconsapevole all'interno di ogni singola storia personale (Novara, 2011, 2019). Esse si presentano, in modo spesso inconsapevole, anche attraverso la comunicazione, le aspettative, i modelli, le credenze e le pratiche comportamentali.

Non è facile individuare i prodromi di tali situazioni di vulnerabilità, data la complessità delle storie di vita soggettive e le molteplici modalità di risposta con la quale individualmente e collettivamente è possibile far fronte a contingenze problematiche; tuttavia, è possibile coglierne i sintomi attraverso i malesseri, i disagi, le disaffezioni, i potenziali problemi di salute e i comportamenti violenti che i figli possono assumere. Risulta quindi importante evidenziare l'influenza dei fattori esterni sulla qualità della genitorialità responsiva. Questo può essere di aiuto per evidenziare quale sia il rapporto tra i bisogni dei genitori e l'investimento in termini di supporto, sostegno, accompagnamento attivato dalle politiche sociali. Uno sguardo, quello cui si è appena fatto cenno, che deve tener conto anche di quelle necessità che non riguardano solo la sfera privata, ma che sono influenzate dai processi di globalizzazione, di iperconnessione mediatica, di difficoltà a progettare il futuro delle nuove generazioni, oltre che ai vissuti di instabilità dovuti ai cambiamenti climatici. Aspetti, questi, ben illustrati, nelle loro varie declinazioni, attraverso gli obiettivi dell'*Agenda 2030*².

Gli studi e le ricerche sui processi che favoriscono la convivenza pacifica nella espressa attraverso le forme di qualità di vita e di benessere di ogni persona e di ogni comunità hanno evidenziato che le differenti forme di violenza e le modalità con le quali questa si manifesta dipendono dalla incapacità di gestire, in forma positiva e trasformativa, i conflitti (Galtung, [2000], trad. it. 2006). Come è stato ribadito anche dalla nuova Raccomandazione UNESCO *sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*

² Cfr. United Nations – General Assembly (2015) (<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>), e cfr. anche www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/ottobre-2024, ultima consultazione di entrambi i siti indicati: 11.11.2024). *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura dell'Autrice, N.d.R.*

(2023)³, ciò che si contrappone alla pace non è la guerra in sé, ma le molteplici forme di violenza, anche istituzionalizzata, all'interno delle quali ogni generazione apprende i modelli relazionali che influiscono sul modo di pensare e di sentire, e sui comportamenti. La guerra, in particolare quella di aggressione, è la somma o l'insieme di tante situazioni di violenza che culminano con la messa in pratica di forme di distruzione delle vite umane e dell'ambiente.

Gli alti livelli di stress messi in azione per difendersi e proteggersi dalle differenti forme di violenza, come la povertà, la precarietà, le negazioni dei diritti, possono contribuire a causare conflitti all'interno delle famiglie che non sempre hanno potuto apprendere strumenti e tecniche di *problem solving*, creatività, empatia, negoziazione e riconciliazione, necessari a evitare che degenerino in forme di violenza domestica, palese o nascosta, malessere fisico, ricerca di alienazioni ecc. Per meglio comprendere questi aspetti facciamo riferimento al fatto che a partire dalla seconda metà dello scorso secolo, soprattutto in quella parte del mondo maggiormente industrializzata e tecnologicamente avanzata, molti contesti socio-culturali si sono orientati verso la costruzione di società complesse contraddistinte dalla realizzazione di grandi sistemi formalmente organizzativi, ma sostanzialmente di potere che tendono a procedere in modo automatico (Castellani, 2020).

All'interno di tali sistemi, dove l'autonomia e l'autodeterminazione risultano apparenti e dove gli esseri umani si trovano spesso a essere pedine di questi sistemi, si pone il problema di quale sia il ruolo delle persone e, più specificamente, dei genitori. Nella sua analisi sulla modernità liquida, Bauman ([1999], trad. it. 2011) discute come la società contemporanea sia caratterizzata da una crescente fluidità e astrazione nelle relazioni umane, economiche e politiche e l'ordine del mondo viene considerato *entropico* (Bonolis, 2019); ovvero, è inteso come la dispersione in modo irreversibile delle energie vitali, da quelle della natura a quelle fondamentali per la condizione umana. Energie, queste, che devono invece sostenere la vitalità della democrazia, della giustizia, della convivenza, il cui "spreco" può portare la società a non costruire sulle risorse positive e ottimali della condizione umana, quanto, al contrario,

³ UNESCO (2023): *Raccomandazione sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile* [per tutti i dettagli e il link di riferimento, si rimanda ai Riferimenti Bibliografici, N.d.A.]

sul degrado e sulla deumanizzazione, dando avvio a contingenze di vita dannose, distruttive e irreversibili.

Le comunità non cercano più l'armonia; al contrario, sono più propense ad alimentare e assecondare i sistemi di disgregazione della vita sociale. Come l'economia, che pensa al benessere del capitale ma non a quella dei bisogni umani e alla gestione sostenibile delle risorse integrate con lo sviluppo umano (Daly, 1977; Ostrom, 1992; Raworth, 2018). Un'economia, questa, che non apre al futuro, ma chiude, e porta alla rovina.

Anche la tecnocrazia, che non si pone al servizio delle necessità dell'Umano, ma è invece quest'ultimo che si deve adattare ad essa, assoggettandone le pratiche di vita e accelerando e frantumando le aspettative, genera malessere, disagio e insofferenza. Il sistema mediatico, come accennato sopra, mette in evidenza la perdita della dimensione storica, processuale, dei fatti, per dare spazio al sensazionalismo dell'informazione. La rete delle burocrazie costruita su sistemi sofisticati e complicati di certificazione, dirotta le energie e i tempi, necessari per lo svolgimento di relazioni interpersonali di ascolto e di cura, verso la compilazione di certificazioni di qualità che spesso diventano obsolete nel giro di poco tempo e non incidono sulla sostenibilità della qualità educativa. In questo caso il riferimento alla *qualità* viene soverchiato da quello della *quantità*. Tutto è regolato da canoni rigidi numerici e settoriali. Tali prassi sono uno strumento disciplinare, di controllo e di dominio che va in automatico, si auto-ripropone, ma soprattutto si autogiustifica sottovalutando la chiara ed esplicita necessità di cooperazione, di condivisione delle problematiche planetarie e di convivenza.

Queste brevi considerazioni possono essere, infine, rintracciate nelle tipologie di violenza culturale, strutturale e diretta definite da Galtung (1996) e sollecitano a riflettere come il contesto familiare debba essere letto all'interno di questa complessità. Di qui, la necessità di farsi sempre più consapevoli delle forme nascoste e implicite di violenza presenti nella quotidianità della vita genitoriale, che causano realtà economicamente e culturalmente svantaggiate favorendo l'ingenerarsi di situazioni di vulnerabilità e fragilità, in quanto promotrici di fattori di rischio che compromettono la stabilità, il benessere, lo sviluppo e la sostenibilità.

2. *Genitorialità responsiva e situazioni di Intractable Conflicts*

All'interno di queste pur sintetiche e non esaustive riflessioni che connettono il *fuori* e il *dentro* della genitorialità responsiva, può risultare

interessante la trattazione delle situazioni di *Intractable Conflicts*, in cui le contingenze politiche, sociali e culturali sono percepite come estremamente difficili o addirittura impossibili da risolvere (Bar Tal, 2009). Le famiglie coinvolte in tali dinamiche vivono continue condizioni di tensione e distorsione sociale e culturale, che mettono in crisi il benessere delle giovani generazioni per le molteplici realtà di violenza in cui sono immerse. Questa tipologia di conflitti è caratterizzata da almeno 25 anni di ostilità politica tra gruppi culturali contrapposti e da una forte divergenza su come vengono percepiti i bisogni esistenziali. Oltre a presentare le differenti forme di violenza descritte da Galtung (1996, 2010), tali conflitti sono percepiti come irrisolvibili, di natura a “somma zero”, in cui il guadagno di una parte presuppone la perdita dell'altra (Bar-Tal, 1998, 2007; Kriesberg, in Wiener, Ed., 1998).

Una delle ragioni principali dell'esistenza e del mantenimento di questo tipo di disarmonia è un vero e proprio *ethos* del conflitto, dominato dalle credenze sociali della memoria collettiva, che fornisce l'orientamento dominante da perseguire all'interno della società, la orienta le scelte personali e collettive verso il futuro (Bar-Tal, 2007) e agisce come un ostacolo importante a qualsiasi processo di pace. Si tratta di tipologie di conflitto che non sempre sfociano in vere e proprie guerre, ma che periodicamente sono coinvolte in atti di violenza, di conflitto armato circoscritto e di breve durata, ma fortemente distruttivo.

La volontà, soprattutto politica, di non individuare le modalità che possono condurre alla risoluzione del conflitto e aprire ai processi di riconciliazione, genera ciò che rende più pericolosa questa situazione: ovvero, la costante e sempre più complessa rappresentazione dell'Altro come *nemico* (Mitchell, 2014). Una rappresentazione che porta a uno stato di condivisione e di legittimazione delle forme di violenza, con la ripercussione sulla vita dei genitori che avvertono il senso di pericolosità, paura, precarietà e incapacità di protezione verso i figli. Una situazione, quella appena delineata, che incide anche nelle scelte sociali e nei modelli comportamentali che, se non sostenuti da una cultura orientata alla decostruzione della violenza, all'ottimismo, al benessere, alla ricerca del miglioramento, influenza negativamente la gestione delle relazioni familiari, perdendo di vista quelli che sono i bisogni di ascolto, cura, gentilezza, attenzione, protezione e mediazione richiesti dai figli, e nel tramandare l'*ethos* del conflitto intrattabile (Mitchell, 2014).

È indubbio che un ruolo particolarmente formativo, in questa direzione, è svolto dal sistema educativo, formale e non-formale, che funge da significativo agente di rappresentazione e comprensione dei conflitti.

Ciò avviene attraverso la proposta di modelli didattici e la scelta di contenuti scolastici e libri di testo scolastici, contenenti talvolta imprecisioni e distorsioni. Bar-Tal (2010) ritiene che la socializzazione scolastica sia molto potente e che sia necessario osservare e valutare con attenzione quali modelli culturali e sociali, che legittimano le forme di violenza e confermano l'*ethos* del conflitto e della guerra, sono presenti nei contenuti proposti all'interno delle discipline e quali sono gli approcci metodologici utilizzati. Più saldamente i riferimenti dell'*Intractable Conflict* sono presenti nella cultura scolastica e più è difficile dare avvio a forme di riconciliazione che possono preparare lo spazio reale e mentale per sostituire l'idea dell'Altro come nemico (Bar Tal, Rosen, 2009). La permanenza di queste letture stereotipate impedisce la ricerca dello spazio del dialogo, della cooperazione e del reciproco rispetto, dove tutte le parti possano sentire protetti e accolti in una *safe zone* che facilita l'espressione le proprie opinioni, senza timore di giudizi o ripercussioni (Bar Tal, Rosen, 2009).

Slone e Shoshani (2017) hanno affermato che i bambini che crescono durante guerre, conflitti armati e terrorismo sperimentano eventi pericolosi che minacciano la loro salute mentale e le normali transizioni legate all'età. Crescere in questi ambienti instabili e pericolosi è associato a difficoltà psicologiche, sia tra i bambini che tra gli adolescenti (Betancourt, Khan, 2008; Slone e Shoshani, 2010). Ci sono tuttavia differenze individuali di adattamento, in rapporto alla tipologia di relazioni che i genitori riescono a stabilire con i figli. Le autrici (*Ibidem*) vogliono evidenziare che differenze individuali di adattamento delle nuove generazioni alle situazioni conflittuali e violente non dipendono solo dal *Political Life Events* (PLE), ma soprattutto dalla qualità delle relazioni che si vengono a creare tra genitori e figli. Tuttavia, non sono state fatte molte ricerche per comprendere quali stili relazionali e educativi vengono attivati dai genitori nei contesti dei conflitti armati e della guerra. Gran parte degli studi riguardano soprattutto l'individuazione delle forme di adattamento dei bambini alle esperienze traumatiche caratterizzate dalle differenti forme di violenza strutturale, simbolica, culturale e fisica. Le ricercatrici affermano, inoltre, che l'amore dei genitori e l'intimità familiare aiutano i bambini a raccogliere le loro competenze e ad aumentare il *coping* e resilienza nelle famiglie che vivono le esperienze delle guerre e conflitti armati (*Ibidem*). La coesione familiare e il senso di sicurezza aumentano la resilienza dei bambini esposti a conflitti armati, soprattutto in combinazione con il mantenimento di una routine familiare affettivamente consolidata.

Tali considerazioni si integrano a quanto già affermato di Feuerstein, sin dagli anni Ottanta (1980). Se i bambini sono accompagnati nella crescita da una percezione positiva della realtà, dalla reciprocità della relazione familiare e dal senso di operatività trasformativa che si contrappone al determinismo e all'accettazione passiva di fronte agli eventi (Feuerstein, Rand, Feuerstein, [2005], 2005), si vengono a creare quelle strutture cognitive, emotive e spirituali che possono attenuare le reazioni dei post trauma e favorire la ricostruzione del senso di *fiducia* e di *resilienza*.

Per Feuerstein (2005), la genitorialità responsiva si esercita attraverso la capacità di saper mediare culturalmente anche nelle situazioni drammatiche e traumatiche. Mediare culturalmente aiuta a comprendere la processualità e la significatività degli eventi la cui interpretazione rende la persona attiva e positivamente *respons-abile* (ovvero, capace di rispondere con responsabilità agli eventi).

Questa tipologia di mediazione, oltre a permettere la costruzione della resilienza, rinforza il senso di protezione, di sicurezza affettiva, di empatia generazionale e di significatività della relazione. Tale mediazione diventa efficace e trasformativa se contemporaneamente riesce a sviluppare le abilità cognitive, affettive, comportamentali e spirituali per interagire nei contesti di appartenenza e comprendere come relazionarsi a questi in modo attivo, creativo, partecipativo e democratico.

3. *Genitorialità responsiva e educazione alla pace*

In questa ultima parte del contributo sono messi in evidenza alcuni aspetti riguardanti l'educazione alla pace in contesti di *Intractable Conflicts*, perché certi aspetti di violenza strutturale e culturale, che poi rimandano e giustificano quella diretta, possono essere rintracciabili anche in realtà che non vivono questa conflittualità radicata. Alcuni studi in ambito umanistico e neuroscientifico (Cyrułnik, Malaguti, 2005) hanno dimostrato come anche la qualità delle relazioni precoci, la cura, l'ascolto, il compiersi rimato delle azioni quotidiane, la comprensione del significato di queste, l'attenzione ai bisogni e allo sviluppo dell'empatia, siano di fondamentale importanza per la costruzione della resilienza e le pratiche di convivenza pacifica. In quest'ottica, le pratiche genitoriali e i modelli valoriali che propongono hanno un ruolo fondamentale nel promuovere l'educazione alla pace in una prospettiva di cittadinanza globale consapevole e responsabile (Molteni, 2016).

Anche la già citata recente Raccomandazione UNESCO sull'educazione alla pace (2023) esplicita che le «famiglie e i *caregivers* devono essere valorizzati e sostenuti, anche attraverso programmi di sostegno alla genitorialità basati su dati certi e inclusivi e opportunità educative che aiutino a creare ambienti favorevoli nelle famiglie e nelle comunità» (*Ivi*, p. 18, traduzione mia).

In considerazione della realtà globalizzata in cui viviamo, del depauperamento dato dalle tecnologie alle relazioni interpersonali, alla conoscenza della realtà, alle dimensioni spazio-temporali e allo schiacciamento o impoverimento della memoria e della creatività, viene avvertita la necessità di sensibilizzare e coinvolgere i genitori a riconoscere quanto il loro contributo sia fondamentale per la realizzazione di forme di convivenza pacifica e decostruzione della violenza (Saraceno, 2015). I modelli comportamentali, i valori sociali e culturali che i bambini apprendono in famiglia fin dalla nascita, possono essere modificati durante il percorso scolastico solo grazie ad un mirato intervento di decostruzione di pregiudizi, stereotipi, di sperimentazione di benessere dato dall'uso di comunicazione nonviolenta e di gestione e trasformazione positiva dei conflitti. Il problema della scarsa incisività della scuola nel promuovere l'educazione alla pace è dovuta anche alla mancanza di consapevolezza delle differenti forme di violenza presenti nello stesso sistema scolastico (Galtung, 2010; Kloskowska, 1987). Forme di violenza culturale e strutturale, queste, che sono rintracciabili nell'organizzazione degli ambienti e degli spazi, nelle pratiche comunicative, nell'uso del registro elettronico, nelle azioni di selezione e di *push out* che causano abbandono e dispersione scolastica (Guetta, Chiappelli, 2022).

Da evidenziare, inoltre, che l'impegno della famiglia per l'educazione ai valori e alle pratiche della pace può definirsi come un *continuum* mentre, nella scuola, il riferimento alla pace è soprattutto, anche se non esclusivamente, impostato come programmazione di studio di contenuti che hanno una visione della pace come condizione da raggiungere dopo un conflitto del quale, spesso, non viene dato spazio alle premesse e ai processi di evoluzione e dove le azioni politiche, piuttosto che quelle umane di resilienza, opposizione e sopravvivenza, aiutano ad aprire prospettive di negoziazione e riconciliazione senza l'uso delle armi.

Questa distorsione della natura dei conflitti e della loro evoluzione associata a una visione della «pace negativa» (Wagner, 1988, *passim*, traduzione mia) depotenzia fortemente lo sviluppo della creatività e limita la visione della realtà sociale riportandola al modello dualistico di buoni e cattivi, vincitori e vinti, noi e gli altri (= nemici). Un modello dove la

guerra viene presentata come una necessità per raggiungere la pace, cioè quella “tranquillità” che altrimenti non sarebbe stato possibile avere. Raramente vengono presentate le alternative che avrebbero potuto evitare di arrivare al conflitto armato. E ancora più raramente vengono stimolati gli studenti a formulare ipotesi alternative a quanto avvenuto. I libri di testo costruiscono spesso una narrativa dove la guerra diventa un fatto scontato, l'unica via percorribile per risolvere le controversie e i problemi tra gruppi o Stati.

Come affermano alcuni autori (Salomon, Nevo, Eds., 2002), l'educazione alla pace ha significati divergenti in relazione alle differenti culture, realtà politiche, contesti economici ecc. Per alcuni, l'educazione alla pace è principalmente una questione collegata alla necessità di cambiare riferimenti sociali e culturali che limitano l'equità dei diritti per tutti; per altri è quello di promuovere la comprensione, il rispetto, l'ascolto e la tolleranza verso i nemici di ieri (Oppenheimer, Bar-Tal, Raviv, 1999). Per altri, l'educazione alla pace è soprattutto un valore da coltivare praticando una serie di azioni positive in famiglia, fin dai primi giorni di vita dei figli e nelle comunità di appartenenza; oppure è contrastare la corsa agli armamenti e depotenziare il nucleare; per altri ancora è il raggiungimento dei diritti umani; per altri acquisire una disposizione alla nonviolenza e una capacità di saper gestire i conflitti in modo positivo e costruttivo (Salomon, Nevo, Eds., 2002).

Il tema della *narrazione* è, in linea generale, uno degli aspetti sensibili che ha una grande incidenza nella costruzione della identità personale e di gruppo. L'*ethos* e le narrazioni che vengono trasmesse attraverso le percezioni e le mediazioni della realtà da parte delle famiglie, hanno una grande responsabilità nella costruzione delle competenze per la costruzione della solidarietà, del rispetto delle libertà, della cura e salvaguardia delle relazioni e dell'ambiente. Le narrazioni che spiegano il conflitto solo in un'unica prospettiva, giustificano la propria posizione e svalutando e screditando l'altra parte considerata nemica (Bar-Tal, 2000). I valori e i contenuti che le narrazioni trasmettono sia a livello *micro*, che a livello *macro*, sia, cioè, che si parli di eventi o relazioni vicine, che di quelle sociali o politiche della comunità, costituiscono i punti di riferimento dei processi di socializzazione delle nuove generazioni. Inoltre, le cognizioni e i sentimenti che si legano alle narrazioni possono costituire e rinforzare, l'*ethos* del conflitto (Rouhana, Bar-Tal, 1998). Le famiglie sono depositarie di memorie coltivate e condivise che forniscono una dimensione storica al conflitto. La memoria e le narrazioni storiche collettive influenzano le opinioni che il singolo membro di quel collettivo è in grado di

sostenere; esse influenzano il modo in cui l'individuo interpreta le azioni dell'Altro, e il modo in cui l'individuo si relaziona con e all'Altro.

Le modalità con le quali si affrontano e si gestiscono le relazioni, a partire da come viene visto l'Altro, anche se non necessariamente come nemico, ma come colui o colei che viene interpretato come espressione di inferiorità, di opposizione, di pericolo culturale ecc., viene appreso in famiglia prima che nella scuola. La consapevolezza di quanto tutto questo ricada sul benessere sociale e sulla convivenza pacifica, aiuta a capire che i genitori hanno un ruolo fondamentale nella costruzione o decostruzione delle forme di violenza. Educare al decentramento cognitivo ed emotivo aiuta a riconoscere i limiti della propria percezione e a creare il bisogno di ampliare il proprio ambito di conoscenze, a interrogarsi sugli stereotipi a cui la mente fa riferimento anche inconsapevolmente. L'utilizzo degli stereotipi, dei pregiudizi, dei giudizi e delle etichette innesca sempre una spirale di violenza, che avrà come risultato finale quella di ricadere su chi l'ha prodotta (Rosenberg, [1999], trad. it. 2003).

Alcune pratiche di educazione alla pace, come riconoscere, accettare e legittimare la narrazione dell'altro e le sue implicazioni specifiche; essere disposti ad esaminare criticamente le azioni del proprio gruppo nei confronti dell'altro gruppo; essere pronti a sperimentare e mostrare empatia e fiducia verso l'altro; essere disposti ad impegnarsi in attività nonviolente (Salomon, Nevo, 2022), sono portatrici dei principali aspetti che riguardano la genitorialità responsiva. L'abitudine a saper considerare e riconoscere la legittimità e validità dell'altra o altre prospettive e interpretazione della realtà, non significa necessariamente apprezzarla, tuttavia aiuta e considerare ed accettare che gli eventi passati e presenti, che costituiscono la spina dorsale della memoria personale e di quella collettiva, possano offrire strumenti di confronto, ascolto e dialogo.

Questo progressivo avvicinamento delle narrazioni e delle memorie richiede che vengano individuate modalità comunicative ed espressive coerenti con le pratiche della nonviolenza, della gentilezza e della compassione. Qui sono di aiuto alcuni autori (Ferrucci, 2018; Rosenberg, [1999], trad. it. 2003; Palma, Canuti, 2017; Parfoort, 2012) che hanno lavorato specificamente sulla comunicazione nonviolenta. In accordo con Rosenberg ([1999], trad. it. 2003), riteniamo che la prima educazione alla pace debba essere costruita nel rapporto che i genitori costruiscono fin dalla nascita con i figli, attraverso il riconoscimento e il rispetto dei bisogni, che sono patrimonio di tutti gli esseri umani, e l'ascolto delle richieste dei bambini in quanto espressione dei loro sentimenti e dei loro bisogni.

L'empatia, benché possa essere considerata una capacità relazionale innata, richiede una pratica e un esercizio quotidiano per potersi consolidare. Essa comporta la capacità di sapersi sintonizzare sui sentimenti percepiti dall'altra persona, di decentrarsi per uscire dal proprio sentire e dalla propria prospettiva interpretativa della realtà, di attivare l'ascolto attivo per aiutare a fare esprimere sentimenti e bisogni, di esprimere la propria presenza senza dare consigli, giudizi o spiegazioni. L'empatia si sente a livello energetico grazie alle vibrazioni che partono dal cuore e non può essere definita con la formula di «mettersi nei panni dell'altro» (Palma, Canuti, 2017, *passim*).

4. Conclusioni

Quanto fin qui considerato ha messo in evidenza che una delle modalità attraverso cui la genitorialità responsiva può realizzarsi è quella di favorire lo sviluppo di competenze che permettano di agire nella quotidianità utilizzando forme comunicative e azioni fondate sui valori della nonviolenza, in modo articolato e creativo. Per quanto molti sistemi culturali e sociali non aiutino a farlo, è necessario sostituire l'uso delle differenti forme di violenza per risolvere conflitti, con relazioni educative di qualità, di rispetto della dignità umana a qualsiasi età essa si riferisca.

La violenza esprime sempre una dimensione distruttiva, mai riparativa e migliorativa, dei problemi, delle discordie e delle incomprensioni. La violenza elimina il problema, non aiuta a risolverlo. Pertanto, un supporto importante da dare alla genitorialità responsiva che aiuti nel superamento delle situazioni di vulnerabilità e di fragilità, determinate anche da condizioni esterne alla famiglia stessa, è quello di sensibilizzare a livello personale e comunitario all'educazione alla convivenza pacifica e ai valori di equità dei diritti e garanzia di benessere per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Bar-Tal D. (1998): Societal Beliefs in Times of Intractable Conflict: The Israeli Case. *International Journal of Conflict Management*, n. 9, pp. 22-50.
- Bar-Tal D. (2007): Sociopsychological Foundations of Intractable Conflicts. *American Behavioral Scientist*, n. 50, pp. 1430-1453.
- Bar Tal D., Rosen Y. (2009): Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research*, n. 2, pp. 557-575.

- Bar-Tal D., Rosen Y., Nets-Zehngut R. (2010): *Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Goals, Conditions and Directions*. In G. Salomon, E. Cairns (Eds.): *Handbook on Peace Education*. New York: Psychology Press. pp. 21-43.
- Bauman Z. (1999): *Modernità liquida*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2011
- Baumrind D. (1991): The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, n. 11, pp. 56-95.
- Betancourt T. S., Khan K. T. (2008): The Mental Health of Children Affected by Armed Conflict: Protective Processes and Pathways to Resilience. *Psychiatry*, n. 20, pp. 317-328.
- Bonolis M. (2019): Entropia e acrasia: verso una sociologia della mente. *Sociologia e ricerca sociale*, 2(119), pp. 5-37.
- Castellani L. (2020): *L'ingranaggio del potere*. Firenze, LibriLiberi.
- Cyrułnik B., Malaguti E. (2005): *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.
- Daly H.E. (1977): Steady-State Economics: A New Paradigm. *New Literary History*, 24(4), pp. 811-816.
- Ferrucci P. (2018): *La forza della gentilezza*. Milano: Mondadori.
- Feuerstein R. (1980): *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. In collaboration with Y. Rand, M.B. Hoffman, R. Miller. Baltimore (MD): University Park Press.
- Feuerstein R., Rand Y., Feuerstein R.H., (2005): *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*. Trad. it., Firenze: Libri Liberi, 2005.
- Flusser V. (1983): *Towards a Philosophy of Photography*. London: Reaktion Book.
- Galtung J. (1996): *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: Sage.
- Galtung J. (2000): *La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici: il metodo Transcend manuale dei-delle partecipanti, manuale dei-delle formatori-formatrici*. Trad. it. Torino: Centro Studi Sereno Regis, 2006.
- Galtung J. (2010): *A Theory of Conflict: Overcoming Direct Violence*. Oslo: Kofon Press.
- Guetta S., Chiappelli T. (2022). *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo. Riflessioni su una ricerca e strategie di intervento*. Roma: Aracne.
- Kloskowska A. (1987): Educazione, violenza culturale e libertà della cultura simbolica. *Studi di Sociologia*, 25(1), pp. 26-35.
- Kriesberg L. (1998): *Intractable Conflicts*. In E. Weiner (Ed.): *The Handbook of Inter-ethnic Coexistence*. New York: Continuum, pp. 332-342.
- McLanahan S., Beck A.N. (2010): Parental Relationships in Fragile Families. *The Future of Children/Center for the Future of Children: The David and Lucile Packard Foundation*, 20(2), 17.
- Melhuish E., Phan M.B, Kathy S., Pam S., Iram S.B., Brenda T. (2008): Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon

- Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, n. 64, pp.157-188.
- Mitchell C. (2014): *The Nature of Intractable Conflict: Resolution in the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Moliterni P. (2016): Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), pp. 205-217.
- Novara D. (2011). *La grammatica dei conflitti: l'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*. Casale Monferrato: Sonda.
- Novara D. (2019). *Organizzati e felici: come affrontare in famiglia le principali sfide educative dei figli, dai primi anni all'adolescenza*. Milano: BUR
- Ostrom E. (1992): Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action, *Natural Resources Journal*, 32(2), pp. 415-417.
- Palma A.M, Canuti L. (2017): *La gentilezza che cambia le relazioni: linee vitali per arrivare al cuore*. Milano: FrancoAngeli.
- Patfoort P. (2012): *Difendersi senza aggredire: la potenza della nonviolenza, arrabbiarsi senza aggressività, difendersi senza aggredire, compensarsi senza punizione, né vendetta*. Trad. it. Pisa: Pisa University Press, 2014.
- Raviv A., Oppenheimer L., Bar-Tal D. (1999): *How Children Understand War and Peace: A Call for International Peace Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Raworth K. (2018): Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century. *Economics of Energy & Environmental Policy*, 7(2), pp. 155-158.
- Rosenberg M.B. (1999): *Le parole sono finestre oppure muri: Introduzione alla comunicazione nonviolenta*. Trad. it. Reggio Emilia: Esserci, 2003.
- Salomon G. (2002): *The Nature of Peace Education. Not All Programs Are Created Equal*. In G. Salomon, B. Nevo (Eds.): *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, London: Routledge, pp. 3-14.
- Salomon G. (2004): Does Peace Education Make a Difference in the Context of an Intractable Conflict?. *Peace and Conflict*, 10(3), pp. 257-274.
- Salomon G., Nevo B. (2002): *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, cit.
- Saraceno C. (2015): *Il lavoro non basta: la povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Saraceno C. (2022): Diseguaglianze insostenibili. *il Mulino. Rivista trimestrale di cultura e di politica*, n. 4, pp. 15-30.
- Slone M., Shoshani A. (2010): Prevention Rather than Cure? Primary or Secondary Intervention for Dealing with Media Exposure to Terrorism. *Journal of Counseling & Development*, 88(4), pp. 440-448.
- Slone M., Shoshani A. (2017): Children Affected by War and Armed Conflict: Parental Protective Factors and Resistance to Mental Health Symptoms. *Frontiers of Psychology*, n. 8, pp. 2-11.
- Spitzer M., Petrelli A. (2013): *Demenza digitale: come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.

- Volpato C. (2011): *Demonizzazione. Come si legittima la violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- United Nations – General Assembly (2015): *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 – Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development A/RES/70/1* [<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>, e [www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/ottobre 2024](http://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/ottobre-2024), ultima consultazione di entrambi i siti indicati: 11.11.2024).
- Wagner R.V. (1988): Distinguishing between Positive and Negative Approaches to Peace. *Journal of Social Issues*, n. 44, pp. 1-15.

